

# PROJECTE DE DIRECCIÓ I MILLORA ESCOLAR

Comunicacions i Experiències presentades a les  
Jornades *El Projecte de Direcció: formació i accés*

---

Joan Teixidó Saballs / Narcisa Camacho Oña (Eds)



## **Projecte de direcció i millora escolar**

Comunicacions i Experiències presentades a les  
Jornades *El Projecte de Direcció: formació i accés*

Amb el suport de:



**Diputació de Girona**

© Joan Teixidó Saballs, Narcisa Camacho Oña (Eds)

© Grup Malhivern S.C.P. 2017

C/ Guinardó 25

08530 La Garriga (Bcn)

[www.malhivern.com](http://www.malhivern.com)

[informacio@malhivern.com](mailto:informacio@malhivern.com)

1ª edició: desembre de 2017

Disseny de la coberta: Malhivern S.C.P.

Maquetació, composició i adaptació per a impremta: Malhivern S.C.P.

ISBN 13: 978-84-939985-6-1

ISBN 13: 978-84-939985-7-8

Dipòsit Legal: DL B 27660-2017

*Queda rigurosament prohibida, sense autorització escrita dels titulars del copyright, sota les sancions establertes a les lleis, la reproducció parcial o total d'aquesta obra amb qualsevol mitjà o procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, i la seva distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec públic.*

## **ÍNDEX**

---

### **Ponència**

**Procediment d'accés i permanència en la direcció d'un centre educatiu a Catalunya: una proposta de canvi**

Joan Teixidó Saballs

*Universitat de Girona. GROC. ForDires*

**13**

---

### **Estudis i recerques**

**El director profesional en España: formación, selección y evaluación**

Carmen Álvarez Álvarez y Emma Fernández Gutiérrez

*Universidad de Cantabria e IES Torres Quevedo. Santander*

**37**

---

**Anàlisi sobre la transició i l'adaptació de les direccions de les escoles i instituts de Catalunya al model LEC**

Arcadi Cirera Castells i Concha Salinas Pueyo

*Consell Superior d'Avaluació / Consell Escolar de Catalunya*

**47**

---

**Una propuesta de cambio en el sistema de acceso y permanencia en la dirección escolar**

María J. Hernández-Amorós y María A. Martínez Ruiz

*Facultad de Educación. Universidad de Alicante*

**63**

---

**Percepción del desarrollo de competencias directivas en estudiantes del máster en dirección de centros educativos**

Gisela Cebrián Bernat y Olvido Andújar Molina

*Universidad Camilo José Cela. Madrid*

**79**

---

### **Projecte de Direcció**

**Els aspectes emocionals i relacionals en el Projecte de Direcció d'un institut d'educació secundària**

Jordi Castellví Segura

*Institut de Castellbisbal*

**95**

---

**Liderazgo educativo y construcción didáctica en un proyecto de dirección**

José M<sup>a</sup> Sardá de las Heras

*IES Aníbal González. El Pedroso. Sevilla*

**107**

---

## **Els indicadors de centre: un full de ruta per al projecte 3-16**

Miquel Marcé Castillo

*Institut Escola Mestre Andreu. Sant Joan de les Abadesses*

117

---

## **Direcció i Gestió de centres educatius**

### **Acollida i acompanyament als professionals del centre: un repte de la direcció**

Maria Pla Salas, Maite Ferrer Morera i Ildefonso Cardo Muñoz

*Escola Pau Casals i Escola Virolet. Sabadell*

131

---

### **Acompanyament a famílies a l'escola bressol**

Irene Amor Martínez

*Llar d'Infants El Molí. Molins de Rei*

137

---

### **Eines per a dinamitzar un claustre de docents i aprofitar al màxim la seva sinèrgia**

Pilar Calçada

*Institut Joan Segura i Valls. Santa Coloma de Queralt*

147

---

### **Gestión institucional con recursos limitados**

Lissett Román Serrano

*Secretaria de Educación Superior, Ciencia,  
Tecnología e Innovación. (SENESCYT) Ecuador*

157

---

### **Generació automàtica de documents de centre amb G Suite**

Martín Martín Jorge i Miquel Tarazona Belenguer

*Institut Joan d'Àustria. Barcelona*

167

---

## **Transformació i millora institucional**

### **Projecte de singularització d'un centre educatiu: compaginar estudis i esport**

Glòria Montoy Miret

*Institut Carles Vallbona. Granollers*

177

---

### **Entorn d'Aprenentatge de Flix: aprofitament dels recursos de la zona en clau educativa**

Josep Manel Albiac Machin

*Entorn d'Aprenentatge de Flix*

187

---

**R-Evolució. Clima de Centre:  
un mosaic de realitats, un mateix camí**  
Lucrècia Bernaltes Tenesa i Àngela Pitarch Pech  
*Institut Ramon Berenguer IV. Amposta* **197**

---

### **Iniciatives i Projectes d'Innovació Docent**

**'Romani ludis in Emporis' o com jugàvem fa 2.000 anys**  
Biel Pubill Soler  
*Institut de Flix* **207**

---

**Dissenyem per al canvi**  
Mercè Ballabriga Arbonés  
*Institut de Flix* **217**

---

**El plaer d'aprendre fàcilment: la Kinesiologia Educativa**  
Laura Pérez Vendrell i Marta Portell Mensa  
*Escoles Estel Guinardó i Calderón. Barcelona* **227**

---

**Una nova manera d'entendre l'educació infantil a l'escola el Carrilet**  
Rosa Maria Martínez Toledo i Elena Trijueque Maria  
*Escola Carrilet. Palafrugell* **235**

---

**Projecte "Som música"**  
Jordi Ferrarons Aguiló, Sílvia Sala Norti i Mercè Soler De Morell Pagès  
*Escola Malagrida. Olot* **243**

---

**Un proyecto sin fronteras**  
Gema Cillero Garcia (*CEIP Plurilingüe Vista Alegre. Burela. Lugo*)  
Greet Snoekx (*G.B.S De Bosmier - Balen, Bèlgica*) **251**

---

**Parlem d'escola inclusiva: disseny i planificació**  
Josep Enric Forcadell Roman, Esther Vallvé Martínez i Josep Vericat Vidal  
*ZER Mestral i Centre Ocupacional Verge de la Cinta. Fundació Mercè Pla* **261**

---

**Parlem d'escola inclusiva: implementació i perspectives de futur**  
Carlos Javier Blanch Pelechá i Josep Albert Ferré Fatsini  
*ZER Mestral* **267**

---





# PRESENTACIÓ

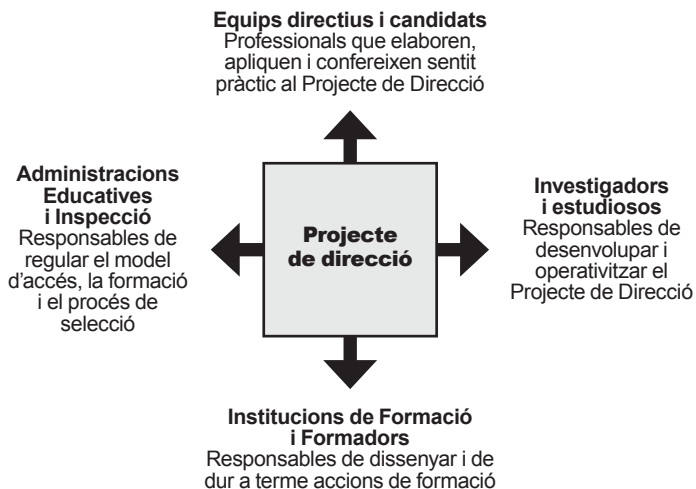
---

El Projecte de Direcció, tal com és concebut a la legislació vigent, esdevé un factor clau en el desenvolupament de l'autonomia de centre i, alhora, constitueix un element determinant en l'accés al càrrec, en l'exercici de la direcció i en l'avaluació del període de mandat.

Després d'alguns anys des de la posada en pràctica (5 a Catalunya i 3 a la resta de comunitats autònomes), quan ja es compta amb una considerable experiència pel que fa al nou model d'accés a la direcció escolar en el qual el Projecte de Direcció hi té un paper rellevant. És un moment oportú per fer una aturada en el camí, per difondre els aprenentatges i els resultats de la recerca duta a terme en els darrers anys.

El Projecte de Direcció és objecte d'atenció de diversos actors del sistema educatiu, que el perceben i el conceben des de perspectives complementàries. És objecte d'interès de a) els directius en exercici (en tant que professionals que l'elaboren, l'apliquen i li confereixen un sentit pràctic); b) els docents que aspiren a presentar una candidatura (en tant que instrument que operativitza i possibilita l'accés al càrrec); c) les Administracions Educatives (en tant que entitats responsables de regular l'accés a la direcció i la formació per a l'exercici del càrrec); d) la Inspecció d'Educació (en tant que té una intervenció destacada en el procés de selecció i, alhora, és responsable de l'avaluació); e) les estructures i institucions de formació (en tant que responsables del disseny i el desplegament de les accions formatives); f) dels formadors (en tant que encarregats d'ensenyar i acompanyar els candidats en l'elaboració del PdD) i, també, *last but not least*, g) de les persones que hem dedicat atenció a l'estudi de la direcció escolar (particularment, aquells que ens hem centrat en l'anàlisi de la realitat directiva des d'una perspectiva aplicada), amb la pretensió (potser quimèrica) d'ésser útils als directius i de contribuir al progrés de la direcció).

Des de la seva fundació (2000) la línia principal de recerca del grup Bitàcola-GROC (GRHCS067), s'ha centrat en la recerca aplicada en relació a l'exercici de la direcció escolar. Les activitats més recents, desenvolupades en el darrer quinquenni, se centren en la formació per a la direcció escolar, tant des d'una perspectiva científica (amb diverses aportacions que analitzen i fonamenten com hauria de ser la formació alhora que n'aporten concrecions) com pràctica amb el disseny i desenvolupament d'accions de formació; organització de Jornades; participació a cursos i seminaris de directius, etc.



*Destinatari de la Jornada “El Projecte de direcció, formació i accés”*

Arran del treball realitzat, comptant amb la col·laboració de la Universitat de Girona, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i de l'Ajuntament de Palafrugell, els dies 9, 10 i 11 de novembre de 2017 s'han dut a terme les Jornades “El Projecte de Direcció: formació i accés” en un format doble: **a)** una acció de difusió selectiva adreçada a responsables de formació de directius de diverses CC.AA., a formadors i a membres de comissions de selecció i **b)** una acció genèrica, dirigida a directius en exercici i a docents interessats per l'accés a la direcció.

El Workshop “El projecte de direcció en la formació per a la direcció de centres educatius” es realitzà els dies 9 i 10 de novembre de 2017 al Centre Municipal d'Educació de Palafrugell, en sessions de matí i tarda. Aplegà una setantena de professionals vinculats a la formació per a la direcció escolar provinents de Catalunya, de 12 altres comunitats autònomes de l'estat espanyol, d'Equador i de Bèlgica. Les sessions de treball, en format de grups de debat, es van dedicar a:

1. Analitzar els diversos aspectes a considerar en la formació per a la direcció escolar d'acord amb la regulació legal en vigor: modalitats, moments, formadors, organització, etc.
2. Considerar el paper del Projecte de Direcció en la formació inicial i permanent per a l'exercici de la direcció.
3. Propiciar l'intercanvi de parers, el debat i la construcció conjunta de coneixement entre els participants al Workshop

La Jornada de Reflexió “El Projecte de Direcció en l'accés a la direcció d'un centre educatiu” es realitzà el dia 11 de novembre de 2017 al Teatre Municipal

de Palafrugell. Hi assistiren 220 participants de Catalunya i d'altres indrets de l'estat. La sessió del matí fou col·lectiva. Es destinà a

**1.** Identificar els aspectes clau en el procés d'accés a la direcció d'un centre educatiu.

**2.** Analitzar el paper del Projecte de Direcció en l'accés a la direcció des de la perspectiva dels diversos actors que participen en el procés.

La sessió de la tarda es realitzà a l'Escola Torres Jonama i a l'Institut Frederic Martí Carres de Palafrugell. Es destinà a la presentació d'estudis, experiències i comunicacions relacionades amb la innovació, l'organització, la direcció i la gestió de centres educatius. Es tractava d'explicar, d'una manera planera i directa, estudis, projectes o iniciatives que ja s'han dut a terme o que s'estan dissenyant i preparant, amb la intenció de donar-los a conèixer i compartir-los amb altres professionals.

S'hi presentaren 23 comunicacions o experiències que poden classificar-se en cinc apartats que articulen els capítols d'aquesta publicació:

- A)** Estudis o recerques referides a la direcció o de la formació per a la direcció.
- B)** Anàlisis i consideracions referides al Projecte de Direcció.
- C)** Pràctiques de direcció i gestió de centres.
- D)** Exposició d'iniciatives de transformació o millora institucional.
- E)** Experiències, projectes o innovacions docents.

JorD-2017 ha estat possible arran de la col·laboració d'institucions públiques i entitats socials: el Vicerectorat de Recerca; l'Institut de Recerca Educativa i el Consell Social Universitat de Girona; la Secretaria General de Polítiques Educatives; la Subdirecció General de la Funció Directiva i els Serveis Territorials a Girona del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; l'Ajuntament de Palafrugell; la Diputació de Girona; la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona; l'Ajuntament de Mont-ras; el Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona; la Fundació Josep Pallach; la Fundació Universitària Martí l'Humà; l'Institut Baix Empordà; l'Escola Barceló i Matas; l'Escola Carrilet; l'Institut Frederic Martí Carreras; l'Escola Pi Verd; el Col·legi Prats de la Carrera; el Col·legi Sant Jordi; l'Escola Torres Jonama; el Col·legi Vedruna de Palafrugell; i l'Escola Torres Jonama de Mont-ras.

La fonamentació científica, l'organització i la logística de JorDi-2018 ha anat a càrrec del Grup de Recerca Bitàcola-GROC i de l'Equip ForDires. Tota la feina duta a terme no hauria estat possible sense la col·laboració d'un munt de persones:

### **Comitè Científic**

Carmen Alvarez Alvarez, Quintín Alvarez Núñez, Pello Aramendi Jáuregui, José Luís Bernal Agudo, Narcisa Camacho Oña, Miquel F. Oliver Trobat, Maria Rosa Oria Segura, Josefa Rodríguez Pulido, Joan Teixidó Saballs.

### **Equip de difusió**

Miquel Abella, Alba Abulí, Joan Manuel Barceló, Rosa M Betran, Sergi Bodi, Miquel Cànovas, Daniel Folch, Montse Fuster, Lluís Mediavilla, Salvador Parés, Maria Queldra, Artur Tallada, Miquel Tarazona, Josep Lluís Tejada, Emília Ventura, Lúdia Valentín.

### **Equip de coordinadors i relators del Workshop**

Mercè Berengueras, Josep Bofill, Joan Borrromeo, Teia Galí, Emilia García, Eduard Mallol, Margarita Merlos, Agustí Rubio, Núria Felip, Montserrat Tesouro, Paqui Cruz i Alba Abulí.

### **Equip de presentació d'experiències i comunicacions**

Paqui Cruz, Maria Teresa Galí, Emilia Garcia, Susanna Pérez, Oriol Rodon, Glòria Montoy, Doménec Rusca, Francesc Salellas, Mercè Berengueras, Margarita Merlos, Narcisa Camacho, Alba Abulí.

### **Equip d'acreditació i informació a participants a la Jornada**

Mercè Berengueras, Glòria Montoy, Oriol Rodon, Alba Abulí, Narcisa Camacho, Cristina Juher, Agustí Rubio, Núria Felip i Montserrat Tesouro.

### **Recursos Informàtics i Xarxes Socials**

Cristina Juher, Eduard Mallol i Joan Puiggalí.

### **Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Palafrugell**

Núria Aupí, Barbara Romero, Santi Pareras.

### **Coordinació General**

Narcisa Camacho Oña.

La Diputació de Girona, a través de l'Àrea de Cultura, Noves Tecnologies, Esports i Benestar ha fet possible l'edició d'aquesta publicació que recull l'esforç organitzatiu, la disponibilitat dels participants i les contribucions dels autors de comunicacions i experiències.

Moltes gràcies a tothom!

*Mont-ras, desembre de 2017*

# PROCEDIMENT D'ACCÉS I PERMANÈNCIA EN LA DIRECCIÓ D'UN CENTRE EDUCATIU A CATALUNYA: UNA PROPOSTA DE CANVI<sup>1]</sup>

**Joan Teixidó Saballs**

*Universitat de Girona. GROC. ForDires*

El Projecte de Direcció (en endavant, també ens hi referirem amb l'acrònim PdD) constitueix un element nuclear en l'avenç cap a l'escola autònoma que es propugna a la LEC i a la LOMCE. Es pot entendre com la carta de navegació que elabora qui aspira a comandar la nau on concreta el punt d'arribada, detalla el rumb a seguir, preveu les dificultats, etc.<sup>1]</sup>

Són múltiples les intencionalitats que hi convergeixen. D'una banda, es tracta d'un requisit indispensable per esdevenir candidat/a. De l'altra, és un element determinant per a l'accés al càrrec (que serà analitzat amb deteniment per la Comissió de Selecció i que atorga un 40% de la puntuació total<sup>2]</sup>). Constituirà (si, finalment, l'aspirant esdevé director/a) una guia que orientarà l'acció institu-

---

**1]** El text reflecteix la versió escrita de l'aportació a les Jornades de Direcció 2017. El document inicial fou sotmès a la consideració de 49 professionals que expressaren interès per rebre'l i fer-hi aportacions. L'anàlisi es realitzà durant el més de desembre de 2017 i la primera quinzena de gener de 2018. Les aportacions han estat nombroses, fonamentades i interessants. Les que eren directament aplicables al text, s'hi han incorporat. Les que plantejaven reflexions, divergència, visions alternatives, matisacions, etc. seran exposades i analitzades en un proper document.

El text incorpora les aportacions de 34 persones que hi han dedicat temps i esforç d'una manera generosa i desinteressada. Citar el seus noms és una mostra d'agraïment i de reconeixement públic: Alba Abulí, Angels Armengou, Mercè Berengueras, Xavier Besalú, Josep Bofill, Marta Camarero, Jordi Castellví, Maite Cassaus, Pere Costa, Núria Felip, Joan Fuguet, Teresa Galobardes, Emília Garcia, Pilar Iranzo, Cristina Juher, Eduard Mallol, Carles Mata, Margarita Merlos, Ruben Pino, Coral Regí, Domènec Rusca, Agustí Rubio, Núria Saborit, Josep Lluís Tejeda, Xavier Ulldemolins, Samuel Valls i vuit 8 persones més que han preferit romandre en l'anonimat. A tots, moltes gràcies!

**2]** El 40% fa referència a Catalunya. El percentatge varia en funció de la comunitat autònoma. Allò més habitual és el 50%.

cional durant els propers quatre anys (expressada en objectius de progrés amb els corresponents indicadors d'assoliment) i, alhora, serà una eina de cohesió i de vertebració de la comunitat. Finalment, també és una oportunitat, un repte i, alhora, un compromís per a qui l'elabora.

L'elaboració del Projecte de Direcció (sobretot per als candidats novells) és una empresa complexa. Cal tenir en compte aspectes conceptuals (la idea de la qual es parteix); tècnics (el domini d'eines de planificació); procedimentals (l'adquisició, processament i sistematització d'informació); relacionals (la difusió de la candidatura, la formació de l'equip directiu...), i operatius (l'elaboració del document) que s'han de dilucidar i concretar en un període temporal relativament breu: entre la data de publicació de les vacants i la data límit de presentació de la sol·licitud i el PdD hi sol haver de tres a cinc setmanes (vegeu el quadre 2, a la pàgina 20).

Es tracta d'un temps de notable ebullició institucional (reunions, rumors, propostes, expressions de suport, indiferència o rebuig...) durant el qual els candidats duen a terme una activitat frenètica, tant a nivell relacional (entrevistes, trucades, contactes...) com mental (dubtes, neguits, reflexió, anàlisi de la situació...), que han de simultaniejar amb la feina docent habitual: preparar classes, reunions d'avaluació, tutories... Si a aquest panorama, hi afegim l'elaboració d'un document tècnic (que requereix la posada en pràctica de coneixements i habilitats específiques), a la complexitat cal afegir-hi la pressió per tenir-lo enllestit en la data assenyalada.

Són múltiples els aspectes que s'han considerat en relació a l'elaboració del PdD. Diversos autors n'han donat compte darrerament: Montero (2007), Cereceda i altres (2012), Navalpotro (2013), Alvarez y Fernández (2017), per bé que es tracta d'enfocaments que no tenen en compte l'especificitat del model català. Intentem donar resposta a aquesta llacuna al text *El projecte de direcció a Catalunya* (Teixidó, 2018), de propera aparició. Es tracta d'un manual aplicat que neix amb la vocació de ser útil als docents que presenten una candidatura a la direcció.

D'entre les diverses qüestions susceptibles de ser analitzades en una jornada<sup>3]</sup> que es proposa explorar, d'una manera monogràfica, la relació entre el Projecte de Direcció i l'accés al càrrec, n'hem seleccionades un parell que considerem especialment rellevants: el procediment de selecció i la continuïtat o l'alternança en el càrrec. Es tracta d'un tema polièdric, que admet diversitat de posicionaments i punts de vista; escaient, per tant, en un ambient de reflexió i debat sobre la direcció escolar.

---

**3]** La Jornada "El Projecte de Direcció en l'accés al càrrec d'un centre educatiu" es dugué a terme al Teatre Municipal de Palafrugell, el dissabte 11 de novembre de 2017. Fou coorganitzada per la Universitat de Girona, el Departament d'Ensenyament i l'Ajuntament de Palafrugell.

## 1. Tinc possibilitats d'accedir a la direcció?

Quan hom es planteja l'accés a la presidència d'un club esportiu, d'un partit polític o d'una entitat cultural, per damunt dels aspectes ideològics, conceptuals o procedimentals, hi sobrevola una qüestió molt més prosaica: quines possibilitats tinc d'assolir la presidència? Perquè els docents posin atenció, aprenguin i s'il·lusionin en l'elaboració, la presentació i la defensa d'un Projecte de Direcció cal que percebin que tenen possibilitats reals d'accedir al càrrec. Han d'acceptar que és un repte complex, que hi poden concórrer altres candidats de major vàlua o que sàpiguen jugar millor les seves cartes, que res no garanteix l'èxit, etc. Ara bé, un cop acceptat aquest bany de realisme, per tal que perseverin en l'afany, han de percebre-ho com una empresa factible, a l'abast, en la qual tenen possibilitats de reeixir.

Són molts els docents que, en un moment o altre de la seva vida professional, es plantegen la possibilitat d'accedir a la direcció. Aleshores, se'ls presenten molts dubtes. Alguns són personals: sóc la persona idònia?, em sento capacitat?, què em motiva a ser director/a? com incidirà el càrrec en la meua vida personal?, què m'aportarà?, quina dedicació requereix?... D'altres són de tipus procedimental: de quina manera s'hi accedeix?, posseeixo els requisits per ser candidat/a?, a quins centres em puc presentar?, he de ser docent del centre?, he d'estar en actiu?, em puc presentar a més d'un centre?, he de disposar d'equip directiu?, quina documentació em cal?, què és el Projecte de Direcció?, com és el procés selectiu?... Són interrogants de pes, que ocupen i preocupen els candidats. Es tracta de prendre una decisió que pot ser transcendental en el futur; és comprensible que els candidats hi donin voltes, considerin diverses opcions, analitzin la situació institucional, valorin si és el moment oportú, anticipin els possibles escenaris...

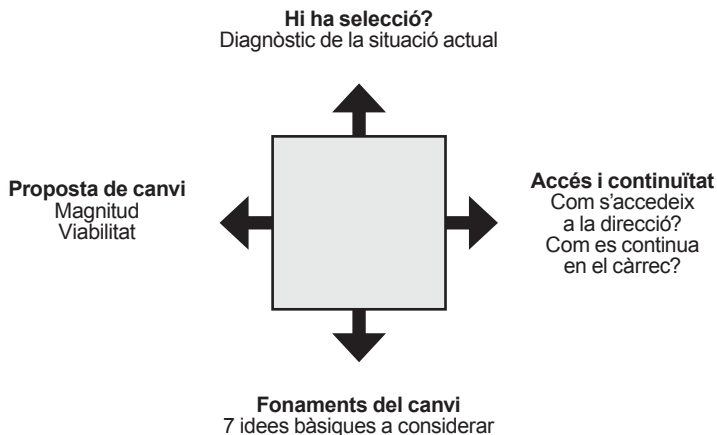
En aquest context d'incertesa, davant la complexitat i la feina que comporta l'elaboració del PdD, la formació de la candidatura, la difusió de la proposta, etc. és lògic que els aspirants potencials avaluin quines possibilitats reals tenen de ser seleccionats al final de la correguda. Quan anticipen que són escasses o remotes, és comprensible que es facin enrere. O bé hi concorrin amb un cert desencís, acceptant un paper d'*outsider*; allò que en castellà en diuen "por si... suena la flauta".

En diverses ocasions, tant en actes públics com en converses privades, hem sostingut que el procediment actual d'accés i de continuïtat afavoreix el manteniment de l'*statu quo*, és a dir, la permanència en el càrrec de qui l'ostenta. Per dues raons:

a) Perquè possibilita la continuïtat d'un mateix director/a durant quatre períodes de mandat consecutius (16 anys) durant els quals cap altre docent té la possibilitat de presentar una candidatura alternativa.

b) Perquè el procediment de selecció (suma de la puntuació obtinguda a les

fases A i B) afavoreix la continuïtat dels candidats que acumulen més experiència docent i directiva, més formació, més publicacions, etc.



### *1.- Esquema de desplegament de l'article*

Aquesta fou la fórmula establerta a la LEC i als decrets que la desenvoluparen amb la intenció d'enfortir i de fer atractiva la funció directiva. Quan ha transcorregut més d'un lustre des de la posada en marxa, hi ha prou recorregut temporal per fer-ne una valoració. Certament, ha afavorit la continuïtat, la professionalitat i l'especialització en la direcció, però també comporta riscos d'acomodament als dictats del sistema, de manca de vitalitat i de dependència, que dificulten la construcció de veritables comunitats d'aprenentatge.

Arran d'aquestes consideracions, sense alterar els trets bàsics del model directiu de la LEC i la LOMCE, als fulls que segueixen hi proposem la introducció de petits canvis (amb un baix impacte legal) que, a parer nostre, faran possible la concurrència al procés selectiu d'un major nombre de candidats, amb l'objectiu de seleccionar el/la millor director/a; no pas el que ha exercit el càrrec durant els darrers anys o el que aporta més mèrits genèrics. Ho farem seguint el recorregut que apareix a l'esquema de desplegament de l'article (gràfic 1).

## **2. Selecció, per a què? N'hi ha, realment?**

Quan hom es planteja quin és l'objectiu d'un model selectiu, la resposta és fàcil: seleccionar els millors. Talment com succeeix amb els futbolistes que jugaran el mundial o amb la cançó que va a Eurovisió. Davant la previsible disparitat de criteris, es delega la responsabilitat en un expert (en els moments



actuals, Julen Lopetegui) o en una comissió (jurat, comitè...) per tal que seleccionin la persona més adequada als requeriments de la feina a fer o del repte a emprendre.

I quina és la condició bàsica per fer una bona selecció? Que hi hagi persones interessades a ser seleccionades, és a dir, que hi hagi candidats. A la primera edició d'Operación Triunfo hi van anar més de 5.000 aspirants dels quals només 16 van entrar a l'acadèmia. Hi havia molt per triar i, per tant, els seleccionadors van tenir molta feina. Amb la selecció de futbol succeeix el mateix: hi ha molts jugadors que es disputen les 22 places que aniran a Rússia i, per tant, ho posen difícil al seleccionador.

És aquesta la situació que es viu a les escoles i instituts en els processos de selecció de director/a? No. Rotundament, no. Hi ha molt pocs casos de concurrència de dues o més candidatures. I quan això succeeix, cal reconèixer que hi accedeixen en condicions desiguals: les possibilitats de ser seleccionats d'alguns candidats són superiors. Els seleccionadors tenen poca feina. I, quan en tenen, solen ser faves comptades.

Per què succeeix això? A més dels factors personals (baix atractiu dels càrrecs directius) i situacionals (el moment en el qual es troba la persona o el centre), que són singulars de cada cas, cal acceptar que el propi sistema de selecció ho afavoreix. Als claustres hi ha docents entusiastes, preparats i motivats per accedir a la direcció, que presentarien projectes alternatius si percebessin que tenen possibilitats reals de ser seleccionats. Ara bé, quan saps que potser hauràs d'esperar 8, 10 o 12 anys per poder-te presentar, et desanimes i ho deixes córrer. D'altra banda, quan afrontes la primera fase (mèrits professionals i formatius) amb els punts justos per passar a la segona, saps que les possibilitats de ser seleccionat són remotes i, per tant, t'estalvies els riscos de significar-te i la feina d'elaborar el Projecte de Direcció.

### **3. Procediment d'accés a la direcció**

El procediment d'accés a la direcció dels centres educatius públics és un concurs de mèrits, en el qual poden participar tots els funcionaris que compleixin els requisits establerts a l'article 134 de la Llei Orgànica 2/2013, de la Millora de la Qualitat de l'Educació<sup>4]</sup>. El procés de selecció establert al Decret 155/2010 valora els mèrits relacionats amb la competència professional, la idoneïtat i l'experiència dels aspirants en l'àmbit de la gestió i de la docència, alhora que atorga una rellevància especial al Projecte de Direcció i a la capacitat de lideratge.

---

**4]** A Catalunya, el DECRET 29/2015, de 3 de març, modifica el Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, per tal d'adequar-se a la nova redacció dels articles 133, 134.1, 135 i 136 de la LOMCE referits al procediment de selecció de la direcció del centre públic.

### **3.1. Centres vacants**

El Departament d'Ensenyament convoca periòdicament concursos de mèrits per a la selecció de la direcció dels centres educatius on és previst que el càrrec quedi vacant en data de 30 de juny de l'any en curs.

El llistat de vacants, ordenades per demarcacions territorials i per tipologia de centres, es publica com a annex a la convocatòria.

Els interessats únicament poden presentar candidatura a tres centres d'una mateixa demarcació territorial dels que apareixen al llistat de vacants.

El procediment pel qual es determina que la direcció d'un centre quedarà vacant no queda regulat ni a la llei ni als decrets. Es resol, per tant, mitjançant un mecanisme administratiu no subjecte a cap normativa específica.

### **3.2. Requisits dels candidats**

A l'apartat 1 de l'article 134 de la LOMCE s'estableix que els requisits per ser candidat a la direcció són:

- a) Tenir una antiguitat d'almenys cinc anys com a funcionari de carrera en la funció pública docent.
- b) Haver impartit docència directa com a funcionari de carrera, durant un període d'almenys cinc anys, en algun dels ensenyaments dels que ofereix el centre al qual s'opta.
- c) Tenir la certificació acreditativa d'haver superat un curs de formació sobre l'exercici de la funció directiva, impartit pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esports o per les administracions educatives de les comunitats autònomes. El Govern ha de desplegar per reglament les característiques del curs de formació. Les certificacions tenen validesa a tot el territori nacional.
- d) Presentar un projecte de direcció que inclogui, entre d'altres, els objectius, les línies d'actuació i l'avaluació del projecte.

En relació als requisits a) b) i d) no hi ha res de particular a comentar. Són idèntics als de la LOE.

Pel que a l'exigència de formació, d'acord amb l'anàlisi de Rodríguez i Teixidó (2015), el format, el disseny i els continguts mínims del curs de formació es concreten al Reial Decret 894/2014, de 17 de octubre, el qual té caràcter de norma bàsica (es dicta a l'empara de l'article 149.1.30. de la Constitució), i, per tant, és d'aplicació al conjunt de l'Estat. Aquest requisit, d'acord amb la disposició transitòria primera de la LOMCE, no serà de plena aplicació fins al curs 2018-2019:

Durant els cinc anys següents a la data de l'entrada en vigor d'aquesta Llei orgànica, no és requisit imprescindible, per participar en concursos de mèrits per a la selecció de directors de centres públics, la possessió de la certificació acreditativa d'haver superat el curs de formació sobre l'exercici de la funció directiva, que indica l'apartat 1, lletra c), de l'article 134 d'aquesta Llei orgànica, per bé que s'ha de tenir en compte com a mèrit del candidat que la tingui.

També cal esmentar que desapareix el requisit de trobar-se en situació de servei actiu que era vigent a la LOE (Art. 134.1.c) i a les lleis precedents:

c) Estar prestant serveis en un centre públic, en algun dels ensenyaments dels del centre al que s'opta, amb una antiguitat en el mateix d'almenys un curs complet en publicar la convocatòria, en l'àmbit de l'Administració educativa convocant.

Això permet que es presentin com a candidats persones que no es troben en actiu per motius diversos: comissió de serveis, llicències, excedència, exercici d'un càrrec públic, etc.

A banda dels requisits estatals, a Catalunya cal afegir-hi els requisits lingüístics:

Tenir acreditada la competència lingüística en català, i a Era Val d'Aran, de l'aranès, d'acord amb la regulació vigent per a l'acreditació lingüística del personal funcionari docent.

Els aspirants que no la puguin acreditar han de superar una prova de coneixement del català o de l'aranès que es determina als annexos de la convocatòria.

Finalment, a partir de l'any 2016, s'hi afegeix la certificació negativa de delictes de naturalesa sexual:

No haver estat condemnat per sentència ferma per algun delictes contra la llibertat i la identitat sexual que inclou l'agressió i l'abús sexual, l'assetjament sexual, l'exhibicionisme i provocació sexual, prostitució i explotació sexual i corrupció de menors, així com pel tràfic d'éssers humans.

Els requisits a.- i b.- de l'article 134 de la LOMCE (cinc anys d'antiguitat com a funcionari de carrera i haver impartit docència durant cinc anys) no són exigibles per optar a la direcció de centres de menys de vuit unitats/grups d'escolarització i de centres d'ensenyaments artístics professionals, esportius, d'idiomes o de formació de persones adultes amb menys de vuit professors. Tampoc ho són per accedir a la direcció d'una zona escolar rural (ZER).

El requisits anteriors s'han de complir en la data de finalització del termini de presentació de sol·licituds i mantenir-se fins el moment de la presa de possessió.

### **3.3. Calendari**

Els textos legals no contenen cap indicació pel que fa al temps de què disposaran els candidats per elaborar el PdD, ni de la ubicació temporal del procés al llarg del curs escolar. Tampoc no estableixen cap data límit o indicativa per a la publicació de la convocatòria amb el llistat de vacants.

L'anàlisi del calendari dels anys 2013 a 2018 (Quadre 2) reflecteix una notable variabilitat en el termini temporal (oscil·la entre 15 dies, l'any 2013, i 49 dies, el 2014, amb les vacances de Nadal enmig) i, també, en el moment del curs escolar en què es publica (del 29 de novembre al 10 de març hi ha una diferència considerable).

Actuacions	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Publicació convocatòria a DOGC	10-01	29-11	10-03	29-01	13-12	28-11
Data presentació candidatures	25-01	17-01	27-03	17-02	25-01	12-12
Candidats admesos i exclosos	04-02	29-01	13-04	07-03	10-02	30-01
Constitució Comissió Selecció	12-03	03-03	15-05	15-04	13-03	19-02
Publicació llistes seleccionats	12-04	04-04	19-06	23-05	02-05	13-04
Nomenament	01-07	01-07	01-07	01-07	01-07	01-07

## 2.- Dades clau del procés de selecció a la direcció escolar 2013-2018

La fixació del calendari té una notable incidència en la qualitat del procés i en la presentació de candidatures. Els aspirants no poden prendre la decisió de presentar-se ni iniciar l'elaboració del PdD fins que apareix la llista de vacants. La magnitud dels aspectes a resoldre (presa de decisió, formació de la candidatura, valoració de les possibilitats, consultes a la comunitat i a l'Administració, elaboració del PdD...), els quals s'han de simultaniejar amb l'activitat docent habitual, semblen indicar la conveniència d'incrementar el marge temporal.

Els resultats de l'enquesta administrada en el context de JorDi-2017 (quadre 3), resposta per 530 persones amb una diversa vinculació a la direcció escolar<sup>5]</sup>, reafirmen la necessitat de posar atenció a la dimensió temporal del procés d'accés al càrrec: el 36,8% dels informants considera que el termini òptim entre la data de la convocatòria i la de presentació de la sol·licitud ha de ser de 3 mesos<sup>6]</sup>, la immensa majoria (89,6%) considera que ha de ser de 2 mesos o superior. Els resultats són prou eloqüents.

1 mes	10,1%
2 mesos	32,7%
3 mesos	37,8%
4 mesos	19,1%

## 3.- Temps necessari per a l'elaboració del Projecte de Direcció (Teixidó, Tesouro i Puiggalí, 2017)

### 5] Caracterització sociològica dels informants:

Sexe: Home: 48%. Dona: 52%.

Edat: 35 anys o menys: 9,6%; 36 a 45 anys: 24,3%; 46 a 55: 33,2%; 56 a 65: 32,4%; 66 o més: 0,5%.

Perfil Professional Administració Educativa: 2,7%, Director/a: 39,1%; Equip Directiu: 12,3%; Inspector/a: 10,9%; Mestre/a o professor/a: 22,3%; Professor/a universitari/a: 9,5%; Altres: 3,2%.

Exerceix com a director/a en l'actualitat: Sí: 38,2%; No: 61,8%.

Anys d'experiència en la direcció: Sense experiència: 26,4%; 6 anys o menys: 32,7%; 7 a 12 anys: 22,7%; 13 anys o més: 18,2%..

6] La pregunta que dona lloc als resultats exposats és "Quant temps hi ha d'haver entre la data de la convocatòria i la data de dipòsit del Projecte de Direcció perquè els aspirants disposin de prou temps per elaborar-lo?"

### 3.4. Comissió de selecció

La comissió de selecció es nomena quan es declaren admeses una o més candidatures. Es compon de nou membres<sup>7]</sup>. N'hi ha cinc que representen les administracions educatives i quatre els òrgans col·legiats del centre. Vegem-ne el detall:

- President: un inspector/a d'educació, designat per la direcció dels serveis territorials o pel Consorci d'Educació de Barcelona
- Tres representants de l'Administració educativa designats per la direcció dels serveis territorials o pel Consorci d'Educació de Barcelona
- Un representant de l'Administració local designat per l'Ajuntament
- Un membre del consell escolar que no formi part del professorat
- Tres professors del centre elegits, en votació secreta, pel claustre

### 3.5. Procediment de selecció

El concurs consta de dues fases eliminatòries que es representen gràficament al diagrama 4. Per a la superació de cada fase cal obtenir, com a mínim, el 50% de la puntuació màxima.

A la primera fase es consideren els mèrits aportats pels candidats, organitzats en dos apartats:

**Apartat A:** Valoració dels mèrits relacionats amb l'experiència i la competència professionals en l'àmbit de la gestió i de la docència en centres i serveis educatius, amb un màxim de 25 punts.

**Apartat B:** Valoració de la formació específica per a l'exercici de la direcció i la formació acadèmica general, amb un màxim de 15 punts.

La puntuació màxima és 40 punts; la puntuació mínima per superar la primera fase, 20 punts.

El barem de mèrits referits a l'experiència i la competència professionals és extraordinàriament detallat. Presenta una especial rellevància (sobretot per a candidats amb una experiència professional reduïda) l'avaluació positiva de l'activitat docent (en centres i serveis educatius) realitzada per la inspecció d'educació, la qual permet obtenir un màxim de 10 punts. Els aspectes que es tenen en compte en l'avaluació són:

- A) Planificació de l'activitat docent.
  - A.1 Objectius (5% de la puntuació total).

---

<sup>7]</sup> A la convocatòria de 2018 (RESOLUCIÓ ENS/2785/2017, de 28 de novembre) es determina que en els centres de menys de vuit unitats/grups d'escolarització i els centres d'ensenyaments artístics professionals, esportius, d'idiomes o de formació de persones adultes amb menys de vuit professors, la Comissió de Selecció es compon de 5 persones: el president i el secretari són designats pels serveis territorials o pel Consorci d'Educació de Barcelona; un representant de l'administració local designat per l'ajuntament; un representant del professorat elegit pel claustre i un membre del Consell Escolar, que no sigui professor, elegit entre els seus membres.

- A.2** Continguts (5% de la puntuació total).
- B)** Exercici de l'activitat docent. Activitats d'ensenyament i aprenentatge (25% de la puntuació total).
- C)** Avaluació. Seguiment dels aprenentatges dels alumnes i decisions preses per afavorir-ne la millora (25% de la puntuació total).
- D)** Gestió de l'aula (20% de la puntuació total).
- E)** Participació en les activitats del centre. Relació i comunicació amb la comunitat educativa d'acord amb els criteris adoptats pel centre (20% de la puntuació total).

La segona fase consta de dos apartats:

- Apartat C.** Valoració del Projecte de Direcció, amb una puntuació màxima de 40 punts.
- Apartat D.** Valoració de la capacitat de lideratge, amb una puntuació màxima de 20 punts.

La puntuació màxima que es pot obtenir a la segona fase és 60 punts. La puntuació mínima requerida per superar-la, 30 punts.

<b>Apartat A</b>	<b>Màx: 25 punts</b>	<b>Primera Fase</b>
Mèrits relacionats amb l'experiència i la competència professionals en docència i gestió		Puntuació mínima necessària per a superar la fase: <b>20 punts</b>
<b>Apartat B</b>	<b>Màx: 15 punts</b>	<b>Segona Fase</b>
Mèrits de formació específica per a l'exercici de la direcció i la formació general		Puntuació mínima necessària per a superar la fase: <b>30 punts</b>
<b>Apartat C</b>	<b>Màx: 40 punts</b>	
Valoració del Projecte de Direcció 1) <i>Diagnosi del centre: fins a 10 p.</i> 2) <i>Objectius a assolir. Coherència i viabilitat: fins a 10 p.</i> 3) <i>Estratègies i línies d'actuació previstes: fins a 10 p.</i> 4) <i>Indicadors i mecanismes de retiment de comptes: fins a 10 p.</i>		
<b>Apartat D</b>	<b>Màx: 20 punts</b>	
Valoració de la capacitat de lideratge		

#### 4.- Fases i apartats del procediment de selecció

Els criteris que ha de tenir en compte la comissió per a la valoració del Projecte de Direcció queden delimitats a la normativa reguladora. Són els següents:

- Adequació als continguts que estableix l'article 25 del Decret 155/2010, de 2 de novembre.
- Mostrar, mitjançant una diagnosi actualitzada, coneixement del centre, de la seva estructura organitzativa, del seu funcionament, del seu projecte educatiu, si en té, i, quan escaigui, dels resultats de les darreres avaluacions internes i externes del centre. Així ma-

teix, ha de mostrar coneixements sobre l'entorn i la seva influència o relació amb el centre.

Coherència del projecte de direcció amb el projecte educatiu del centre i els fonaments, la viabilitat de les propostes de modificació del projecte educatiu, si és procedent, i la relació del projecte de direcció amb els objectius de sistema que hagi definit el Departament d'Ensenyament.

Coherència entre els objectius i les estratègies que es proposen, els criteris per a l'optimització dels recursos disponibles, el realisme en matèria de recursos a obtenir.

Les línies d'actuació previstes, la seqüència temporal de les actuacions i la previsió de marges per rectificar decisions i adaptar-les a l'evolució dels indicadors, especialment en matèria de resultats educatius.

El rigor i la simplicitat dels indicadors, que han de permetre l'avaluació de l'exercici de la direcció i de l'aplicació del projecte durant el mandat i fer efectiva la transparència en la gestió.

Es tracta de criteris ambiciosos, que permeten la construcció de múltiples eines o pautes d'avaluació. N'hi pot haver diversos models que, en no comptar amb cap mena de reconeixement normatiu, han d'ésser considerades eines o instruments de treball de la Comissió (si així es determina) o d'alguns dels seus integrants. A la convocatòria s'estableix clarament que cada membre de la comissió ha de puntuar de 0 a 40 punts el projecte de direcció presentat per cada aspirant, desglossats en quatre apartats:

- 1) Diagnosi actualitzada del centre: fins a 10 punts.
- 2) Objectius a assolir. Coherència i viabilitat: fins a 10 punts.
- 3) Estratègies i línies d'actuació previstes: fins a 10 punts.
- 4) Indicadors i mecanismes per al retiment de comptes: fins a 10 punts.

La clau de volta de les eines o rúbriques d'avaluació existents (i d'altres que es puguin aportar) rau a establir la correspondència entre els criteris d'avaluació, els diversos ítems de l'instrument i la puntuació final que, necessàriament, s'ha d'articular entorn dels quatre factors citats. Les puntuacions individuals han de quedar recollides a l'acta a efectes de resolució de possibles reclamacions, atès el dret que assisteix el candidat a conèixer, prèvia sol·licitud, les puntuacions atorgades per cada membre de la Comissió (Art. 9.13 de la convocatòria)

9.13. Un cop valorats els projectes de direcció i la capacitat de lideratge dels aspirants d'acord amb el que preveu la base 8, la comissió ha de fer pública, al tauler d'anuncis del centre, l'acta provisional acreditativa, amb especificació de les puntuacions de les dues fases de cada aspirant.

Les persones interessades poden presentar reclamació en el termini de cinc dies hàbils davant la comissió de selecció contra el contingut de l'esmentada acta.

Les possibles reclamacions es resoldran motivant les raons que hagin conduït a emetre la valoració final. En aquest cas, si així ho sol·licita la persona interessada, caldrà informar-lo de les puntuacions que cadascun dels membres de la comissió ha atorgat al candidat.

Les dificultats en l'avaluació són majors encara quan es tracta de valorar la capacitat del lideratge del candidat/a, atès que els membres de la comissió no

disposen de cap element objectiu a partir del qual emetre la valoració. Al llarg de la resolució únicament s'esmenta que:

la comissió de selecció ha de valorar la capacitat de lideratge de l'aspirant a la direcció a partir de la defensa que haurà de fer del projecte de direcció que ha presentat i d'una entrevista personal amb el candidat o candidata

Per a la qual cosa s'estableix un procediment de puntuació ben senzill:

Cada membre de la comissió ha de puntuar de 0 a 20 punts la capacitat de lideratge del candidat.

La senzillesa amb la qual s'introdueix la idea de "valorar la capacitat de lideratge" i la simplicitat del sistema de puntuació contrasten vivament amb la quantitat, la diversitat i la dispersió dels criteris a tenir en compte:

Visió estratègica de centre: capacitat de diagnosi, formulació de propostes de millora, disseny d'estratègies i actuacions, avaluació de processos i resultats.

Promoció del treball col·laboratiu dels equips docents orientat al progrés de l'alumnat i de l'ambient d'aprenentatge al centre.

Capacitat per gestionar els equips humans: distribució de responsabilitats, motivació i desenvolupament professional.

Impuls de processos i estructures participatives en relació amb la implicació i compromís de les famílies en l'èxit educatiu.

Establiment de xarxes amb els agents educatius de l'entorn, promoció de la interacció del centre amb l'entorn.

Capacitat de comunicació, convenciment, generació d'empatia i compromís amb la institució.

Promoció de la convivència: identificació de problemàtiques, capacitat d'anàlisi, de generació d'un clima relacional positiu, de negociació i d'arbitratge.

Certament, la capacitat de lideratge del candidat hauria de ser un element clau en la selecció. La literatura organitzacional (Lorenzo, 2005; Murillo, 2006) ha posat molta atenció a descriure diversos tipus de lideratge i a elaborar tests i proves orientades a identificar-lo i mesurar-lo. Tanmateix, el procediment de valoració establert presenta limitacions evidents que es deriven de dos principis bàsics:

**a)** El lideratge es construeix a partir de la interacció quotidiana amb altres persones, en l'abordatge de les qüestions clau que formen part de l'exercici professional.

**b)** El lideratge presenta un fort component situacional, és a dir, s'adequa al context i a les singularitats de cada centre educatiu.

Tenint en compte aquests postulats, cal reconèixer que la idea de valorar la capacitat de lideratge del candidat és encertada; la manera de dur-la a terme, en canvi, és manifestament millorable. En la major part dels casos la valoració es basa en allò que figura escrit al Projecte de Direcció o bé en impressions obtingudes en el decurs de l'exposició i defensa del PdD.



El legislador sembla conscient de la feblesa del sistema d'avaluació (que no presenta gaire diferències amb el funcionament del jurat d'un premi literari o d'un festival de cinema), la qual cosa el porta a establir mecanismes correctors per neutralitzar les puntuacions extremes en cas d'oscil·lacions significatives:

Quan hi hagi una diferència de 10 o més enters entre les puntuacions que s'hagin atorgat per a l'apartat C i /o una diferència de 5 o més enters entre les puntuacions atorgades pels diferents membres de la comissió per l'apartat D, en seran excloses les qualificacions màxima i mínima i es calcularà la puntuació mitjana entre la resta de puntuacions.

En el cas que més d'un membre hagi atorgat la valoració màxima o mínima, només s'exclourà una d'aquestes valoracions.

També posa èmfasi en l'establiment de mecanismes de transparència en el funcionament de la comissió:

Cada membre de la comissió ha de valorar per a l'apartat C de 0 a 40 punts, i per a l'apartat D de 0 a 20 punts, amb una explicació raonada i pública prèvia en el si de la comissió de selecció.

Aquest últim punt, a més de comportar una notable complexitat tècnica (que cada membre faci una exposició raonada de les diverses puntuacions que emet en cada apartat requereix coneixements previs per part dels membres de la comissió i un temps considerable en el desenvolupament de la sessió), semblen fora de lloc en el marc d'un ens específic de selecció, els membres del qual han estat democràticament elegits per part dels òrgans col·legiats o bé han estat designats per les administracions educatives en funció de la seva competència professional.

Un cop aplicats els mecanismes d'avaluació descrits, la comissió selecciona l'aspirant que ha obtingut la puntuació més alta com a resultat de la suma de les puntuacions de les dues fases.

Finalment, el director dels Serveis Territorials o la Gerència del Consorci d'Educació de Barcelona nomena director/a del centre l'aspirant seleccionat, per un període de 4 anys, a comptar del dia 1 de juliol.

#### **4. Continuitat en el càrrec**

La continuïtat en el càrrec del director/a seleccionat mitjançant el procediment anterior és prevista a l'article 143.5 de la LEC:

El Govern ha d'establir per reglament el procediment de renovació del mandat de les direccions dels centres que obtinguin una avaluació positiva en l'exercici de llur funció.

Posteriorment, es desenvolupa a l'article 21.1. del decret 155/2010, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent,

en els termes següents:

A l'acabament del seu període de nomenament, el director o directora pot optar per continuar en l'exercici del càrrec durant un altre mandat, sempre que hagi estat avaluat de manera positiva l'exercici de la direcció i que presenti, abans de fer-se'n efectiva la renovació, l'actualització del seu projecte de direcció.

Un cop transcorregut un període de mandat, els directius en exercici que obtenen l'avaluació positiva de la feina realitzada són nomenats per quatre anys més amb l'obligació de revisar i actualitzar el Projecte de Direcció. L'avaluació de l'exercici directiu correspon a la inspecció<sup>8]</sup>. Un/a director/a es pot presentar a quatre renovacions consecutives, la qual cosa possibilita la continuïtat en el càrrec durant 16 anys ininterromputs sense que cap altra persona pugui presentar una candidatura alternativa.

La renovació de mandat es pot reiterar fins completar un total de quatre períodes consecutius. Un cop vençuts els quatre períodes, si la persona afectada vol continuar optant a la direcció del centre, ha de participar en el concurs de mèrits de selecció que s'haurà de convocar amb aquest efecte.

Per fer efectiva aquesta opció, els directors han de sol·licitar-ho prèviament per via administrativa

21.2. Els directors i directores que optin per accedir a un nou període de mandat ho hauran de sol·licitar a les direccions dels serveis territorials del Departament d'Educació o a l'òrgan competent del Consorci d'Educació de Barcelona.

En cas que l'avaluació sigui negativa, el/la director/a en exercici no continua en el càrrec i no consolida la part del complement retributiu que correspon al període avaluat negativament. El càrrec vacant es proveeix mitjançant el procediment extraordinari.

21.3 El resultat negatiu de l'avaluació de l'exercici de la direcció en un període de mandat comporta que el director o directora no pugui optar a la renovació per un altre mandat.

La continuïtat d'un mateix director/a durant 16 anys consecutius, mitjançant successives avaluacions positives de la inspecció, durant els quals cap altre docent té l'opció de presentar-se com a candidat, és una opció controvertida, que suscita valoracions de signes diversos on tothom té una part de raó: alguns

---

**8]** En els processos d'avaluació de l'exercici de la funció directiva, la inspecció educativa pot entrevistar o sondejar alguns integrants del Claustre o del Consell Escolar. Es tracta d'una forma de procedir assenyada. Ara bé, enlloc no està escrit que sigui prescriptiva ni, tampoc, quina incidència tindrà en el resultat final, el qual és responsabilitat exclusiva de la inspecció. En no ser una pràctica regulada, pot posar en un compromís les persones consultades, especialment els docents, alhora que pot donar lloc a efectes col·laterals no desitjats.

consideren que és massa temps; altres que garanteix l'estabilitat i la continuïtat; altres que després de 10 o 15 anys en el càrrec és difícil tornar a l'aula; altres que fomenta l'acomodació i la subordinació de les direccions als dictats de la superioritat; altres que afavoreix la continuïtat i el manteniment de l'*statu quo*...

Si als arguments anteriors hi afegim que a) l'avaluació positiva és una pràctica habitual (de negatives, gairebé no n'hi ha); b) que no hi ha estadístiques públiques dels resultats de les avaluacions dels directors, i c) que no s'han publicat (les associacions professionals i els sindicats tampoc no ho han demanat) el procediment i el mecanisme d'avaluació ni, tampoc, els garants que assisteixen els directius (funcionaris públics) que hi concorren i obtinguin un resultat negatiu... observem que la situació en la qual es troba l'avaluació de la funció directiva és millorable.

## **5. Els arguments del canvi**

L'anunci d'una proposta de modificació en el procediment de selecció generarà reaccions diverses (acord, desacord, indiferència, rebuig, enuig...) entre les persones a qui concerneix: directius en exercici, integrants de comissions de selecció, aspirants, docents, famílies, etc. Cadascú ho valorarà d'acord amb les seves creences, la seva experiència, el seu itinerari personal i professional, el lloc o la posició que ocupa, els interessos i motivacions personals... És desitjable i sa que sigui així.

Ara bé, més enllà dels posicionaments i les reaccions dels diversos actors organitzacionals (comprensibles i legítims), la clau per valorar la proposta rau en l'exposició i l'anàlisi dels arguments i les raons que hem tingut en compte a l'hora de construir-lo i de fer-lo públic. Els hem articulats entorn de les set idees o nuclis temàtics que es presenten al gràfic 5.

L'anàlisi, la discussió i la contraposició d'opinions en relació als arguments o consideracions que ens han animat a proposar el canvi (i, també, de les aportacions complementàries o contradictòries que pugui generar) poden contribuir a centrar el debat i a aportar llum a una realitat complexa: l'accés i la continuïtat en la direcció de centres educatius públics.

### **5.1. Meritocràcia selectiva: concurs de mèrits**

El concurs de mèrits és un procediment habitual en la provisió de llocs de treball públics. La principal característica rau en el fet que el lloc de treball s'adjudica al candidat que obté la major puntuació a partir de la baremació establerta a la convocatòria.

En l'accés a la direcció a Catalunya s'estableixen dos tipus de mèrits: els genèrics (titulacions, formació, valoració de la feina, antiguitat, etc.), que es valoren a la primera fase, i els específics (Projecte de Direcció i capacitat de lideratge), que es valoren a la segona fase.

<b>Els arguments del canvi. 7 idees a considerar</b>
1) Meritocràcia selectiva
2) Sense limitació d'anys
3) 16 anys és excessiu
4) 8 anys és raonable
5) Confiar en les persones
6) Fomentar PdD diferents
7) Reconèixer la feina feta

### *5.- Recull dels arguments que avalen la proposta de canvi*

En l'actualitat, l'accés al càrrec és el resultat de la suma total d'ambdós tipus de mèrits en una proporció de 40%-60% que, d'una banda, limita les possibilitats dels candidats que (per raons d'edat o de trajectòria professional) compten amb menys mèrits a la primera fase i, de l'altra, comporta que, en ocasions, els aspectes que acaben determinant l'accés al càrrec (ja siguin els anys d'experiència, la formació rebuda o el nombre de publicacions...) no tenen relació directa amb la funció a la qual s'opta.

Hi ha un parell d'alternatives viables que permetrien capgirar aquesta disfunció:

**a)** Atorgar un caràcter selectiu a la primera fase. Es tractaria d'establir un lílndar de mèrits genèrics, organitzats en diverses categories, que els candidats haguessin d'acreditar per accedir a la propera fase. Superar el lílndar exigít a la primera fase faculta per accedir a la segona però no atorga cap atribut (punts, bonus, prioritats...) que incideixi en el resultat final. Els aspirants que superen la primera fase passen a la segona en igualtat de condicions. D'aquesta manera, els mèrits determinants de l'accés al càrrec serien únicament els específics: el Projecte de Direcció i la capacitat de lideratge.

**b)** Mantenir el sistema actual (suma de les puntuacions obtingudes a les fases A i B) amb una variació en la contribució de cadascuna al resultat final. La proporció actual (40%-60%) podria transformar-se en 20%-80% o, fins i tot, 10%-90%. D'aquesta manera, es mantindria la lògica actual i es reforçaria la preeminència dels mèrits professionals per damunt dels administratius.

### **5.2. Sense limitació d'anys**

No som partidaris d'establir límits taxatius pel que fa al nombre d'anys d'estada d'un director/a en el càrrec. Per dues raons: a) perquè la situació de cada centre és idiosincràtica i b) perquè s'ha demostrat la impossibilitat de posar portes al camp.

Pel que fa a la primera de les raons adduïdes, des d'una perspectiva situa-

cional, cal acceptar que en alguns centres hi ha un consens unànim (de l'Administració, del professorat, de les famílies...) entorn de la continuïtat: perquè ningú més vol o pot ser director/a, perquè ha fet molt bé la seva feina, perquè es considera el millor candidat/a d'entre els qui opten a la plaça... en aquests casos (havent-hi la possibilitat de presentar candidatures alternatives en igualtat de condicions), no té sentit posar límits a la permanència en el càrrec. Poden ser 10, 20 o 30 anys; tot dependrà de les circumstàncies que es donin en cada cas.

Pel que fa a la segona de les raons, l'observació de l'evolució de la direcció educativa en els darrers 30 anys indica que establir límits temporals no ha servit de res. La LODE (1985) va fixar l'estada màxima en el càrrec en dos períodes de 3 anys; un cop transcorreguts, s'havia de tornar forçosament a la docència. Això deia la llei; la realitat ha anat per un altre costat: encara avui continuen en el càrrec directors i directores que van accedir al càrrec amb aquest model. Més endavant, la LOPEGCD (1995) ho va augmentar a 12 anys (3 períodes de 4 anys), amb idèntic resultat. Són la prova empírica (*el algodón no engaña!*) que no té sentit posar portes al camp.

### **5.3. Setze anys és excessiu.**

La possibilitat d'encadenar quatre períodes de quatre anys (16 anys en total) d'una manera consecutiva, únicament amb l'avaluació positiva de la inspecció, la considerem excessiva. Són diverses les raons a tenir en compte:

**a)** La limitació del nombre de mandats que pot encadenar un polític o un càrrec públic sense necessitat d'haver de concórrer a un procés obert d'elecció o de selecció constitueix una qüestió candent en molts àmbits. D'una manera general, s'accepta la necessitat de trobar un punt d'equilibri entre la continuïtat i el relleu en la direcció de les institucions públiques, en funció de les circumstàncies que es donen en cada cas.

**b)** La possibilitat que un mateix director/a pugui romandre en el càrrec durant 16 anys seguits, sense necessitat d'haver de passar cap altre procés de selecció, en igualtat de condicions amb altres candidats, resta dinamisme i vitalitat als centres.

**c)** L'exigència d'obtenir l'avaluació positiva a càrrec de la inspecció (sense cap intervenció regulada de la Comunitat Educativa) propicia una actitud de dependència de la direcció en relació a la inspecció que afavoreix la confusió de rols (el ball de màscares) i dificulta l'assumpció de les responsabilitats inherents al càrrec (guany de la confiança institucional i d'independència professional).

**d)** Al cap de 16 anys, quan la plaça quedi obligatòriament vacant i surti a concurs, és altament probable que, si el/la director/a en exercici desitja continuar, torni a ser seleccionat (per un altre període de 16 anys), atès que, a banda de la professionalitat adquirida, haurà acumulat mèrits derivats de

l'exercici del càrrec que li atorgaran una puntuació molt elevada a la fase A.

e) Amb la instauració d'aquest procediment, *de facto*, ha emergit una nova categoria dins els funcionaris docents: el/la director/a quasi vitalici/a, que roman al càrrec fins a la jubilació o la promoció professional a un càrrec de major responsabilitat, prèvia superació d'una revàlida quadriennal.

La combinació d'aquests arguments (i d'altres de col·laterals) ens porta a formular la declaració amb la qual encapçalem l'epígraf: 16 anys d'estada ininterrompuda en el càrrec sense alternativa de canvi són excessius.

#### **5.4. Vuit anys és raonable.**

Argumentar que 16 anys és massa resulta fàcil. Allò difícil és fer una proposta en positiu, és a dir, postular quin és el període adequat. Ens decantem per 8 anys: dos quadriennis consecutius de mandat, amb avaluació positiva de la inspecció a la fi del primer període. Els arguments que ens porten a prendre aquesta opció són:

a) Cal garantir als candidats novells un temps mínim per adequar-se a les exigències del rol, per agafar confiança, per desplegar competències professionals, per conèixer i assimilar el sistema... A fer de director, se n'ha d'aprendre; l'aprenentatge requereix temps. Els qui ara són considerats *bons directius*, també van passar per un llarg període d'aprenentatge.

b) Si es té en compte el període inicial d'adaptació i domini del càrrec (que sol fixar-se en dos cursos), els primers quatre anys poden ser insuficients per al desplegament del Projecte de Direcció. És probable que el PdD inicial contingués desajustaments o previsions desenfocades que es corregiran o modificaran en fer l'actualització prescriptiva a la fi del primer quadrienni. En aquest cas, el PdD es desplegarà plenament durant el segon període de mandat.

c) Vuit anys permeten la formació d'una visió en perspectiva del centre i, també, de l'evolució personal i professional com a director/a. Es tracta de dos factors clau en la presa de decisió de romandre al càrrec o bé d'afavorir el relleu.

d) Un horitzó temporal de quatre anys d'espera és assumible (fins i tot, pot ser formatiu) per als docents que, d'una manera legítima, abriguen la intenció de presentar una candidatura alternativa. Es tracta d'un temps raonable que poden destinar a formar-se, a delimitar els trets distintius del Projecte de Direcció, a observar el funcionament institucional, a copsar la complexitat del càrrec...

#### **5.5. Confiança en les persones i en els centres**

Una de les raons que va portar a la substitució del model electiu pel selectiu fou evitar els enfrontaments entre dues candidatures, entre dues maneres de

concebre el funcionament del centre i l'exercici de la direcció. Es tractava d'evitar els possibles efectes negatius en el clima de centre i en la cohesió del claustre i de la comunitat escolar que vam descriure en un estudi anterior (Teixidó, 2000): formació de camarilles, dinàmiques de confrontació, ús partidista de les prerrogatives del càrrec, política de baronies (afavorir els adeptes i menystenir els contraris), etc.

Traslladar la presa de decisió a una Comissió de Selecció, presidida i amb majoria de representants designats per l'Administració, afavoreix la prevalença de criteris tècnics per damunt dels polítics i, per tant, contribueix a disminuir els efectes col·laterals inherents a qualsevol procés de confrontació, entre dues o més opcions, per l'accés al poder.

L'elaboració i la defensa, noble i honesta, de projectes divergents no ha d'ésser concebuda com una amenaça sinó com una oportunitat de creixement institucional. El fet que comporti riscos no ha de conduir a l'adopció d'una actitud paternalista tendent a evitar-los o, si més no, a ocultar-los (tot procurant que no es manifestin d'una manera oberta). Cal confiar en el seny dels candidats (que han d'actuar amb noblesa, transparència i lleialtat institucional), en la maduresa del centres i de la comunitat (que ha d'intervenir amb rigor i equanimitat en el procés selectiu) i en la professionalitat i el saber fer del president i dels integrants de la Comissió (que han de garantir el joc net i evitar els prejudicis, moguts per la intenció de seleccionar el millor candidat/a).

Que hi hagi diverses candidatures amb opcions reals d'accedir al càrrec pot suposar una mica més de feina o d'incomoditat per a la Comissió però, al capdavall, si es gestiona adequadament, ha de ser percebut com una oportunitat de creixement i de progrés per al centre.

## **5.6. Foment i acceptació de l'existència de PdD diferents**

No hi ha una única manera de concebre i d'elaborar el Projecte de Direcció; tampoc no hi ha un referent o un resultat final unívoc. Ni és convenient que hi siguin. Cal conèixer i respectar els requeriments establerts a la convocatòria. Sota l'aixopluc del paraigües normatiu, cada candidat ha de construir-lo a la seva manera per tal d'adequar-lo a la singularitat i a les necessitats del context, per reflectir-hi la seva manera d'entendre i d'exercir la direcció i per sentir-se còmode en l'elaboració, l'exposició i la defensa davant la comissió.

Aquesta afirmació contrasta notablement amb la idea i la pràctica, força esteses, de concebre'l i d'elaborar-lo com un document estandarditzat, que ha de complir necessàriament uns determinats requisits formals, que s'ha d'elaborar seguint una metodologia i un llenguatge preestablerts, que ha de contenir uns determinats tipus d'indicadors, etc. Venim d'una llarga experiència en l'elaboració de documents de centre (PEC, PCC, NOFC, Projecte Lingüístic, de Convivència, etc.), que ens indica que la pressió per la uniformitat l'abocarà, indefectiblement, a concebre'l com un nou requisit burocràtic, com un exercici

retòric, allunyat de la realitat: un peatge que cal pagar per accedir al càrrec, un paper que cal interpretar en una representació teatral que poc o res té a veure amb el dia a dia del centre.

Acceptar que hi ha diverses maneres d'entendre el PdD tant pel que fa a l'entitat (què és? quin sentit té?), com al format (estructura, components...), com al llenguatge (estratègies, indicadors, retiment de comptes...), com a les tècniques i eines utilitzades en l'elaboració i presentació, comporta més dispersió (major disparitat de criteris i, per tant, menor capacitat de pressió sobre el directiu), però també afavoreix l'elaboració d'un document més útil, més amigable; amb majors possibilitats d'esdevenir una guia per a la millora.

Plantejar la realització del PdD únicament com un exercici de planificació (sense qualificatiu) orientada a la millora conduirà a l'elaboració de Projectes de Direcció més senzills, més entenedors, més accessibles, que recullin i donin resposta a les necessitats i singularitats de cada context: escoles rurals, escoles d'adults, centres d'educació especial, centres d'alta complexitat, etc. Al capdavall, es tracta d'expressar, d'una manera clara i entenedora, les línies d'avenç que el candidat es proposa impulsar; de detallar les actuacions i el pla d'acció que proposa dur a terme per assolir-les, i d'anticipar de quina manera i a través de quins mecanismes donarà compte, d'una manera pública i transparent, dels avenços aconseguits i, també, dels entrebancs o les dificultats sorgides.

### **5.7. Reconeixement i valoració dels directius cessants**

Finalment, *last but not least*, cal considerar la dimensió personal del canvi que es proposa. D'una banda, incrementa el nombre de docents amb possibilitats d'accedir a la direcció. De l'altra, en canvi, implica que alguns directors i directores, després d'haver destinat una part considerable de la vida laboral a la direcció, d'haver-se especialitzat, d'haver-se professionalitzat... hagin d'abandonar el càrrec a contracor.

Des d'una perspectiva humanista, és ben lícit, comprensible i, fins i tot, un símptoma de salut institucional, que el directiu en exercici, després d'alguns anys al càrrec, se senti amb ganes i empena per continuar i, per tant, senti recança a l'hora de plegar. Entre els arguments per continuar, hi ha una barreja (amb proporcions diferents segons el cas) de factors professionals i personals. Entre els primers:

**a)** La valoració positiva de la feina feta: els resultats, el clima de centre, la satisfacció de les persones...

**b)** El reconeixement obtingut per part de la comunitat educativa: professorat, famílies, administració autonòmica i local, etc.

**c)** El desig de continuar els projectes iniciats, d'impulsar-ne de nous, de contribuir al progrés de la comunitat, etc.

**d)** L'especialització adquirida en l'exercici del càrrec fa que el candidat percebi que pot fer un millor servei com a directiu que no pas com a docent.



Entre els segons, cal tenir present:

**a)** El desenvolupament d'una forta identificació entre el director/a i el centre. És allò de “me'l sento meu”.

**b)** Després d'un temps amb una dedicació docent a temps parcial o d'exemció, de docència directa (art 30.6 del decret 155/2010), costa tornar a la dedicació completa i a la tutoria.

**c)** Comporta la pèrdua d'una posició que atorga estatus i privilegis: presa de decisions, accés a informació, capacitat d'influència, relacions socials...

**d)** Implica la pèrdua de la posició de centralitat en la xarxa comunicativa i relacional del centre. Quan ets director/a, tothom et busca per parlar; quan deixes de ser-ho, et tornes invisible.

**e)** Disminució d'ingressos, atès que es deixa de percebre el complement econòmic associat a l'exercici d'un càrrec (per bé que se'n manté una part, en funció del nombre de períodes amb avaluació positiva).

**f)** Implica un retorn al rol docent que a voltes és viscut de manera traumàtica: com una pèrdua, com una injustícia, com un desencís...

La investigació educativa (Teixidó, 2002 i 2015) ha posat de manifest que a mesura que transcorren els anys, els factors personals són més presents en la motivació per a la continuïtat en el càrrec. És ben comprensible que sigui així; de mica en mica, et sents més director/a que no pas mestre/professor. Des del reconeixement i la comprensió d'aquesta situació, el canvi que es proposa ha d'anar acompanyat de mesures de reconeixement de la feina feta i d'oferiment d'alternatives professionals pel tal que cada directiu valori quina opció considera més adequada, en cas que arribi el moment del relleu. En proposem de tres tipus: de conscienciació i sensibilització, de millora de les condicions laborals i de promoció professional.

### **Conscienciació i sensibilització**

**a.-** Reconèixer la *temporalitat* com una característica de la funció directiva. La formació per a l'exercici del càrrec ha de descriure i analitzar els trets distintius de la funció que s'assumeix (sou, condicions laborals, atribucions, etc.) entre els quals hi ha la durada. Es tracta de dir les coses pel seu nom, evitant les promeses sense fonament o les lectures esbiaixades.

**b.-** Fomentar, en la línia del que vam proposar a Teixidó i Bofill (2007), la reflexió dels directors i les directores en relació al seu futur professional a mig i llarg termini. Es tracta de donar resposta a qüestions com: vols seguir en el càrrec?, què t'empeny a continuar?, serà beneficiós per al centre?, i per a tu?, com veus/vius el retorn a l'aula?, què t'agradaria fer quan acabi la direcció?

### **Millora en les condicions laborals**

**c.-** Compensar econòmicament la dedicació al càrrec directiu amb l'in-

crement de la part del complement retributiu que es consolida a la fi de cada període de mandat.

**d.-** Atorgar una reducció en l'horari lectiu (d'atenció directa als alumnes) durant el període de retorn a la docència.

**e.-** Operativitzar el que preveu l'art 30.5. del Decret 165/2010 d'acord amb el qual, el/la director/a d'un centre educatiu que tingui la destinació definitiva en el centre i opti per canviar de centre en finalitzar el segon mandat o un mandat posterior té preferència per escollir, en l'àmbit de Catalunya i per una sola vegada, una nova destinació en un centre educatiu públic en els dos primers concursos convocats per la Generalitat de Catalunya, segons les vacants disponibles.

**f.-** Atorgar períodes sabàtics (de diversa durada en funció del temps transcorregut en el càrrec) després d'haver exercit el càrrec durant dos o més períodes consecutius.

**g.-** Establir programes vacacionals per a directius que han deixat el càrrec.

### **Accés a altres càrrecs**

**h.-** Impulsar programes específics destinats a directius cessants durant el primer any de retorn a la docència: llicències d'estudis, assignació de responsabilitats específiques...

**i.-** Reconèixer l'exercici de la direcció com un mèrit específic per a l'accés a llocs de treball singulars: encàrrecs de serveis, coordinació de programes, disseny i desplegament de projectes...

**j.-** Reconèixer l'exercici de la direcció com un mèrit preferent per a l'accés a la inspecció d'educació.

En resum, es tracta que les persones que abandonin el càrrec després d'uns anys de dedicació se sentin reconegudes i compensades.

## **6. Concreció de la proposta de canvi**

Per bé que ho hem avançat en desgranar els arguments a considerar, sembla indispensable acabar aquest text amb un breu apartat conclusiu on es concreta, d'una manera succinta, la proposta de canvi en el procediment de selecció i, també, en la continuïtat en el càrrec<sup>9]</sup>.

Pel que fa a la selecció per a la direcció, amb caràcter general, es proposa que:

---

**9]** Hi ha d'altres aspectes on també és necessària la introducció de millores: el procediment de detecció i publicació de vacants, la valoració de la capacitat de lideratge i, també, els procediments d'avaluació de l'exercici directiu a la fi del període de mandat. Tanmateix, es tracta de qüestions complexes: detectar-ne les febleses o els usos espuris és senzill; allò difícil és efectuar propostes de millora fonamentades i factibles.

- Els aspirants que superin la primera fase accedeixen en igualtat de condicions a la segona fase, amb independència de la puntuació obtinguda.
- La comissió seleccioni l'aspirant que obtingui la puntuació més alta a la segona fase.

En el cas de mantenir el model actual de concurs de mèrits, on el candidat seleccionat és qui obté major puntuació com a suma de les dues fases, es proposa:

- Disminuir la contribució de la fase A a la puntuació final i augmentar la de la fase B. Proposem una proporció 20%-80% o bé 10%-90%.

Pel que fa a la continuïtat en el càrrec, es proposa que:

- La renovació del mandat amb avaluació positiva de la inspecció es dugui a terme una sola vegada, en acabar el primer període de mandat. Després de 8 anys en el càrrec, el/la directiu/va en exercici pot optar a la continuïtat però (amb independència que obtingui l'avaluació positiva que, entre altres coses, li dóna dreta a consolidar una part del complement econòmic) ha de participar en un nou procés de selecció al qual hi podran concórrer altres candidats/es en igualtat de condicions.

Els canvis legislatius que cal realitzar són mínims. No es tracta de fer una nova llei o un nou decret; només cal introduir-hi algunes modificacions menors<sup>10]</sup>. Es tracta d'un canvi factible, de baixa intensitat, que pot tenir una notable incidència en la dinamització i el progrés de la direcció.

## 7. Referències

Alvarez-Álvarez, C. y Fernández-Gutiérrez, E. (2017): “*La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE*” a. Revista de Educación de la Universidad de Granada, 24: 137-183.

Cereceda, I. i altres (2012). *Guía para la elaboración del Proyecto de Dirección*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Donostia.

Lorenzo, M. (2005): “*El liderazgo en las organizaciones educativas*”. Revista Española de Pedagogía, núm 232, pp 367-388.

Montero, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. - Madrid,. Wolters Kluwer España, S.A..

<sup>10]</sup> Amb un procediment similar al que es va seguir amb el decret 29/2015, de modificació del Decret 155/2010, per tal d'adequar-lo a la LOMCE .

Murillo, F.J. (2006): Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

Navalpodro, J. (2013). *El Proyecto de Dirección Escolar*. Ed. Vicens Vives

Rodríguez, J. i Teixidó, J. (2015). *Mejora de la dirección y progreso de la escuela. Un binomio complejo*. Ed. Mercurio. Col. Universidad, 9. Las Palmas de Gran Canaria.

Teixidó, J. i altres (1999). *El projecte de direcció*, Ed. Departament d'Ensenyament. Col·lecció Eines de Gestió, num 6. Barcelona.

Teixidó, J. (2000): "Perspectivas desde las cuales se afrontan los procesos electorales a la dirección de una escuela o de un instituto", a *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Deusto, pp. 533-561.

Teixidó, J. i Bofill, J. (2007): "Aires nuevos en la dirección. Algunas ideas a tener en cuenta en la formación permanente de los directivos escolares dirigida a favorecer los procesos de cambio en la dirección", a *Organización y Gestión Educativa*, 1-07.

Teixidó, J. (2010): "Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso", a Ponencia al XI Congreso Interuniversitario de Organización Educativa, Cuenca.

[http://www.joanteixido.org/doc/direccio/cambio\\_modelo\\_direccion.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/direccio/cambio_modelo_direccion.pdf)

Teixidó, J. (2015): "Motivacions per a l'accés i per a la continuïtat en la direcció escolar. Document no publicat. De propera aparició a Teixidó (2018). *El projecte de direcció a Catalunya*. En premsa.

Teixidó, J.; Tesouro, M. i Puiggalí, J. (2017): *L'accés a la direcció escolar a Catalunya. Primers resultats*. Aportacions a JorDi-2017. Palafrugell. Pendent de publicació.

Teixidó, J. (2018). *El projecte de direcció a Catalunya*. Ed. Malhivern. La Garriga. (En premsa).

# EL DIRECTOR PROFESIONAL EN ESPAÑA: FORMACIÓN, SELECCIÓN Y EVALUACIÓN

---

**Carmen Álvarez Álvarez y Emma Fernández Gutiérrez**  
*Universidad de Cantabria e IES Torres Quevedo*

## **Resumen**

La dirección de centros educativos en España está evolucionando hacia la profesionalización, lo que hace pertinente plantearse tres aspectos fundamentales. En primer lugar situamos la necesidad de ampliar la formación directiva, como uno de los pilares básicos sobre los que edificar la autonomía y el liderazgo, en base a lecturas. En segundo lugar planteamos que los procesos selectivos cumplan una serie de criterios en cuanto a condiciones de participación, composición de las comisiones, fases del procedimiento de selección, méritos considerados para ejercer la dirección y Proyecto de Dirección, en base a las normativas españolas. Concluimos con la necesidad de establecer rigurosos mecanismos de selección, en base a testimonios de directores.

## 1. El director profesional

Bernal (2016: 30) manifiesta que *“hace veintiséis años ya planteábamos la necesidad de concretar perfiles profesionales de la dirección”*. La profesionalización de los directores de centros educativos es un debate viejo, pero sin resolver en la actualidad. Estruch afirma que (2016:16), *“si disponemos de sobradas evidencias científicas de que el liderazgo pedagógico contribuye a mejorar los resultados educativos, cabe preguntarse por qué no acabamos de implementarlo de una vez. Los avances en la profesionalización de la dirección están siendo muy lentos. Apenas hay propuestas alternativas, pero sí fuertes resistencias, y no solo la gremialista de una parte del profesorado, sino también la corporativista-burocrática de algunos sectores de la Administración educativa, que ven con recelo la reducción de su control sobre los centros”*.

Carda y Larrosa (2007: 246), consideran que *“en no pocas ocasiones se ha debatido si el director debe ser designado como persona de confianza de la Administración, elegido democráticamente por elección mayoritaria entre la comunidad o ser un profesional que no dependa ni de la designación ni de la elección”*. Parece que la tercera vía es la que tiene que triunfar. Como afirma Teixidó (2015: 177), *“el progreso de la escuela requiere directivos comprometidos, independientes, con criterio propio, con capacidad para discrepar, para mostrarse críticos ante las presiones de la Administración, de los docentes o de las familias cuando lo estimen oportuno”*.

De hecho, algunos al ver este título pensarán: ¿es que los directores actuales no son profesionales de la dirección? No resulta sencillo responder. Álvarez (2016: 22) afirma que los criterios para identificar a un profesional, son: (1) conocimientos específicos de experto, (2) existencia de códigos de conducta profesional, (3) condiciones en que se lleva a cabo su trabajo (3) pertenencia a organizaciones profesionales y (4) reconocimiento social de su profesión. Por supuesto que hay profesores que han asumido la dirección de sus centros que en la actualidad cumplen estos cuatro criterios. Sin embargo, y hasta el momento, en el ordenamiento jurídico español no se ha enfatizado la profesionalización directiva. Bolívar (2016: 26), considera que *“la dirección escolar en España se ha movido entre el representante de la Administración (central o regional) y el elegido por el conjunto del profesorado, sin haber logrado encontrar el lugar propio de la profesionalización”*. En sintonía con Bolívar se manifiesta Estruch, (2016: 16), cuando afirma que *“la figura del director en España ha tenido escaso relieve. El modelo directivo ha sido una mezcla del modelo burocrático con el modelo corporativista”*. El director hasta ahora ha jugado un rol extraño que podría definirse como ser la voz de la Administración en el Claustro y la voz del Claustro en la Administración, sin tener una formación específica en gestión, asumiendo numerosas funciones no recogidas en la legislación vigente, sin un status reconocido más allá de un leve incremento salarial y una reducción do-

cente, etc. Hoy día ya prácticamente hay unanimidad respecto a la necesidad de promover un cambio en la dirección para profesionalizarla, lo cual, genera un gran debate respecto a cómo hacerlo.

Para Bernal (2016: 31) la profesionalización de la función directiva puede afrontarse desde dos perspectivas: *“aquellas que se inclinan por una profesionalización en la línea de una dirección gerencial, casi cercana a un cuerpo diferenciado y las que plantean una profesionalización desde la formación, el acceso al cargo o las competencias”*. Todo parece indicar que el cambio vendrá por la segunda perspectiva, que presenta numerosas ventajas. A continuación analizaré las propuestas que sobre estas tres dimensiones (formación, selección y competencias) hacen las normativas españolas y las contrastaré con ideas tomadas de la investigación sobre dirección escolar con el objetivo de buscar luz en el mundo académico que alumbré el cambio en nuestro país.

Bolívar (2016: 26), asevera que *“si se demanda una profesionalización de la dirección escolar en España, esta no puede provenir de su politización. Tampoco se consigue por exigir una acreditación previa superando un curso sobre el desarrollo de la función directiva”*. Es posible añadir que ésta tampoco puede venir de añadir unas cuantas competencias más a sus funciones, como hace la LOMCE (2013).

Por ello, consideramos que para ser director profesional en España en el futuro será fundamental la formación, la selección y la evaluación. En estas dimensiones nos detendremos a continuación.

## **2. La formación**

Según Bernal (2016: 34), *“la formación que se recibe es limitada y los contenidos cuestionados, lo que provoca cierto desinterés por formarse en esta materia”*. A todas luces el curso de acreditación de la función directiva es insuficiente para preparar directivos profesionales. Éstos demandan: *“una formación inicial y continua, obligatoria, más amplia, presencial, que responda a un diseño, que lo ofrezca la Administración, que se geste con la participación de la Asociación de Directivos, la Universidad y la Administración y que tenga en cuenta la opinión experta de los directivos en ejercicio en su diseño y en su desarrollo, así como un primer año de experimentación bajo la tutoría de un directivo veterano”* (Álvarez, 2016: 47).

En un reciente estudio exploratorio sobre las necesidades de formación de los directores y directoras de la Comunidad Autónoma de Cantabria se han identificado las dimensiones formativas que deben poseer los directivos de centros educativos. Los ámbitos de formación que deben poseer estos directivos son los siguientes: pedagógico, organizativo, relaciones con el entorno, normativo, convivencial, de gestión, personal y otros (Álvarez, 2016). Una de sus preocupaciones es la formación sobre el Proyecto de Dirección.

**Dimensión Pedagógica:** Innovación y liderazgo pedagógico; Metodologías innovadoras; Técnicas de dinámica de grupos.

**Dimensión Organizativa:** Evaluación del centro; Relación con las familias; Delegar trabajo.

**Dimensión de Relaciones con el entorno:** Ayuntamiento, Consejería, Asociaciones, Empresas, Universidad...

**Dimensión Normativa:** Leyes educativas y cambios legislativos; Ley de Procedimiento Administrativo; Ley de contratos del sector público; Convenio colectivo; Normativa de otras Consejerías/Ministerios que afectan a los Centros Educativos; El proyecto de dirección.

**Dimensión Convivencial:** Conflictos entre el alumnado; Mediación de conflictos; Habilidades comunicativas.

**Dimensión de Gestión:** Gestión de grupos; Gestión de tiempos (que lo urgente no sustituya lo importante); Gestión del clima escolar; Gestión económica y de recursos; Proyectos europeos; Evaluación de procesos.

**Dimensión Personal:** Educación emocional; Gestión de conflictos; Coaching y relaciones personales; Formación del personal.

**Otras:** Salidas profesionales en FP; Seguridad y Salud Laboral: Prevención de riesgos laborales; Idiomas; TICs.

(Álvarez, 2016: 23).

Como puede deducirse, el diseño de una formación para directivos es una tarea exigente. Son muchos los temas en los que requieren formación.

### **3. La selección**

Estruch afirma que (2016:16), *“el director profesional no pierde su voluntad pedagógica, sino que la proyecta hacia todos los alumnos de su centro. Seleccionado con criterios objetivos, centrado en la mejora de los aprendizajes, evaluado según los resultados educativos obtenidos, el director profesional es decisivo para cambiar los procesos de aula, los resultados del centro y, finalmente, el sistema educativo”*. Efectivamente, una selección de un director debe ser un proceso transparente, basado en criterios objetivos, guiado por los principios de publicidad, mérito y capacidad en todos los casos. Sin embargo, en el estudio realizado con directores en Cantabria se han verificado irregularidades al respecto y se solicitaba un cambio *“para que la composición de las comisiones sea adecuada, se aclaren los criterios en base a los que evaluar los Proyectos de Dirección, no sea posible evaluar en base a subjetividades y se exijan puntuaciones mínimas razonables, lo que haría que pudiesen salir elegidos los directivos mejor formados y que el procedimiento fuera más justo y eficaz para ir avanzando hacia la profesionalización de la dirección escolar”* (Álvarez, 2016: 47).



Por otro lado, recientemente hemos hecho una revisión de la normativa española que se ha aprobado en las diferentes comunidades autónomas sobre selección de directores a partir de 2014, y es posible verificar grandes diferencias entre los territorios respecto a cinco grandes focos de interés: (1) condiciones de participación en el procedimiento, (2) composición de las comisiones de selección y, (3) fases en el procedimiento de selección, (4) méritos considerados para ejercer la dirección y (5) Proyecto de Dirección. A continuación comentamos las más importantes.

### **3.1. Condiciones de participación en el proceso selectivo**

- El número máximo de solicitudes por candidato varía entre comunidades: Cantabria, una; Murcia, dos; Asturias, tres; Castilla y León hasta cinco centros por provincia y candidato.

- En Cataluña es un requisito la acreditación de la competencia en el idioma catalán y/o aranés (Valle de Arán).

- En Navarra y Galicia se debe ser funcionario dependiente de la Consejería de Educación.

- En Murcia, Madrid, Comunidad Valenciana y Asturias se exige no haber sido sancionado ni evaluado negativamente en el desempeño de su labor docente y/o directiva.

- No es requisito indispensable poder completar horario lectivo en las enseñanzas impartidas en el centro al que se opta.

### **3.2. Composición de la Comisión de selección**

- La composición de las comisiones oscila entre nueve y cinco miembros.

- En Navarra uno de los miembros la Administración recae preferentemente en un miembro del claustro distinto al representante elegido por el claustro.

- Cataluña y Andalucía exigen que los representantes de la Administración tengan experiencia en cargos directivos. Otras comunidades especifican que los representantes de la administración sean del mismo cuerpo o nivel.

- Murcia permite incorporar asesores especialistas y ayudantes para tareas técnicas.

### **3.3. Fases del procedimiento de selección**

- En unas se realiza primero la valoración de los méritos. En otras, la valoración del Proyecto de dirección. Ambas fases suelen ser eliminatorias.

- La puntuación para superar el Proyecto de dirección oscila entre el 50% y 65%.

- En algunas tras la valoración de méritos y Proyecto se propone al candidato con más puntuación.

- Algunas comunidades introducen la exposición y defensa del Proyecto de dirección y la entrevista con el candidato para valorar diferentes competencias.

- Es obligatorio realizar una formación inicial a aquellos candidatos selec-

cionados que no acrediten experiencia.

- En Canarias son tutelados por la Inspección de Educación durante un periodo mínimo de seis meses.

### **3.4. Méritos considerados**

- Se consideran méritos académicos: doctorado, titulaciones universitarias, impartir/recibir cursos de formación sobre organización/dirección de centros y publicaciones. En algunas comunidades se valora el conocimiento de idiomas y estar acreditado para la función directiva.

- Se consideran méritos profesionales: años de experiencia como funcionario de carrera, años de servicio en el centro en el que se presenta candidatura, el ejercicio de cargo directivo y la coordinación y participación en proyectos. En algunos casos se valora tener el destino en el centro al que se opta, ser representante en el Consejo Escolar y la experiencia en puestos en la Administración educativa. También se puntúa tener valoración positiva en el ejercicio de la dirección, otro cargo o en la docencia.

Se observan diferentes valoraciones de los mismos aspectos:

- Son minoritarias las comunidades que puntúan la experiencia y valoración positiva del trabajo previo como docente, y en estos casos, el porcentaje es siempre inferior al 10% sobre el total de la puntuación.

- La experiencia previa y la valoración positiva en cargo directivo pueden variar entre el 20% y 50% de la puntuación máxima.

- Las acciones de calidad educativa puntuables corresponden a la atención a la diversidad, la coeducación, la igualdad de mujeres y hombres, el absentismo, la gestión escolar... y su puntuación oscila entre el 10% y 20% sobre la puntuación máxima.

### **3.5. Proyecto de dirección**

- Las diferentes normativas señalan los aspectos mínimos que debe contener y la puntuación que les corresponde.

- En Murcia e Islas Baleares concretan criterios e indicadores para evaluar el Proyecto.

- La Comunidad Valenciana exige la composición del equipo directivo, incluyendo un breve currículum de cada miembro.

- En Cataluña el presidente de la comisión es el encargado de presentar a la misma un análisis valorativo de cada Proyecto de dirección para ordenar y argumentar el debate y la deliberación correspondientes.

## **4. La evaluación**

La evaluación de directivos es la tercera gran dimensión que se debe abordar para llegar a tener una dirección profesionalizada. Para conocer cómo se

hace ésta hemos preguntado a cinco directores (tres hombres y dos mujeres) que han pasado por procesos de evaluación en nuestra comunidad autónoma (Cantabria). Nos han hablado de varios aspectos: (1) quiénes la hacen, (2) cómo, (3) su valía y (4) cómo mejorarla.

#### **4.1. Quiénes**

Los directores consideran que su evaluación debe hacerla la inspección. La directora 1 lo expresa con mucha claridad: *“Creo que los que lo deben evaluar son los inspectores y de hecho así ocurre. Cuando tienes que volver a presentar proyecto son ellos también los que evalúan todo. Se entiende que son los técnicos más capacitados para ello. No es suficiente con la evaluación del claustro, además de que no saben toda la gestión que implica un centro. Se necesita una inspección bien formada para evaluar todo lo que implica la tarea directiva”*.

#### **4.2. Cómo**

Sobre cómo se realiza esa evaluación los directores han realizado manifestaciones muy diversas. Coinciden en lo siguiente:

*“La única evaluación de directores que tenemos en Cantabria es la que se hace entre mandato y mandato y el procedimiento es el de siempre. Es una evaluación interna en la cual el inspector viene, pregunta, elabora un informe que firma y lo eleva a la Dirección General y eso es vinculante. Él hace un informe basándose en la relación que has tenido como director con la inspección. Normalmente todos los directores la pasan, salvo que haya habido algún conflicto importante”*. Director 3.

Sin embargo, a la hora de poner esta evaluación en práctica, se observan diferencias. Por ejemplo, el director 4, nos dice lo siguiente: *“dependiendo del conocimiento que tenga el servicio de inspección del centro, será más o menos exigente. En mi caso la inspectora me pasó en su momento un cuestionario para que conociera las cosas que iban a ser evaluadas por el servicio de Inspección. Ella habló con profesores del claustro y componentes de la comunidad educativa. Llamó a las personas que consideró oportuno y fue hablando con ellas sobre lo que consideraban del director y del equipo directivo. Eso son conversaciones privadas y yo no sé de qué hablaron. Algún profesor me comentó algo, pero no se hizo nada más. Así transcurrió. Conmigo no hizo nada especial porque hablamos con frecuencia. No sé de qué habló con los profesores y el AMPA, pero supongo que planteó cuestiones. Luego me dijo que todo había ido bien y que había elaborado un informe favorable”*.

Sin embargo, la directora 2, afirma lo contrario: *“he pasado por varias evaluaciones como directora y yo no sé qué indicadores manejan a la hora de valorar la labor de un directivo. No recuerdo que hubiera un cuestionario especial de evaluación. Depende mucho del inspector que te toque. Al finalizar cada periodo hemos de entregar una memoria del periodo de dirección finalizado”*

indicando el grado de consecución del proyecto de dirección y las líneas de trabajo para el siguiente periodo”.

### 4.3. Valía

Sobre la utilidad de la evaluación, los directores consultados coinciden en que es bueno que haya observadores externos y que haya control, pero tienen diferentes puntos de vista. Para el director 4 su evaluación *“fue una experiencia sencilla, pero no se puede decir que la evaluación fuera incompleta. Yo entendí que se ajustaba a una realidad que le era conocida al inspector, por su contacto frecuente con el centro. Habló con miembros del consejo escolar y con profesores de varios departamentos. Recuerdo que el listado de cosas que Inspección tenía que valorar era completo y largo”*. Sin embargo, para otros, como la directora 2 es claramente incompleta: *“no se puede valorar el trabajo de un director con rigor con unas entrevistas a tres o cuatro personas de la comunidad educativa y cada cuatro años, no es serio”*.

### 4.4. Mejora

Después de todo lo comentado, las palabras de este director pueden servir de síntesis de lo expuesto hasta ahora y asimismo, mostrar hacia dónde debe evolucionar la evaluación de directivos. *“Tal y como se hace hoy en Cantabria es muy débil. No tiene nada que ver con la evaluación que se hace en el País Vasco, por ejemplo. En el País Vasco es rigurosa, se hace año a año, tienen un trabajo hecho profundo sobre qué valorar y cómo y aquí no se hace tan bien. Viene el inspector en tu cuarto año con una ficha y te va preguntando sobre una serie de aspectos para que tú le digas sí o no. En el mejor de los casos además le pregunta a algún miembro de la comunidad educativa, a algún profesor o padre, pero como puedes imaginar, al ser algo tan débil, la supera el 99% de los directores”*. Director 5.

Según la directora 2 *“es fundamental que haya unos criterios e indicadores comunes y públicos para evaluar a los directores. Puesto que la labor fundamental (exclusiva) en esta evaluación es del inspector/a del centro, éste debe tener conocimiento de la función directiva y de todos los aspectos implicados en su gestión”*.

Sus testimonios indican dos cuestiones clave: que se realice anualmente y que haya protocolos específicos y muy rigurosos de evaluación.

## 5. El director profesional en España: formación, selección y evaluación

La mejora de la **formación** pasa por establecer planes formativos amplios, presenciales, que respondan a un diseño, que lo ofrezca la Administración en colaboración con directivos expertos y que tengan un periodo de experimentación.

En cuanto a la **selección**, es difícil hacer propuestas dada su complejidad, pero pueden apuntarse algunas cuestiones relevantes, como las siguientes:

- **Condiciones de participación:** (1) exigirse la evaluación positiva en el desempeño de la labor docente y en el desempeño de cargo directivo y no haber sido sancionado por falta grave o muy grave; (2) valorar positivamente que se presenten como candidatas las personas que hayan aceptado la jefatura de estudios y la secretaría; (3) Los miembros del equipo deben poder completar el horario lectivo en las enseñanzas del centro al que se opta.

- **Composición de la Comisión:** (1) Es imprescindible que los miembros de la comisión tengan una adecuada cualificación para juzgar el proyecto de dirección y la capacidad de gestión y liderazgo de los candidatos, por lo que debiera exigirse experiencia profesional en cargos directivos; (2) Los miembros elegidos por el claustro, debieran pertenecer al Consejo Escolar o haber sido miembros del mismo en el centro en el que se produce la selección de candidatos y tener destino definitivo en el centro; (3) La mayoritaria participación de la Administración debe garantizar la selección del candidato más idóneo evitando la influencia de la política/micropolítica.

- **Fases del procedimiento:** (1) Una primera fase de valoración de los méritos y una segunda fase de valoración del proyecto incluyendo defensa y exposición del mismo. En ambas fases habría que superar una puntuación mínima; (2) Finalmente, un periodo de prácticas de un año tutorizado por otro directivo con experiencia y con un seguimiento y evaluación de la Inspección.

- **Méritos:** habría que determinar los méritos más adecuados para garantizar la selección del perfil más idóneo de directivo, destacando el mérito por el ejercicio de cargo directivo.

- **Proyecto de dirección:** es imprescindible la definición de criterios de calificación objetivos e indicadores para evaluar el Proyecto de dirección y la exposición y defensa del mismo.

En cuanto a la **evaluación** el reto parece ser lograr un sistema riguroso, que introduzca un seguimiento del proyecto de dirección, que su foco de observación sea amplio y homogéneo y se realice con protocolos de evaluación específicos, objetivos y ecuanímenes.

Estruch afirma que (2016:16), *“la dirección profesional no es la panacea universal y no está exenta de riesgos ni perversiones. Pero el riesgo de que algunos directores cometan arbitrariedades no puede ser la excusa para frenar la profesionalización de la dirección. No parece razonable dudar más de los directores que de los profesores, que tan sólo han sido evaluados en las oposiciones. Una vez aprobadas, tienen garantizado su status, independientemente de su desempeño profesional. En cambio, el director es el único que está sometido a una evaluación inicial para acceder al cargo, pero después, para continuar, tiene que ser evaluado al final de cada mandato”. Efectivamente, la profesionalización directiva no es la panacea, pero la falta de regulación de la*

*misma tampoco lo es. Necesitamos directores bien formados y seleccionados y a partir de ahí podemos revisar sus competencias profesionales, no antes”.*

## **6. Referencias**

Álvarez, C. (2016). Retos en la formación de directivos de Educación Secundaria en Cantabria. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 42-47). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Álvarez, M. (2016). Profesionalizar la dirección escolar. *Organización y gestión educativa*, 1, 20-25.

Bernal, J. L. (2016). La profesionalización de la dirección. Un recorrido por las investigaciones más relevantes. *Organización y gestión educativa*, 1, 30-35.

Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y gestión educativa*, 1, 26-29.

Carda, R. & Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Editorial club universitario.

Estruch, J. (2016). Cambiar la dirección de centros para mejorar el sistema educativo. *Organización y gestión educativa*, 1, 15-19.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, 10 de diciembre).

Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

Teixidó, J. (2015). La formación para la dirección escolar. En J. Rodríguez & Teixidó, J. (Dir.) (2015). *Mejora de la dirección y progreso de la escuela. Un binomio complejo* (pp.167-197). Madrid: Mercurio.

# ANÀLISI SOBRE LA TRANSICIÓ I L'ADAPTACIÓ DE LES DIRECCIONS DE LES ESCOLES I INSTITUTS DE CATALUNYA AL MODEL LEC

---

**Arcadi Cirera Castells i Concha Salinas Pueyo**  
*Consell Superior d'Avaluació. Consell Escolar de Catalunya*

## **Resum**

El curs 2012-2013 s'aplica el decret de direccions (DECRET 155/2010, de 2 de novembre), fruit de l'aplicació de la LEC.

Aquest treball pretén ser un estudi de la transició del model directiu anterior al decret, els canvis en les direccions dels nostres centres, escoles i instituts.

## La comissió de selecció es clau per el projecte

Per a fer aquest estudi ens hem basat en les dades facilitades per la DG de Recursos Humans, amb les situacions de les direccions d'escoles i instituts des del curs 2011-2012 fins a l'actual 2016-2017.

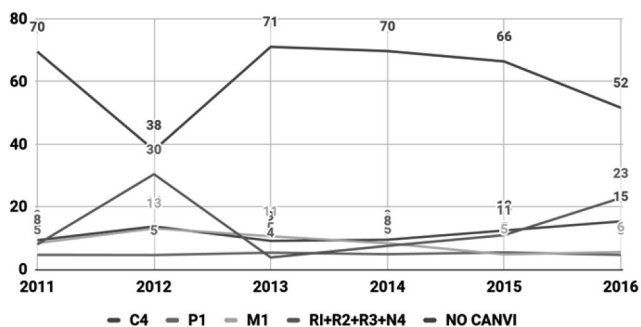
### Llegenda emprada en tot l'estudi

SITUACIÓ	DESCRIPCIÓ	DURADA
C4	El projecte presentat és aprovat per la comissió	4 anys
P1	La vacant es produeix per una situació excepcional (jubilació, renúncia, trasllat, etc.	1 any
M1	Hi ha vacant però no hi ha candidatures o bé no superen la comissió ( <b>provisional</b> )	1 any
R1, R2 o R3	Diferents renovacions: primera, segona o tercera	4 anys
N4	Centre de nova creació	4 anys
No canvi	No hi ha canvi. Hi ha projecte	

Hem afegit la situació “No canvi” encara que no estigui recollida en la nomenclatura donada per la DG i així tenir una visió global de les dades al llarg de sis anys amb una perspectiva que no només tingui en compte els canvis en aquest procés de les escoles i instituts als diferents territoris.

### Gràfics de les sèries temporals de les escoles de Catalunya

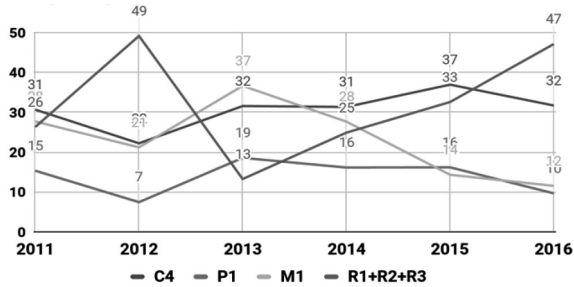
Distribució percentual de les situacions de les direccions de les escoles de Catalunya en el període 2011-2016





## Estudi més acurat dels canvis d'aquest procés

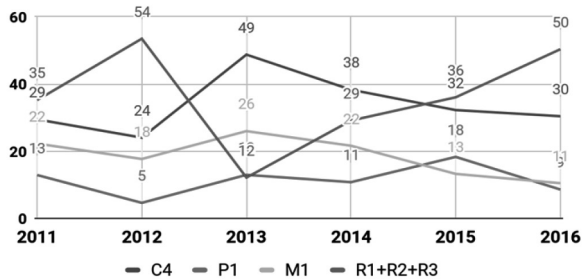
Distribució percentual dels canvis en les situacions de les direccions de les escoles de Catalunya en el període 2011-2016



Com s'observa en el dos gràfics, el curs 2012-2013 marca el punt d'inici del procés i la base per a establir comparacions amb el curs actual 2016-2017.

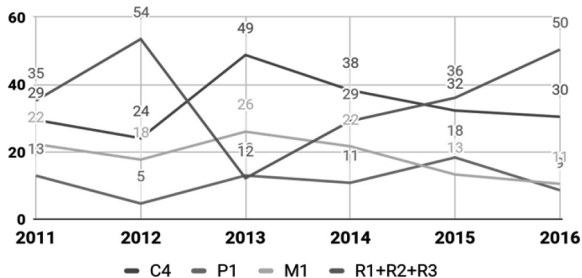
## Gràfics de les sèries temporals dels instituts de Catalunya

Distribució percentual de les situacions de les direccions dels instituts de Catalunya en el període 2011-2016



## Estudi més acurat dels canvis d'aquest procés

Distribució percentual dels canvis en les situacions de les direccions dels instituts de Catalunya en el període 2011-2016



Als instituts hi ha una punta important de presentació de projectes el curs 2013-2014, això comporta un fort increment de renovacions el curs 2107-2108 i una consolidació dels instituts LEC. S'observa una diferència respecte a les escoles en què la punta de presentacions de projectes va ser el curs 2012-2013, per això aquest curs hi ha hagut un augment important de renovacions.

## **Consideracions inicials i primeres conclusions**

Un cop acabat el procés, tenint en compte que enguany ja hi ha hagut la primera renovació del mandat de la primera promoció de direccions que varen iniciar el procés al curs 2012-2013, podem avançar unes consideracions inicials i unes primeres conclusions.

### **Consideracions inicials**

Ens aquest període s'han estudiat les situacions de **1433 escoles i 528 instituts** i els canvis de **2087 direccions a primària i 745 a secundària**.

En principi, cal tenir en compte que en aquest període **el sistema ha coexistit amb una forta crisi econòmica** que ha implicat una disminució molt important de recursos.

En aquest temps de crisi podem observar que la tendència dominant és conservadora. Inicialment, el curs 2012-2103, la tendència dominant va ser la gran punta de renovacions de direccions a tots els territoris tant a escoles com a instituts.

Sembla que davant l'època de crisis i de futurs canvis a l'espera del desenvolupament de la LEC, la tendència era tenir "direccions consolidades, amb un recorregut i experiència" més embrancar-se en canvis profunds amb plantejaments pedagògics nous.

Només s'observa un petit plantejament de la professionalització de la funció directiva amb la convocatòria de vuitanta places de direccions professionals a l'any 2012 que, com es constata, no hi ha tingut ni desenvolupament, ni continuïtat.

En els territoris també s'observen respostes diferents amb tendències pròpies a les situacions provisionals (M1) i amb projecte (C4).

A les **escoles, els cursos 2013 i 2014** hi ha una tendència a tenir molts **nomenaments provisionals**, enlloc d'un recorregut a la direcció a més llarg termini i presentació de projectes (C4).

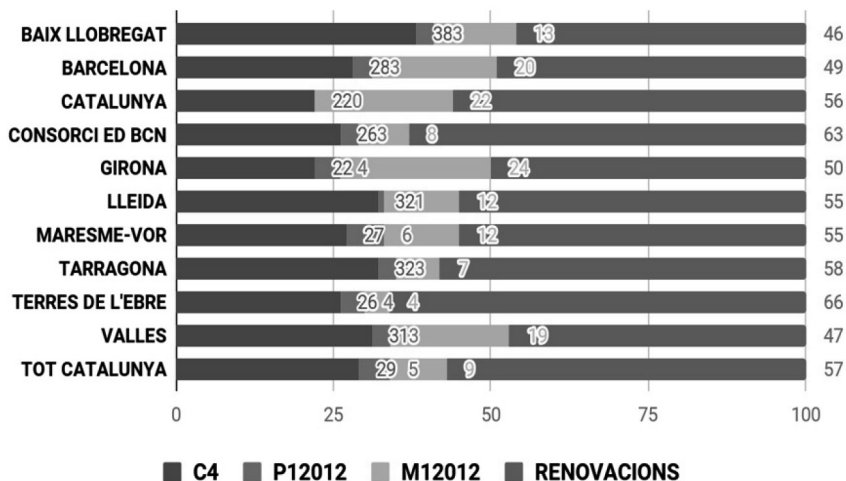
En canvi, als **instituts**, la **presentació de projectes** (C4) ha estat la tendència sostinguda a la major part dels territoris.

## Escoles

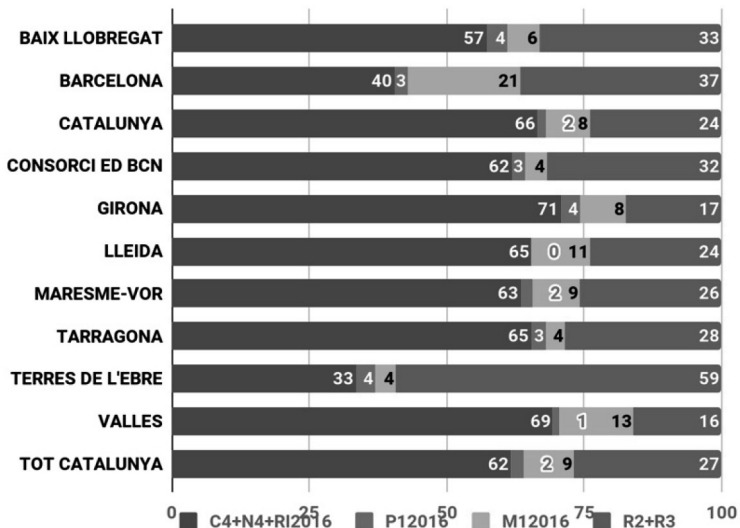
Taula i gràfics de les distribucions percentuals de les situacions de les direccions de les escoles als diferents territoris i el total de Catalunya el curs 2012-2013.

TERRITORIS SITUACIONS	C4	P12012	M12012	RENOVACIONS
BAIX LLOBREGAT	38	3	13	46
BARCELONA COMARQUES	28	3	20	49
CATALUNYA CENTRAL	22	0	22	56
CONSORCI ED BCN	26	3	8	63
GIRONA	22	4	24	50
LLEIDA	32	1	12	55
MARESME-VOR	27	6	12	55
TARRAGONA	32	3	7	58
TERRES DE L'EBRE	26	4	4	66
VALLÈS OCCIDENTAL	31	3	19	47
<b>TOT CATALUNYA</b>	<b>29</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>57</b>

Situacions de les direccions de les escoles per territoris i total de Catalunya l'any 2012



**Distribució de percentatges de les situacions de les direccions de les escoles LEC als diferents territoris i el total de Catalunya el curs 2016-2017**



A la vista dels gràfics comparatius de les situacions el curs 2012-13 i les situacions LEC a l'actual curs 2016-2017, hi ha un seguit de canvis. Per objectivar-ho introduïm indicadors.

**Indicador de canvi escoles amb projecte 2016/2012**

En primer lloc busquem la relació entre el percentatge de les situacions LEC C4, amb projecte, del curs actual 2016-17 i el punt de partida de les mateixes situacions el curs 2012-13.

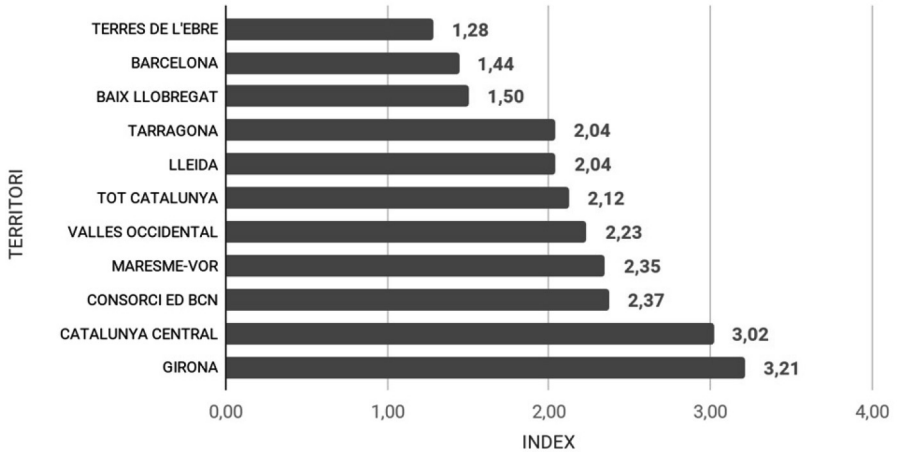
TERRITORI	ÍNDEX
TERRES DE L'EBRE	1,28
BARCELONA COMARQUES	1,44
BAIX LLOBREGAT	1,50
TARRAGONA	2,04
LLEIDA	2,04
<b>CATALUNYA</b>	<b>2,12</b>
VALLÈS OCCIDENTAL	2,23
MARESME-VOR	2,35
CONSORCI ED BCN	2,37
CATALUNYA CENTRAL	3,02
GIRONA	3,21

Com es pot observar a la taula, hi ha una gran dispersió en els territoris:

Si prenem l'índex de Catalunya com a valor central (2,12), entre el valor inferior corresponent a Terres de l'Ebre (1,28) i el superior a Girona amb un (3,21) es dona una distribució molt dispersa amb un punt aproximadament per sota i per sobre. Aquests índexs els podem prendre d'alguna manera com a indicadors d'adaptació a la LEC de les direccions.

Com veurem als altres apartats, no tots els territoris van respondre en el mateix temps a la implantació del decret.

## ÍNDEX I TERRITORI



## Implantació LEC a les escoles el curs 2016-2017

Un altra mirada per a completar la mirada de les situacions LEC a les escoles rau en la situació de les escoles respecte al desplegament de la LEC.

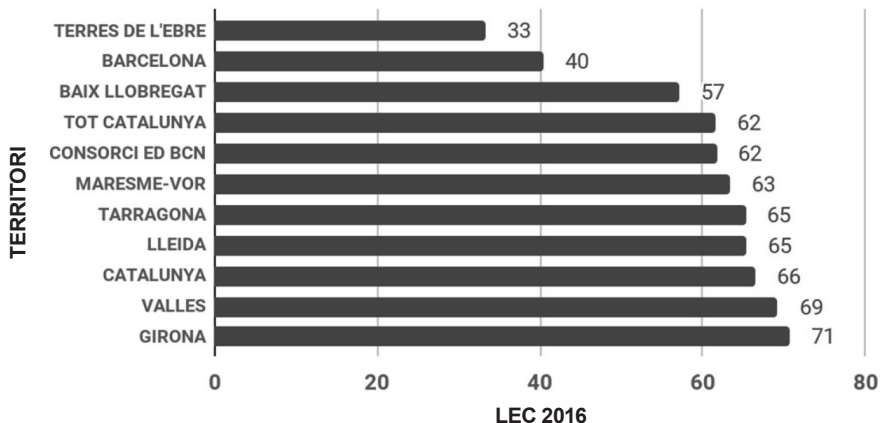
TERRITORI	LEC 2016
TERRES DE L'EBRE	33
BARCELONA COMARQUES	40
BAIX LLOBREGAT	57
<b>CATALUNYA</b>	<b>62</b>
CONSORCI ED BCN	62
MARESME-VOR	63
TARRAGONA	65
LLEIDA	65
CATALUNYA CENTRAL	66
VALLÈS OCCIDENTAL	69
GIRONA	71

Es constata que globalment a nivell de Catalunya hi ha un 62% d'escoles amb direccions LEC com ja hem comentat anteriorment.

Ara bé, si prenem el 62% de Catalunya com a valor central hi ha dos territoris (Terres de l'Ebre i Barcelona Comarques) considerablement allunyats d'aquesta mitjana, mentre que a la resta hi ha poca variació a tenir molt en compte respecte a la mitjana.

En una petita variació hi trobem els set territoris restants que va des de Catalunya 62% i Girona amb un 71%.

## LEC 2016 i TERRITORI



## Comparativa dels dos indicadors de les escoles

Si intentem comparar els dos indicadors, ens trobem amb coincidències encara que també hi ha variacions importants que tenen relació, ben segur, amb les especificitats de cada territori.

TERRITORI	ÍNDEX LEC/2012	TERRITORI	LEC 2016
TERRES DE L'EBRE	1,28	TERRES DE L'EBRE	33
BARCELONA COMARQUES	1,44	BARCELONA COMARQUES	40
BAIX LLOBREGAT	1,50	BAIX LLOBREGAT	57
TARRAGONA	2,04	<b>CATALUNYA</b>	<b>62</b>
LLEIDA	2,04	CONSORCI ED BCN	62
<b>CATALUNYA</b>	<b>2,12</b>	MARESME-VOR	63
VALLÈS OCCIDENTAL	2,23	TARRAGONA	65
MARESME-VOR	2,35	LLEIDA	65
CONSORCI ED BCN	2,37	CATALUNYA CENTRAL	66
CATALUNYA CENTRAL	3,02	VALLÈS OCCIDENTAL	69
GIRONA	3,21	GIRONA	71

Als extrems de la taula els territoris són els mateixos. A la part central hi ha, en canvi, diferències en tot cas poc significatives.

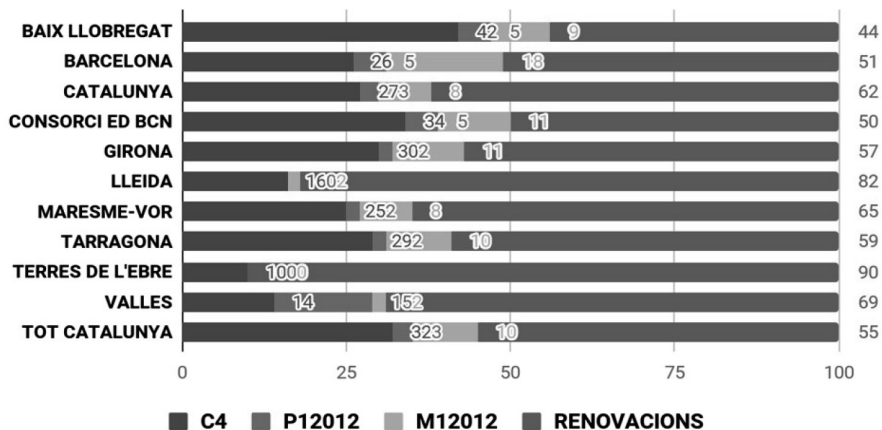
Podem assegurar que els dos indicadors tenen certa correlació, fet que ens valida la seva fortalesa i ratifica el procés per a l'estudi.

## Instituts

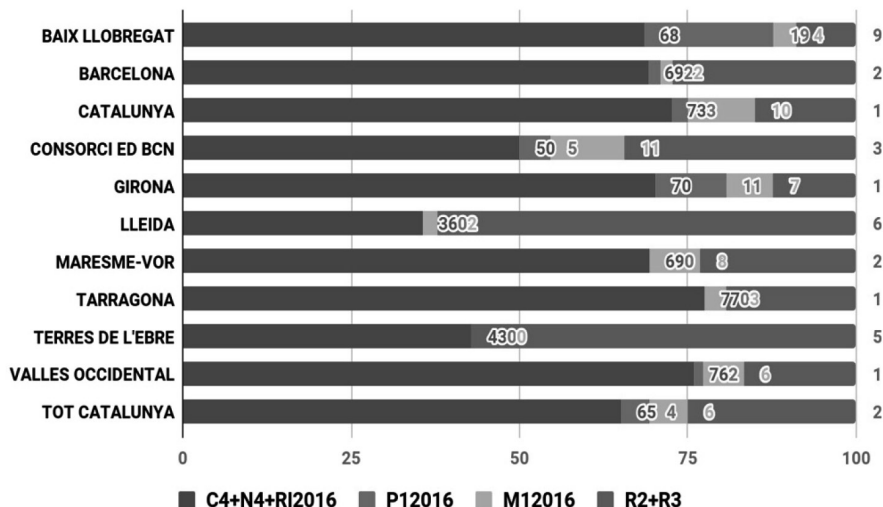
TERRITORIS SITUACIONS	C4	P12012	M12012	RENOVACIONS
BAIX LLOBREGAT	42	5	9	44
BARCELONA COMARQUES	26	5	18	51
CATALUNYA CENTRAL	27	3	8	62
CONSORCI ED BCN	34	5	11	50
GIRONA	30	2	11	57
LLEIDA	16	0	2	82
MARESME-VOR	25	2	8	65
TARRAGONA	29	2	10	59
TERRES DE L'EBRE	10	0	0	90
VALLÈS OCCIDENTAL	14	15	2	69
<b>TOTAL CATALUNYA</b>	<b>32</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>55</b>

## Gràfic situacions instituts el curs 2012-2013

Situacions de les direccions dels instituts per territoris i total de Catalunya l'any 2012-2013



## Gràfics situacions LEC instituts de Catalunya curs 2016-2017



## Indicador de canvi dels instituts amb projecte 2016/2012

TERRITORI	ÍNDEX
CONSORCI DE BCN	1,5
BAIX LLOBREGAT	1,6
<b>TOT CATALUNYA</b>	<b>2,0</b>
LLEIDA	2,2
GIRONA	2,3
BARCELONA COMARQUES	2,7
TARRAGONA	2,7
CATALUNYA CENTRAL	2,7
MARESME-VOR	2,8
TERRES DE L'EBRE	4,3
VALLÈS OCCIDENTAL	5,4

Dos territoris, Consorci i Baix Llobregat, es situen molt per sota del valor central i dos territoris, Terres de l'Ebre i Vallès Occidental molt per sobre.

La resta de territoris tenen comportaments semblants al total de Catalunya.

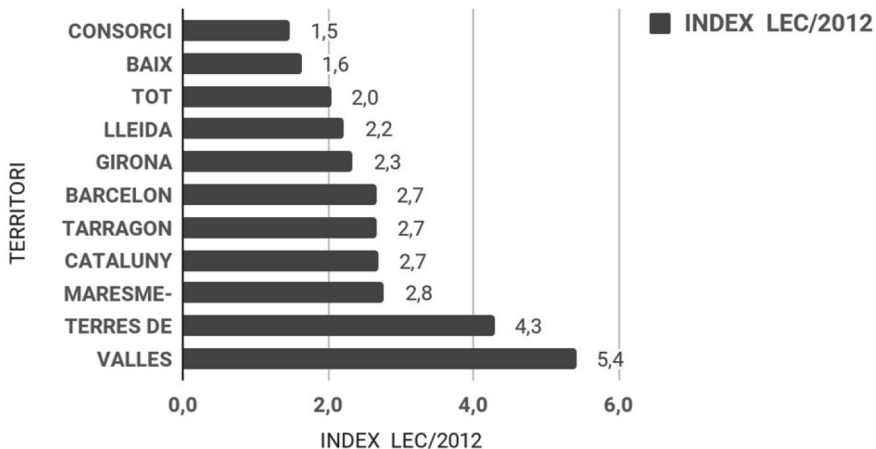
El curs 2012-2013 al Consorci i al Baix es varen presentar molts projectes, la qual cosa fa que, en comparació amb el 2016, el seu índex sigui més baix ja que són renovacions al 2016.

A l'inrevés passa a la part inferior de la taula; Terres de l'Ebre i Vallès Occidental.

Queda palès un cop més la diferència entre escoles instituts i que els ritmes i processos dels territoris han estat de manera diferent.



## ÍNDEX LEC 2012 i TERRITORI



Per a una anàlisi més acurada hem d'anar a mirar les taules i gràfics territori a territori, tenint en compte sempre que estem treballant amb dades relatives.

### Implantació LEC als instituts el curs 2016-2017

De la mateixa manera que hem fet el procés a les escoles, estudiarem la implantació de les direccions LEC als instituts.

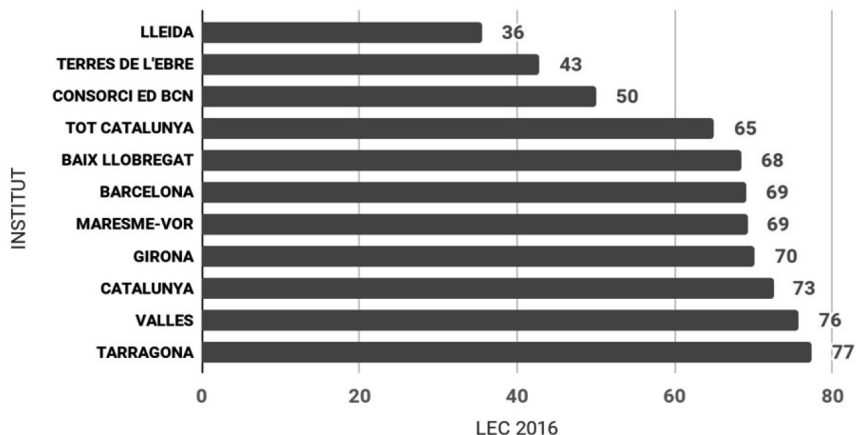
TERRITORI	LEC 2016
LLEIDA	36
TERRES DE L'EBRE	43
CONSORCI ED BCN	50
<b>TOT CATALUNYA</b>	<b>65</b>
BAIX LLOBREGAT	68
BARCELONA COMARQUES	69
MARESME-VOR	69
GIRONA	70
CATALUNYA CENTRAL	73
VALLÈS OCCIDENTAL	76
TARRAGONA	77

Encara que el global de Catalunya és comparable al de l'escoles, s'observa que a Lleida, Terres de l'Ebre i Consorci tenen una taxa de direccions LEC baixa en comparació amb la resta dels territoris.

Una explicació d'aquesta situació rau en el gran nombre d'instituts amb direccions en segona o tercera renovació d'aquests territoris, la qual cosa fa que el percentatge de direccions LEC sigui baix.

Un estudi més acurat es troba en els estudis de cadascun dels territoris.

## LEC 2016 i INSTITUTS



### Comparativa dels dos indicadors dels instituts

TERRITORI	ÍNDEX LEC/2012	TERRITORI	LEC 2016
CONSORCI DE BCN	1,5	LLEIDA	36
BAIX LLOBREGAT	1,6	TERRES DE L'EBRE	43
<b>TOT CATALUNYA</b>	<b>2,0</b>	CONSORCI ED BCN	50
LLEIDA	2,2	<b>TOT CATALUNYA</b>	<b>65</b>
GIRONA	2,3	BAIX LLOBREGAT	68
BARCELONA COMARQUES	2,7	BARCELONA COMARQUES	69
TARRAGONA	2,7	MARESME-VOR	69
CATALUNYA CENTRAL	2,7	GIRONA	70
MARESME-VOR	2,8	CATALUNYA CENTRAL	73
TERRES DE L'EBRE	4,3	VALLÈS OCCIDENTAL	76
VALLÈS OCCIDENTAL	5,4	TARRAGONA	77

En el instituts la correlació entre els dos indicadors no és tan lineal.

Tres territoris, Consorci, Baix Llobregat i Lleida, estan en posicions semblants a les dues taules.

El Consorci i Lleida tenen un gran nombre de segones i terceres renovacions.

Terres de l' Ebre és un territori petit i els petits canvis que hi ha impliquen índex alts i hi ha també moltes renovacions. Podríem dir que són territoris estables amb direccions consolidades.

Al Vallès Occidental hi ha hagut un fort increment, ja que el curs 2012-2013 no hi va haver molts projectes (C4) i en canvi els cursos 2013-2014 i el 2015-2016 es varen presentar molts projectes. Part d'aquest impacte són direccions

provisionals o extraordinàries (M1 i P1) que varen fer la formació de direccions noves, sobretot el curs passat 2015-2016. Va ser positiu el desdoblament de la formació el curs passat, en dues seus Sabadell i Vallès Occidental davant la forta demanda que hi havia.

## **Consideracions inicials i primeres conclusions**

Un cop acabat el procés, tenint en compte que enguany ja hi ha hagut la primera renovació del mandat de la primera promoció de direccions que varen iniciar el procés al curs 2012-2013, podem avançar unes consideracions inicials i unes primeres conclusions.

### **Consideracions inicials**

Ens aquest període s'han estudiat les situacions de **1433 escoles i 528 instituts** i els canvis de **2087 direccions a primària i 745 a secundària**.

En principi, cal tenir en compte que en aquest període **el sistema ha coexistit amb una forta crisi econòmica** que ha implicat una disminució molt important de recursos.

En aquest temps de crisi podem observar que la tendència dominant és conservadora. Inicialment, el curs 2012-2013, la tendència dominant va ser la gran punta de renovacions de direccions a tots els territoris tant a escoles com a instituts.

Sembla que davant l'època de crisis i de futurs canvis a l'espera del desenvolupament de la LEC, la tendència era tenir "direccions consolidades, amb un recorregut i experiència" més embrancar-se en canvis profunds amb plantejaments pedagògics nous.

Només s'observa un petit plantejament de la professionalització de la funció directiva amb la convocatòria de vuitanta places de direccions professionals a l'any 2012 que, com es constata, no hi ha tingut ni desenvolupament, ni continuïtat.

En els territoris també s'observen respostes diferents amb tendències pròpies a les situacions provisionals (M1) i amb projecte (C4).

A les **escoles, els cursos 2013 i 2014** hi ha una tendència a tenir molts **nomenaments provisionals**, en lloc d'un recorregut a la direcció a més llarg termini i presentació de projectes (C4).

En canvi, als **instituts**, la **presentació de projectes (C4)** ha estat la tendència sostinguda a la major part dels territoris.

### **Primeres conclusions**

L'estudi constata que unes dues terceres parts, aproximadament, d'escoles i instituts de Catalunya compten en aquests moments amb direccions LEC.

S'observa que hi ha diferències entre les escoles i els instituts. Les escoles, a priori, tenen més inestabilitat que els instituts. Si bé els resultats finals són comparables, el ritmes i processos en els diferents territoris han estat diferents i continuen amb diferents ritmes.

S'observa una tendència que sembla consolidada, que és la disminució de nomenaments provisionals.

Si observem els itineraris d'accés a la direcció amb projecte en aquest període, es constata que més de la meitat d'itineraris d'accés provenen de nomenaments previs de direccions provisionals o extraordinàries.

Aquest fet posa de manifest el "bon criteri o l'encert" amb què la Inspecció selecciona i elabora propostes de candidatures per a cobrir vacants.

També es constata l'encert en el programa de formació per a noves direccions perquè ajuda les direccions provisionals o extraordinàries a presentar projecte: la immensa majoria (>95%) de candidats en aquestes situacions que fan el curs de formació acaben presentant projecte.

L'estudi constata que, com a màxim en dos cursos amb direccions provisionals, la immensa majoria de les escoles tenen projecte (menys del 10%) i pràcticament tots els instituts en aquests dos anys tenen nou projecte.

L'estudi de la formació que es fa a les direccions constata que la formació de les noves direccions té un fort impacte en la consolidació de direccions amb projecte, ja que la pràctica totalitat de direccions provisionals, M1 i P1, que superen el curs presenten projecte, C4.

És molt interessant consultar i estudiar l'històric de les situacions als diferents territoris de la totalitat dels seus centres. Visualment es detecten singularitats semblants a tots els territoris.

De l'estudi es dedueix que per al curs 2017-2018 es preveu un increment important de centres LEC, sobretot als instituts. La presentació de projectes més important i de manera majoritària va ser el curs 2013-2014, per tant, es pot deduir que hi pot haver un increment important de les renovacions d'aquest primer mandat.

A més, cal afegir que, com s'ha observat, la immensa majoria de persones amb nomenaments provisionals i extraordinaris han fet la formació inicial i, si se segueixen les pautes observades a l'estudi en aquest aspecte, és previsible la **presentació de projectes**.

## **Qüestions a tenir en compte**

Algunes de les preguntes que ens podem fer:

- Si el nostre sistema a nivell de les direccions està en sintonia amb la LEC, quins objectius ens plantejem?
- Tenim plantejaments pedagògics o només administratius?
- Els projectes d'Direcció són realment motor de canvi com es preveu o una simple situació administrativa que garanteixi el funcionament estrictament formal?

- És necessari aprofundir en l'estudi d'aquelles situacions singulars que tenim algunes escoles i alguns instituts de tots els territoris?

Quines variables hi intervenen: complexitat, resultats acadèmics, cultura de centre.

- Les direccions amb molts mandats garanteixen la millora dels resultats acadèmics?
- Les direccions amb el seu segon i tercer mandat són direccions de millora?
- Les noves direccions LEC han aportat millora de resultats en el seu primer mandat?



# UNA PROPUESTA DE CAMBIO EN EL SISTEMA DE ACCESO Y PERMANENCIA EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

---

María J. Hernández-Amorós y María A. Martínez Ruiz  
*Facultad de Educación. Universidad de Alicante*

## **Resumen**

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que versa sobre el liderazgo educativo. En este caso, centramos la atención en las propuestas que hacen sus participantes sobre el sistema de acceso y permanencia en la dirección escolar, con el objetivo de identificar su carácter y de valorar el modelo de liderazgo que delinean. Para ello, se ha contado con la participación de 100 directores/as de centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria de la provincia de Alicante, que accedieron a ser entrevistados. Sus aportaciones se han analizado con el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD 7. Sus discursos se centran, sobre todo, en destacar el carácter circunstancial que debe tener la dirección y en el perfil que consideran idóneo para los candidatos. Sus propuestas desvelan algunos aspectos del modelo de dirección al que aspiran, por lo que su consideración resulta de interés para la toma de medidas políticas que contribuyan a la mejora de la función directiva en España.

## Introducción

El liderazgo educativo se ha convertido en un tópico de interés relevante, tanto a nivel académico como político, debido a la repercusión que posee en términos de mejora. En los últimos años, son numerosos los estudios que han puesto de manifiesto que la actuación del director, como líder formal de los centros educativos, impacta de manera positiva tanto en los resultados académicos del alumnado, como en el desarrollo profesional del equipo docente y el clima y bienestar de la comunidad educativa (Day, Gu y Sammons, 2016; Spicer, 2016). Sin embargo, también se ha evidenciado –desde hace más de una década– que la posición del líder no es atrayente en el panorama internacional, lo que genera una ausencia de candidatos (Harris y Jones, 2017; Lynch, Smith, Provost y Madden, 2016). En España, algunos estudios relativamente recientes indican que más del 50% de los centros educativos no tiene candidatos para acceder al cargo y el director tiene que ser designado por la Administración (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010; Navarreño, 2012).

La complejidad, y cada vez mayor cantidad de tareas, sumada a la responsabilidad, la frecuente falta de apoyo de parte de algunos sectores de la comunidad educativa y, en ocasiones, de la Administración educativa, los niveles de autonomía para el ejercicio del liderazgo –cuestión complicada, tanto si es escasa como si es excesiva–, así como las interferencias que la dedicación al cargo generan en la vida personal, familiar y social, son algunas de las razones que justifican esta falta de candidatos (Darmody y Smyth, 2014; Doyle y Locke, 2014). En el contexto español, de forma particular, podría afirmarse que la función directiva se ha convertido en oficio de funambulista, caracterizado por un constante choque de expectativas, que está sujeto a una falsa autonomía y que supone un coste personal demasiado alto. Lo cierto es que, a pesar de los esfuerzos que se han realizado por mejorar esta función, esta caracterización se ajusta a una realidad que ha sido descrita en diferentes estudios del ámbito nacional (Aramendi, et al., 2010; Batanaz, 2005; Gairín y Castro, 2010). Todos ellos han desatado una voz de alarma que ha quedado ahogada, en reiteradas ocasiones, dado que las variaciones de los modelos de dirección se han ido produciendo a un ritmo desacompañado, con respecto a las tendencias que marca la literatura internacional y las exigencias de los nuevos escenarios educativos (Barrios-Arós, Camarero-Figuerola, Tierno-García e Iranzo-García, 2015; Bolívar, López y Murillo, 2013).

Seleccionar a un conjunto de profesionales altamente cualificados y motivados para ejercer la función directiva no es cuestión baladí. Estos profesionales podrían formarse y ser seleccionados en base a los parámetros que la literatura y los expertos prácticos destacan sobre el perfil del líder que exigen hoy los centros educativos. De hecho, de acuerdo con Rodríguez, Rodríguez, Artiles, Aguiar y Alemán (2013), la selección es uno de los aspectos que determinan



el modelo directivo, así como el marco legislativo regulador de la función o la propia idiosincrasia del centro y su contexto.

A nivel europeo, existe una variedad considerable de criterios y procedimientos de acceso a la dirección. Prácticamente, la mayoría de los países utilizan criterios profesionales. Por ejemplo, la experiencia profesional docente suele ser condición básica. Otro criterio que habitualmente se considera es la formación específica. De igual modo, la experiencia en cargos de gestión y administración, así como la procedencia profesional –el hecho de que los candidatos pertenezcan al mismo centro educativo o no– suelen ser aspectos susceptibles de valoración (Eurydice, 2013).

De manera específica, algunos estudios, como el de Rammer (2007), han identificado estos y otros criterios, y los han ordenado según su relevancia para el acceso: comunicación, cultura, compromiso, visión y visibilidad. Hooker (2000) estableció siete: experiencia previa en administración, atributos personales, capacidad de organización, habilidades de relaciones humanas, experiencia educativa, competencia para adaptarse a la escuela y habilidad para ganarse el apoyo de las familias. De igual modo, en el estudio de Kawan (2010) se afirma que los cuatro criterios que la mayoría de supervisores de las escuelas utilizan para evaluar a los aspirantes, en orden de importancia, son: habilidades de gestión genéricas, habilidades de comunicación y presentación, experiencia y credibilidad, afiliación religiosa y conexiones externas.

En cuanto al procedimiento, el Informe Eurydice (2013) destaca que éste varía desde la selección por los miembros de la escuela hasta la superación de un concurso público de oposición. Esta discrepancia, a tenor de los estudios realizados por Montero (2010), nos permite diferenciar entre los procesos electivos y selectivos. De manera que, mientras en los primeros los aspirantes son elegidos por agentes internos al centro, entre los propios profesionales del mismo y atendiendo principalmente a la motivación e iniciativa de los candidatos; los segundos atienden al concurso de méritos y los aspirantes son seleccionados por comisiones externas, pudiendo ser los candidatos profesionales externos al centro que aspiran dirigir. Finalmente, algunas técnicas y estrategias utilizadas son la entrevista –utilizada, por ejemplo, en Austria, Dinamarca, Noruega o Suecia–, o la valoración de la presentación de un proyecto de dirección, como ocurre en Austria, Chile, Eslovenia o Hungría.

Si acotamos la visión al panorama nacional, apreciamos que el proceso de acceso al cargo se ha regulado por una normativa que ha ido variando al tiempo que lo han hecho los gobiernos. En este proceso de evolución, se ha pasado de la designación del director a cargo del Ministerio, a su elección por parte de la comunidad educativa y, finalmente, a la selección por una comisión constituida expresamente para este fin (Teixidó, Aramendi, Fernández y Bernal, 2006). Esta evolución legislativa queda recogida de forma clara, por el análisis tan minucioso que hacen del tema sus autores/as, en algunos estudios

como el de Barrios, Iranzo y Tierno (2013) o García (2014). De ellos se deduce que, en los últimos años, se ha producido un vaivén en torno a dos posturas: (1) los defensores de la selección técnico-profesional, en función del mérito y capacidad, y (2) aquellos que apuestan por la elección democrática del director, a cargo de la comunidad educativa.

En la actualidad, y aun conscientes de que pueden apreciarse modestas diferencias en estos procedimientos, sobre todo por lo que respecta a la valoración de los criterios de selección –dado que cada comunidad autónoma tiene su propio decreto de concreción de la ley orgánica–, centramos la atención en las directrices establecidas por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en lo que a la selección de los directores se refiere. Entre los requisitos para acceder a la dirección figuran: (1) tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente, (2) haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas a las que se opta, (3) estar en posesión de la acreditación del curso de formación impartido por el MEC o las Administraciones correspondientes, y (4) presentar un proyecto de dirección. Por su parte, la selección se realiza por medio de un proceso en el que participan la comunidad educativa (en una proporción mayor del 30% y menor del 50%; de entre los que el 50% serán miembros del claustro) y la Administración. Esta selección se realizará por concurso de méritos y de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad. Se valora de forma especial la experiencia previa en el equipo directivo, la situación de servicio activo, el destino, así como la evaluación positiva en el desarrollo de acciones de calidad. Finalmente, la Administración hace el nombramiento por un periodo de cuatro años, renovable por periodos de igual duración (con evaluación positiva), pudiendo fijar un límite para la renovación de los mandatos.

En definitiva, la importancia que adquieren los procedimientos de acceso al cargo para el desempeño de la función directiva nos lleva a plantear este estudio, con el propósito de responder a las siguientes cuestiones de investigación:

(1) ¿Qué propuestas hacen los directores/as en relación con los procedimientos de acceso y permanencia en la función directiva?

(2) ¿Qué revelan sus propuestas sobre el modelo de dirección al que aspiran?

## **Método**

La investigación se desarrolló desde una perspectiva metodológica cualitativa, por cuanto nos interesaba interpretar las voces de los participantes y atender a los matices que pueden derivarse de un discurso enunciado en un contexto particular.

## *Contexto y participantes*

Para responder a las cuestiones de investigación planteadas se contó con la participación de 100 directores/as de centros de Educación Infantil y Primaria, así como de Educación Secundaria, de la provincia de Alicante. El 38% de ellos fueron mujeres y el 62% hombres. Más de la mitad (57%) tenía una edad por encima de los 50 años. Por su parte, el 68% tenía entre veinte y treinta y cinco años de experiencia docente, mientras que el 82% acumulaba entre cero y quince años de experiencia en la dirección escolar.

En relación a las características de las instituciones que dirigían, el 63% estaba al frente de centros públicos de Educación Infantil y Primaria, y el 37% de Educación Secundaria. Por lo que respecta a su alumnado, el mayor porcentaje de directores representa a aquellos centros que contaban con un total de entre 401 y 600. Finalmente, alrededor del 50% de los centros que dirigían contaban con plantillas docentes de entre 26 y 50 profesores/as.

Los participantes fueron seleccionados con la colaboración de tres informadores de la Inspección Educativa de Alicante, quienes nos facilitaron un listado de contactos. Estos profesionales propusieron a aquellos/as directores/as que pensaron podían ofrecer un discurso representativo de la realidad de la función directiva en el contexto seleccionado. Tanto los colaboradores, con un correo previo, como los investigadores, por medio de la posterior llamada telefónica, informaron a los participantes del propósito del estudio, del anonimato y confidencialidad de la información aportada, así como del carácter voluntario de su participación.

## *Instrumento y proceso de recogida de datos*

Para el proceso de recogida de datos se recurrió a la entrevista de carácter semiestructurado, diseñada para recoger información relativa a cinco temáticas: (1) motivación de acceso al cargo, (2) modelos de formación, (3) identidad y desarrollo profesional, (4) logros y dificultades, y (5) necesidades y propuestas. En este caso, en particular, la atención se centró en la quinta de las temáticas, de la que se seleccionaron datos referidos a las propuestas de los directores, relacionadas con el acceso y permanencia en el cargo.

La entrevista fue validada por tres expertos en investigación educativa.

## *Tratamiento y análisis de datos*

Una vez realizada la transcripción de las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de contenido convencional (Hsieh y Shannon, 2005), con el que la información emergió directamente de los datos en un proceso inductivo. Dicho análisis permitió la clasificación de la información en unidades de significado

(códigos), pertenecientes a categorías con un significado más amplio, relacionadas entre sí. La codificación se realizó con el apoyo del software AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2013). Conviene destacar que tal proceso nos permitió definir un mapa de códigos y categorías, que fue validado por los mismos expertos que habían validado previamente el instrumento.

En este caso, para la temática de necesidades y propuestas, se establecieron cinco categorías que incluyen propuestas de mejora relacionadas con: (1) los sistemas de formación, (2) el modelo de director español, (3) la Administración Educativa, y (4) las comunidades de aprendizaje. De manera particular, nos centramos en la segunda categoría (modelo de director español), en el código referido a los cambios propuestos por los participantes en el sistema de acceso y permanencia en el cargo.

Finalmente, se realizó un análisis de frecuencias (sumativo), que nos permitió complementar la información de carácter narrativo.

## Resultados

Los resultados que se presentan ofrecen una panorámica del conjunto de las propuestas planteadas por los participantes para la mejora del sistema de acceso y permanencia en la función directiva.

La Tabla 1 presenta información de carácter descriptivo que complementa las narrativas seleccionadas. Los resultados se obtienen a partir de los siguientes cálculos:

(1) La frecuencia (F) de cada matiz es igual al número de veces que los participantes hacen referencia a dicha unidad de información.

(2) El porcentaje de frecuencia F (%) resulta de la fórmula:  $F \times 100 / \text{Total FA}$ .

(3) El número de casos (C) es igual al total de directores/as que hacen referencia a un matiz.

(4) El porcentaje de la presencia P (%), que indica la representatividad que el número de casos tiene para el total de los casos hallados, es el resultado de la fórmula:  $n\text{CASOS} \times 100 / \text{totalCASOS}$ .

*Tabla 1. Matices del código de análisis: dimensiones cuantitativas*

Categoría	Código	Matices	F	F (%)	C	P (%)
1. Propuestas modelo de director español	1.1 Cambios sistema de acceso y permanencia	1.1.1 Perfil candidatos y selección	44	33.1	22	29.8
		1.1.2 Límite de tiempo	43	32.3	25	33.8
		1.1.4 Renovación	12	9	8	10.8
		1.1.3 Cargo Rotativo	23	17.3	12	16.2
		1.1.5 Sistema de selección	11	8.3	7	9.5

Ciertamente, el 50% (C = 50) de los participantes se detiene a comentar en sus discursos el t3pico objeto de estudio. Algunos de ellos hacen referencia a varios de los c3digos planteados, por ello, el n3mero de casos total es m3s elevado. Los porcentajes de frecuencia indican, adem3s, que la mayor parte de ellos se detuvo a aportar informaci3n relativa al perfil de los candidatos al cargo, as3 como al l3mite de tiempo que deber3a fijarse para el ejercicio de la funci3n directiva.

### *1.1.1 Perfil candidatos y selecci3n*

Este matiz engloba aquellas narrativas que hacen referencia al perfil que los participantes consideran apropiado para aquellos que deciden presentarse al cargo. Como se puede apreciar en los datos descriptivos, es el c3digo sobre el que m3s han incidido [F (%) = 33.1; P (%) = 29.8].

En su mayor3a, hacen hincapi3 en las competencias instrumentales pero se detienen a comentar, especialmente, la relevancia que adquiere la faceta emocional:

*El CV ya se har3, pero lo otro lo tienes que tener para desempe3ar un puesto de estas caracter3sticas. La estabilidad emocional es fundamental. (Dir\_033)*

Inciden, de forma reiterada, en la importancia de que los directores accedan al cargo por voluntad propia. Es decir, que sean personas responsables, motivadas y convencidas del papel que pueden jugar en esta posici3n:

*Yo no creo que haya que ser especialmente predispuesto para algo, simplemente hay que querer hacerlo. (Dir\_054)*

*Lo he tenido claro y, de hecho, pienso que nunca ser3a director con una imposici3n de la Administraci3n sin que yo estuviera de acuerdo. Creo que un director debe estar en su sitio porque quiere estar y no porque le obliguen. (Dir\_071)*

En cuanto a los rasgos de personalidad, destacan que debe predominar el compromiso, la capacidad dial3gica o la seguridad en s3 mismos:

*[...] A priori, una personalidad comprometida y con un nivel de responsabilidad a la hora de resolver problemas importantes. [...] Hay un nivel de compromiso que tiene que partir de la persona. Un nivel de ganas de trabajar e incluso, tambi3n, un car3cter abierto y dispuesto a entablar di3logo. (Dir\_002)*

*S3, creo que hay que tener unas cualidades m3nimas para dirigir un centro. Tienes que tener una personalidad definida, seguridad y no tener miedo a los cambios. Crecimiento personal ya desarrollado. (Dir\_033)*

También subrayan que conviene que los directores sean personas con una dilatada trayectoria profesional docente y que estén en contacto con las aulas:

*Yo defendí en su momento, y defiendo, que la dirección debe recaer en personas que estén vinculadas a la práctica docente diaria porque son los que realmente conocen a los alumnos, el trabajo y las dificultades. (Dir\_046)*

*Yo creo que en educación deberían estar personas que sean del mundo de la educación. [...] Es importante considerar que la enseñanza obligatoria es muy importante, y que se debería tener cada vez más exigencia y, también, más motivación para estar en los equipos directivos. (Dir\_070)*

En reiteradas ocasiones se comenta, además, la conveniencia de que los directores accedan al cargo habiendo desempeñado previamente otro rol del equipo directivo, bien sea la jefatura de estudios o la secretaría:

*Para mí, la formación de un director tiene que pasar por haber desempeñado algún cargo en el equipo directivo previamente. (Dir\_061)*

*Entrar a ser director sin tener una experiencia previa de equipo directivo es muy duro. (Dir\_068)*

### 1.1.2 Límite de tiempo

En este caso, las aportaciones de los entrevistados evidencian que existe bastante grado de acuerdo a la hora de afirmar que el cargo es sustantivamente temporal y, en consecuencia, no conviene que los directores se perpetúen en él. Los porcentajes de frecuencia y presencia (F (%) = 32.3; P (%) = 33.8%) constatan que es una cuestión sobre la que los participantes han incidido de forma reiterada. Un ejemplo de narrativa de este matiz sería:

*[...] Tampoco me gusta permanecer demasiados años en el mismo sitio. Me refiero de cargo. En tu puesto de trabajo tienes que permanecer toda la vida, pero de cargo yo creo que debe ser limitado en el tiempo. Una vez que lo has conocido y lo has desempeñado, hay que dejar paso. (Dir\_054)*

Algunos de ellos se atreven incluso a proponer el intervalo de tiempo específico que consideran ideal para ser eficientes y promover diversas transformaciones. Como trasladan los siguientes fragmentos de texto, parece que dos o tres períodos en la dirección serían suficientes para comprobar los resultados de las actuaciones implementadas:

*Y entonces, hasta tres periodos. No me parece conveniente ni bueno, ni para las personas que estamos en el cargo ni para la comunidad*

*educativa. Me parece que toca que otro asuma la responsabilidad, que continúe con su estilo, con el mío, con el que quiera [...]. (Dir\_001)*

*Un mandato de director son cuatro años. Si no son cuatro, son ocho. Ocho está bien. (Dir\_054)*

Lo cierto es que consideran el relevo en la dirección positivo, ya que la continuidad en la dirección puede llegar a desgastar:

*No, yo también pienso que esto tiene un límite. Luego hay gente que no piensa igual, claro. Pero la verdad es que si tú llevas veinte años en la dirección, pues no te tomas las cosas igual que si llevas cinco. (Dir\_010)*

*Cuando una dirección ya lleva en el centro muchos años, como que se desgasta. (Dir\_014)*

Además, opinan que permanecer mucho tiempo en el cargo puede coartar la libertad de otros compañeros, candidatos al cargo, que podrían realizar una función directiva renovada y ajustada a las necesidades detectadas:

*Ya es mi último mandato pero por decisión mía, porque tampoco tiene que estar uno demasiado tiempo en la dirección. Al final, acabas coartando las libertades de los demás que, a lo mejor, también tienen ideas para cambiar lo que hay. (Dir\_027)*

*Llega un momento en que ya está bien. Yo, por la edad que tengo, me veo más pensando en jubilación como nuevo proyecto que en volver a renovar la dirección. Creo que sangre joven y nueva, con ganas y con espíritu, también hace falta que entre [...]. (Dir\_031)*

### 1.1.3 Renovación

Por último, y en relación con el matiz anterior, una minoría (C= 8; P = 10.8%) ha justificado que, en ocasiones, la permanencia en el cargo es consecuencia del desarrollo profesional que experimentan, del apoyo que reciben y de la ausencia de alternativas. Sin embargo, siguen afirmando que están dispuestos a dejar el cargo tan pronto como sea oportuno.

En el primero de los casos, se aprecia el reconocimiento que hacen los directores de su crecimiento personal y profesional, toda vez que la función directiva se convierte en una experiencia de aprendizaje:

*No es necesario perpetuarse en el cargo como yo. Aunque también creo que una dirección de varios años tiene ventajas, por lo menos para la persona, porque aprendes mucho. (Dir\_008)*

Otros afirman que continúan renovando porque hacen una valoración positiva de su ejercicio profesional. La narrativa que se presenta a continuación es representativa de este posicionamiento:

*Si uno se sigue presentando, como es el caso, es porque cree que no lo hace mal del todo, aunque siempre es mejorable. (Dir\_060)*

Por último, se ha destacado que ante la falta de alternativa de otro equipo directivo, hay quien asume la responsabilidad de seguir haciendo frente a esta tarea. El fragmento de texto que se presenta así lo plantea:

*Nosotros no presentamos candidatura para ocupar el puesto. Si viene otra gente con otra propuesta, pues serán los que...si no, pues nos nombrarán, porque como nadie quiere llevar el barco cuando se hunde, pues estamos nosotras. (Dir\_081)*

#### 1.1.4 Cargo rotativo

Alrededor de una docena de directores, con una frecuencia de 17.3%, ha destacado que el cargo debería ser rotativo. Arguyen que esta condición permitiría que los compañeros comprendieran mejor la complejidad del centro y actuarían de forma más empática con los directores que asumen la función:

*[...] Lo que sí me gustaría es que los cargos directivos fueran rotativos. Me encantaría que todo el mundo pasara por aquí y supiera lo que es esto. Sería ideal aunque lo veo bastante difícil. (Dir\_012)*

*Pienso que todos tendríamos que pasar por un cargo directivo para que la gente viera lo que es porque no es tan fácil, y hay mucha gente que te exige pero nosotros somos maestros igual que ellos. Creo que deberíamos pasar todos por aquí, para que sepan y la gente sea un poco más comprensiva. (Dir\_016)*

#### 1.1.5 Sistema de selección

Las propuestas relacionadas con el sistema de selección han acumulado un porcentaje de frecuencia de 8.3% y de presencia de 9.5%, lo que muestra un menor interés sobre este tema que en cuestiones previas. Buena parte de sus aportaciones reflejan el malestar y desacuerdo de los directores en ejercicio con el sistema de selección del momento en que se realizan las entrevistas:

*Lo primero que yo propondría sería un sistema diferente de acceso a la dirección. (Dir\_003)*



Hay quien establece cuáles serían los estadios o pruebas que los candidatos deberían superar:

*Me importa menos el CV que el componente personal. Haría un estudio psicológico de los candidatos, luego una prueba de trabajo en equipo, luego miraría el CV y les formaría en los aspectos que considerara que tienen que tener. (Dir\_033)*

*Yo pienso que tiene que ser un proceso abierto. Cada cuatro años, o cada "x" años, se tiene que abrir el proceso para que cualquier miembro del claustro que cumpla los requisitos (años en el centro, experiencia docente o lo que sea) presente su proyecto, y en buena lid, se decida. Me parece más democrático. Eso es lo que sugeriría, que no hubiese renovación. (Dir\_061)*

Subrayan también la importancia de la formación en los procesos de selección de directores:

*Los directores tendrían que formarse, con práctica y todo, y luego ya que los nombraran. (Dir\_089)*

*El sistema de selección de directores no es bueno en España, ni mucho menos. Se necesita una formación profesional más amplia para el cargo directivo. (Dir\_003)*

Comentan, asimismo, la conveniencia de que la transparencia del sistema y la neutralidad política sean las características más relevantes de dichos programas:

*Que la gente no viera que se le va a poner trabas políticas por sus ideas o pegas sino que cualquiera se pudiera presentar. (Dir\_070).*

## **Discusión y conclusiones**

A tenor de los hallazgos considerados en el apartado anterior, tratamos de dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas:

*¿Qué propuestas hacen los directores/as en relación con la mejora de los procedimientos de acceso y permanencia en la función directiva?*

Resulta posible reconocer que únicamente la mitad de los participantes en el estudio –recordemos que éste abarca un ámbito de estudio mucho más amplio que el considerado en esta contribución– incidió sobre las propuestas para el acceso al cargo directivo. Aunque esto denota un interés medio por este tema, sus aportaciones no están exentas de relevancia. Como se deduce de

los resultados, se aprecia un elevado grado de acuerdo a la hora de hacer referencia al perfil que deben tener los candidatos, también coinciden en el límite de tiempo que debe tener el mandato, así como en algunos de los procedimientos para la selección de estos profesionales.

En relación al perfil, los participantes proponen que el peso en la selección no recaiga tanto sobre el Curriculum Vitae como sobre los aspectos psicológicos y rasgos de personalidad de los candidatos, entre los que deben primar el compromiso o la capacidad dialógica (Hooker, 2000; Kawan, 2010; Rammer, 2007). A su vez, plantean la conveniencia de que se formen de manera específica antes de acceder a la dirección, que estén motivados para el ejercicio de la función y que les avale una amplia trayectoria profesional como docentes. Reparar, asimismo, en la importancia que adquiere su experiencia en otros cargos relacionados con la gestión y administración de los centros educativos, como el de jefe de estudios o secretario (Eurydice, 2013). Si bien el interés fehaciente de los participantes por el perfil psicológico de los candidatos no ha quedado recogido en la legislación, es cierto que la propuesta relacionada con la formación específica y la experiencia profesional docente se consideran requisitos para el acceso al cargo en la ley orgánica vigente (LOMCE), que es el resultado de una larga trayectoria legislativa en la que las premisas de acceso al cargo han variado considerablemente (Barrios et al., 2013; Montero, 2010). Asimismo, y aunque no se considera requisito, la LOMCE destaca el valor que adquiere la experiencia previa de los candidatos en el equipo directivo.

Por su parte, un número muy reducido de participantes se aventura a destacar mejoras en los procedimientos de selección de los candidatos. Los que reparan en ello han vuelto a destacar la relevancia del perfil psicológico, para lo que proponen el desarrollo de determinadas pruebas. De igual modo, sugieren evaluar su capacidad para trabajar en equipo, así como desarrollar otros procedimientos de evaluación que permitan identificar cualidades más cercanas a las habilidades personales y sociales de los candidatos que a las propias de gestión o administración. Por último, se detienen a comentar la importancia de que tales procesos sean abiertos y transparentes, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso.

### *¿Qué revelan sus propuestas sobre el modelo de dirección al que aspiran?*

En cuanto al modelo de dirección por el que apuestan, la mayoría de ellos afirma que la dirección es sustantivamente temporal y que, en consecuencia, es conveniente que los directores no se perpetúen en el cargo, lo que es coincidente con algunos de los resultados del estudio de Aramendi et al. (2010). Lo cierto es que consideran como positivo el relevo en la dirección porque opinan que los años en el cargo pueden llegar a desgastar y suponen el desarrollo de actitudes de inercia y anquilosamiento (Navarreño, 2012).

Hasta este punto, la lectura de los resultados no nos permite identificar si el modelo por el que apuestan tiene una carga mayor de funciones pedagógicas o administrativas. Sin embargo, se comenta la idoneidad de que el cargo sea rotativo, lo que denota el interés por un directivo con clara identidad y capacidades pedagógicas. Algunos participantes piensan, además, que la rotación en el cargo permitiría a sus compañeros comprender mejor las posturas y decisiones que, en ocasiones, se ven obligados a adoptar. Este posicionamiento se aleja claramente de los modelos profesionales predominantes en Europa, en los que el director responde a un perfil profesional específico que resulta, habitualmente, de una serie de programas de formación y experiencia que le habilitan para el desempeño de la profesión (García, Poblete y Villa, 2006). Conviene destacar, no obstante, que esta perspectiva – señalada por un colectivo minoritario de los participantes – no representa la opinión general de estos directores, recogida en la publicación de Hernández y Martínez (2016), que resulta de la misma investigación, ni a las evidencias recogidas en la literatura internacional, donde queda claramente de manifiesto la importancia que adquiere la formación específica de estos profesionales para el ejercicio de un liderazgo exitoso (Orr y Orphanos, 2011).

En este sentido, deducir si apuestan por un modelo electivo o selectivo (Montero, 2010), requeriría de la recogida de datos sobre los responsables de la toma de decisión, aspecto que podría cubrirse en investigaciones futuras. De momento, lo que podemos afirmar con los datos recogidos, aunque sin pretensiones de generalizar, es que se percibe el reconocimiento de un modelo de director con una destacada fortaleza psicológica, con talante comprometido, seguro y dialógico, motivado por el ejercicio de su función, formado específicamente para su desempeño, con cierta experiencia en gestión pero, sobre todo, con una amplia trayectoria en materia docente. Este último aspecto, de hecho, conecta con las propuestas recogidas en buena parte de los estudios nacionales e internacionales sobre el tema, en los que se insiste en la conveniencia de conferir al modelo de director español un carácter más pedagógico y menos burocrático (Bolívar et al., 2013; Hernández-Amorós y Martínez, 2017).

En definitiva, las voces de los participantes nos permiten delinear un modelo directivo profesional (lo que no restringe su carácter democrático), con límite de tiempo, elegido por medio de un procedimiento transparente y abierto a todo aquel que reúna los requisitos establecidos, entre los que deben destacar su cualificación profesional pero, especialmente, emocional y motivacional.

## Referencias

Aramendi, P., Teixidó, J., y Bernal, J.L. (2010). *El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco*. Revista Española de Pedagogía, LXVI-II(246), 313-332.

Barrios-Arós, Ch., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.M., e Iranzo-García, P. (2015). *Modelos y funciones de dirección escolar en España: El caso de Tarragona*. Revista Iberoamericana de Educación, 67, 89-106.

Barrios-Arós, Ch., Iranzo, P., y Tierno, J. (2013). *Avances teórico-prácticas y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17(3), 371-387.

Batanaz, L. (2005). *El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas*. Revista Española de Pedagogía, 232(3), 443-470.

Bolívar, A., López, J., y Murillo, F.J. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*. Revista Fuentes, 14, 15-60

Darmody, M., y Smyth, E. (2014). *Primary school principals' job satisfaction and occupational stress*. International Journal of Educational Management, 30(1), 115-128. DOI: 10.1108/IJEM-12-2014-0162

Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221-258. DOI: 10.1177/0013161X15616863

Doyle, D., y Locke, G. (2014). *Lacking leaders: The challenges of principal recruitment, selection and placement*. Washington: Thomas B. Fordham Institute.

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2797/91785

Gairín, J., y Castro, D. (2010). *Situación actual de la dirección y gestión de centros de enseñanza obligatoria en España*. Revista Española de Pedagogía, 247(3), 401-416.

García, M. (2014). *Evolución de la función directiva en España: Recorrido por más de un siglo de Historia*. Aula de Encuentro, 16(1), 139-155.

García, A., Poblete, M., y Villa, A. (2006). *La función directiva: Un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción*. Revista de Educación XXI, 8, 13-34.

Harris, A., y Jones, M. (2017). *Leadership in turbulent times: a moment to pause?* School Leadership & Management, 37(1-2), 1-2. DOI: 10.1080/13632434.2017.1302043

Hernández-Amorós, M.J., y Martínez, M.A. (2016). *Bringing headteachers' voices to the professional development debate: A case study from Spain*. Journal of Research in International Education, 15(1), 52-66. DOI: 10.1177/1475240916635431

Hernández-Amorós, M.J., y Martínez, M.A. (2017). *Principals' metaphors as a lens to understand how they perceive leadership*. Educational Management Administration & Leadership, 1-22. DOI: 10.1177/1741143216688470

Hooker, K.O. (2000). *Superintendents' perspectives on the recruitment and selection of building level administrators*. Planning and Changing, 31(3/4), 182-205.

Hsieh, H.F., y Shannon, S. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. Qualitative Health Research, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687

Huber, G. L., y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The analysis of qualitative data*. Tübingen, Germany: Authors. Disponible en: [http://www.aquad.de/materials/manual\\_aquad7/manual-e.pdf](http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-e.pdf)

Kwan, P. (2010). *Assessing candidates for the post of principal of a school*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1855-1859. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.413

LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 10/12/13.

Lynch, D., Smith, R., Provost, S., y Madden, J. (2016). *Improving teaching capacity to increase student achievement: The key role of data interpretation by school leaders*. Journal of Educational Administration, 54(5), 575-592. DOI: 10.1108/JEA-10-2015-0092

Montero, A. (2010). *Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español*. Revista Iberoamericana de Educación, 56(1), 1-11.

Navarreño, P. (2012). *La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 17, 1-10.

Orr, M.T., and Orphanos, S. (2011). *How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: a comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals*. Educational Administration Quarterly, 47(1), 18-70. DOI: 10.1177/0011000010378610

Rammer, R.A. (2007). *Call to action for superintendents: Change the way you hire principals*. The Journal of Educational Research, 101(2), 67-76. DOI: 10.3200/JOER.101.2.67-77

Rodríguez, J., Rodríguez, A.J., Artiles, J., Aguiar, M.V., y Alemán, J.A. (2013). *El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades*. Educar, 49(1), 105-125.

Spicer, F.V. (2016). *School culture, school climate, and the role of the principal*. Dissertation, Georgia State University. Disponible en: [http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1174&context=eps\\_diss](http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1174&context=eps_diss)

Teixidó, J., Aramendi, P., Fernández, M.L. y Bernal, J.L. (2006). *Acceso y formación para la dirección escolar*. Disponible en: [http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIOIE\\_simposio.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIOIE_simposio.pdf)

# PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

---

**Gisela Cebrián Bernat y Olvido Andújar Molina**  
*Universidad Camilo José Cela. Madrid*

## **Resumen**

Los estudios realizados en los últimos años señalan la influencia que la dirección escolar ejerce sobre la calidad educativa y el rendimiento del alumnado. Varios autores han desarrollado marcos competenciales para la dirección y liderazgo educativos que incluyen cómo competencias clave la comunicación, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la gestión emocional. Este estudio presenta los resultados obtenidos en una rúbrica de autoevaluación del desarrollo de competencias directivas, distribuida a un grupo de 40 estudiantes del máster en dirección de centros educativos. Los resultados muestran cómo los futuros directores se sitúan en un nivel avanzado en gestión pedagógica y atención a la diversidad, mientras que consideran tener un nivel básico/insatisfactorio en organización de la organización escolar y gestión administrativa. La profesionalización de la función directiva y la formación en competencias de gestión estratégica, administrativa y organizativa es necesaria para la mejora de la dirección y organización escolar.

## Introducción y contextualización

La sociedad actual necesita líderes transformadores en nuestros centros educativos que promuevan un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en los intereses y necesidades de los alumnos mediante la innovación, el empoderamiento de la comunidad educativa y la gestión sostenible de recursos.

Los estudios realizados en los últimos años sobre liderazgo educativo muestran la influencia e impacto que la dirección escolar ejerce sobre la calidad de la educación y el rendimiento académico del alumnado (Egido, 2013; Sun y Leithwood, 2012). Los líderes educativos contribuyen al aprendizaje de los alumnos de manera indirecta, a través de la influencia que ejercen sobre los docentes, y sobre la cultura y las características del centro educativo. En este sentido existe un consenso sobre la importancia del liderazgo pedagógico, en el que la dirección tiene como meta el aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2010; 2011). Por otro lado, es necesario que los centros dispongan de autonomía para llevar a cabo proyectos propios, generar dinámicas de cambio e innovaciones curriculares. Para este fin es clave el liderazgo distribuido (Cayulef, 2007) en el que se empodere y compartan tareas con el profesorado para realizar cambios de manera sostenible.

Existen numerosas investigaciones que han contrastado los modelos de dirección escolar vigentes en diferentes sistemas educativos y su influencia en la práctica y resultados educativos (Egido, 2013). El trabajo de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Consejo de Europa o Unión Europea se remonta a 1980, aunque en los últimos años ha tomado mayor relevancia debido a la publicación de resultados de evaluaciones internacionales como PISA y TALIS (OCDE, 2006; 2017).

En 2008 la OCDE llevó a cabo un proyecto sobre la Mejora del Liderazgo Escolar en el que participaron 22 países y se estudió el rol ejercido por los líderes escolares (OCDE, 2009). A partir de este proyecto se establece un marco de actuación para la mejora del liderazgo y resultados escolares que incluye los siguientes objetivos:

- Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar.
- Distribuir el liderazgo escolar entre diferentes personas y estructuras organizativas.
- Desarrollar competencias para un liderazgo escolar eficaz.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.

También, el segundo Informe McKinsey (Mourshed, Chijioko y Barber, 2010) analizó 20 sistemas educativos del mundo. Entre las medidas efectivas para mejorar cualquier sistema educativo se destacan el desarrollo de habilidades profesionales de los directores y el incremento de la autonomía de los centros.

Las reformas educativas en diferentes países incluyen la necesidad de una profesionalización de la dirección escolar (Egido, 2013). Se identifican 4 estrategias principales de profesionalización (Bolívar, 2010): incremento de progra-



mas de formación, establecimiento de criterios de selección, refuerzo del liderazgo pedagógico y establecimiento de perfiles y estándares competenciales.

En el contexto español, en la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (MECD, 2013) se establecieron como prioridades la asignación de mayor autonomía a los centros educativos, y la profesionalización y formación para el ejercicio de la función directiva. El objetivo es que los futuros directores dispongan de un conjunto de competencias en liderazgo como son la capacidad de gestión administrativa y económica, comunicación, y gestión de equipos educativos entre otros. En 2014 se publicó el Real Decreto 894/2014 (MECD, 2014) que especifica las características de los cursos de formación para directores de centros educativos.

En esta experiencia se presenta un estudio sobre la autoevaluación y percepción del desarrollo de competencias directivas (Mejía Capaza, 2015), de un grupo de 40 estudiantes del Máster en Dirección, Innovación y Liderazgo de Centros Educativos de la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Este máster, verificado por la ANECA en octubre de 2015, responde a la mencionada necesidad formativa de profesionalizar la función directiva (MECD, 2014), y a su vez, se integra la perspectiva del Bachillerato Internacional, con el objetivo de dotar a los futuros líderes educativos de las herramientas, recursos y habilidades personales (cognitivos y no cognitivos o emocionales) que se ponen en acción mediante tareas orientadas al logro de metas en determinados contextos educativos y organizacionales internacionales (Bolívar, 2011).

### **Marcos competenciales para la dirección y liderazgo educativo**

A continuación se presentan diferentes marcos competenciales para la dirección y liderazgo educativos. De acuerdo con Teixidó (2008) las competencias clave para la dirección escolar son:



Poblete y García Olalla (2003) definen las siguientes competencias directivas:



Álvarez (2010) delimita cuatro competencias del liderazgo educativo:

1. Competencia del pensamiento estratégico. Capacidades y habilidades para promover y gestionar procesos de cambio, implicando a los agentes en proyectos de misión compartida de la organización. Estas dimensiones quedan plasmadas en un proyecto de dirección.
2. Competencia de gestión del aprendizaje. Dirección pedagógica del aprendizaje como una competencia clave del liderazgo: liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado, promover el desarrollo profesional del profesorado.
3. Competencia de relación con las personas. El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, crea redes de relaciones humanas entre los agentes educativos y, en primer lugar, con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales.
4. Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas. En un contexto de autonomía creciente, el director debe ser capaz de organizar estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo, en un marco de liderazgo compartido.

Campo (2010, p. 44-46 y p. 95-96), efectúa un retrato robot de un director ideal a partir de las competencias que se determinan en la acreditación profesional de Escocia, describiendo veintitrés competencias agrupadas en cuatro bloques.

Categorías	Competencias directivas
Cualidades personales	Flexibilidad; constancia; autonomía; fiabilidad; integridad; equilibrio
Destrezas interpersonales	Empatía; preocupación por los otros; asertividad; escucha activa; claridad y concisión en la expresión; trabajo en equipo
Capacidad de dirección y liderazgo	Delegar; motivación; control de calidad; desarrollo del personal; apertura al exterior; liderazgo
Destrezas técnicas de gestión	Planificación de proyectos; negociación; organización de recursos; comprensión del contexto; negociación

(Fuente de la tabla: extraído de Bolívar, 2011, p. 259)

Los estudios realizados por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) señalan cinco dimensiones de prácticas eficaces del liderazgo en la mejora de resultados:

- Establecimiento de metas y expectativas.
- Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo.
- Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.
- Asegurar un entorno ordenado y de apoyo.

Dada la novedad del campo de la evaluación de directores y el debate existente sobre los criterios para la evaluación para “medir” la eficacia del director/a y su desarrollo competencial, es fundamental establecer un marco de evaluación claro. Mejía Cazapa (2015, p. 6) realizó un estudio para evaluar las competencias directivas de los directores de centros educativos en México, elaborando la siguiente rúbrica de evaluación (ver tabla 1). Esta rúbrica ha sido utilizado en esta experiencia para el ejercicio de autoevaluación del desarrollo de competencias directivas de los estudiantes del máster en Dirección, Innovación y Liderazgo de Centros Educativos de la UCJC.

**Tabla 1. Rúbrica de evaluación de competencias directivas en centros educativos. Fuente: extraído de Mejía Cazapa (2015, p. 6)**

● **Criterio: Gestiona recursos pedagógicos y didácticos.**

*Indicadores de los niveles de desempeño:*

- **Avanzado 5:** Gestiona materiales visuales (libros, revistas, pc...), auditivos (radio, palabra hablada, cine) y audiovisuales (presentación en computador, vídeo, cine, internet, chat).
- **Intermedio 4:** Gestiona integralmente materiales visuales (libros, revistas, pc...) y auditivos (radio, palabra hablada, cine) pero los audiovisuales (presentación en computador, video, cine, internet, chat) solo los gestiona parcialmente.
- **Básico 3:** Gestiona integralmente materiales visuales (libros, revistas, pc...) pero los auditivos (radio, palabra hablada, cine) y los audiovisuales (presentación en computador, video, cine, internet, chat) solo los gestiona parcialmente.
- **Insatisfactorio 2:** Gestiona parcialmente los materiales visuales (libros, revistas, pc...), auditivos (radio, palabra hablada, cine) y audiovisuales (presentación en computador, vídeo, cine, internet, chat).
- **Muy insatisfactorio 1:** Gestiona parcialmente los materiales visuales (libros, revistas, pc...), y auditivos (radio, palabra hablada, cine).

- **Criterio: Atiende las necesidades de los estudiantes.**

*Indicadores de los niveles de desempeño:*

- **Avanzado 5:** Gestiona integralmente el desarrollo de las tutorías, y de la orientación educativa, así como la atención de los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes.

- **Intermedio 4:** Gestiona cabalmente el desarrollo de las tutorías, y de la orientación educativa, pero los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes solo los gestiona parcialmente.

- **Básico 3:** Gestiona completamente el desarrollo de las tutorías, pero la orientación educativa y los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes solo los gestiona parcialmente.

- **Insatisfactorio 2:** Gestiona parcialmente el desarrollo de las tutorías, así como de la orientación educativa, y los problemas académicos, personales y familiares de los estudiantes.

- **Muy insatisfactorio 1:** Gestiona parcialmente el desarrollo de las tutorías, así como de la orientación educativa.

- **Criterio: Gestiona estrategias didácticas.**

*Indicadores de los niveles de desempeño:*

- **Avanzado 5:** Colabora con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida) y en el grupo (foros, lluvia de ideas, asamblea).

- **Intermedio 4:** Colabora cabalmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiantes (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida), pero las estrategias centradas en el grupo (foros, lluvia de ideas, asambleas) solo les colabora parcialmente.

- **Básico 3:** Colabora integralmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiantes (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) pero las estrategias centradas en el docente (clase magistral, lectura dirigida), y en el grupo (foros, lluvia de ideas, asambleas) solo les colabora parcialmente.

- **Insatisfactorio 2:** Colabora parcialmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida) y en el grupo (foros, lluvia de ideas, asambleas).

- **Muy insatisfactorio 1:** Colabora parcialmente con los docentes a implementar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (ABP, ABProyectos, estudios de caso, grupos de discusión) y en el docente (clase magistral, lectura dirigida).

● **Criterio: Gestiona la organización de la organización escolar.**

*Indicadores de los niveles de desempeño:*

● **Avanzado 5:** Gestiona la organización de los docentes, estudiantes, los padres de familia y los trabajadores administrativos y de apoyo.

● **Intermedio 4:** Gestiona integralmente la organización de los docentes, los estudiantes y los padres de familia, pero a los trabajadores administrativos y de apoyo no gestiona su organización.

● **Básico 3:** Gestiona integralmente la organización de los docentes y los estudiantes, pero a los padres de familia, y a los trabajadores administrativos y de apoyo no gestiona su organización.

● **Insatisfactorio 2:** Gestiona parcialmente la organización de los docentes, los estudiantes, los padres de familia, y los trabajadores administrativos y de apoyo.

● **Muy insatisfactorio 1:** Gestiona parcialmente la organización de los docentes, los estudiantes y los padres de familia.

● **Criterio: Gestiona el trabajo administrativo.**

*Indicadores de los niveles de desempeño:*

● **Avanzado 5:** Gestiona los recursos humanos, económicos y además, rinde cuentas permanentemente a la comunidad de la unidad educativa.

● **Intermedio 4:** Gestiona los recursos humanos, económicos y esporádicamente, rinde cuentas a la comunidad de la unidad educativa.

● **Básico 3:** Gestiona los recursos humanos, económicos, pero no rinde cuentas a la comunidad de la unidad educativa.

● **Insatisfactorio 2:** Gestiona parcialmente los recursos humanos, económicos, pero además no rinde cuenta a la comunidad de la unidad educativa.

● **Muy insatisfactorio 1:** No gestiona los recursos humanos y económicos de la unidad educativa.

● **Criterio: Gestiona la vinculación de la organización escolar con la comunidad.**

*Indicadores de los niveles de desempeño:*

● **Avanzado 5:** Gestiona relaciones con la mayoría de las organizaciones de la comunidad, para desarrollar proyectos que partan principalmente de la misma, pero además, que coayuden a fortalecer la vinculación de la unidad educativa con su contexto, así como la formación de sus estudiantes.

● **Intermedio 4:** Gestiona relaciones exclusivamente con los padres de familia y con las autoridades educativas superiores, para desarrollar proyectos escolares que coayuden a fortalecer la vinculación de la unidad educativa con su contexto, así como la formación de los estudiantes.

● **Básico 3:** Gestiona relaciones permanentes con los padres de familia, pero parciales con las autoridades educativas superiores, pero par-

ciales, para desarrollar proyectos escolares que coayuden a fortalecer la vinculación de la unidad educativa con su contexto, así como la formación de los estudiantes.

- **Insatisfactorio 2:** Gestiona relaciones con grupos pequeños de padres de familia, para desarrollar proyectos escolares que coayuden a fortalecer la formación de los estudiantes, así como la vinculación con la comunidad.

- **Muy insatisfactorio 1:** Gestiona esporádicamente relaciones con grupos pequeños de padres de familia, para desarrollar proyectos escolares que coayuden a mejorar la formación de los estudiantes, así como la vinculación con la comunidad.

- **Criterio: Lidera a la organización escolar.**

*Indicadores de los niveles de desempeño:*

- **Avanzado 5:** Gestiona los procesos educativos a partir del diálogo, la comunicación, la tolerancia y la aplicación de la normativa institucional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.

- **Intermedio 4:** Gestiona los procesos educativos a partir del diálogo, la comunicación, la tolerancia y la aplicación parcial de la normativa institucional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.

- **Básico 3:** Gestiona los procesos educativos a partir del ejercicio del poder que le otorga la normativa institucional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.

- **Insatisfactorio 2:** Gestiona los procesos educativos a partir del ejercicio del poder de forma discrecional, para la resolución de conflictos y el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.

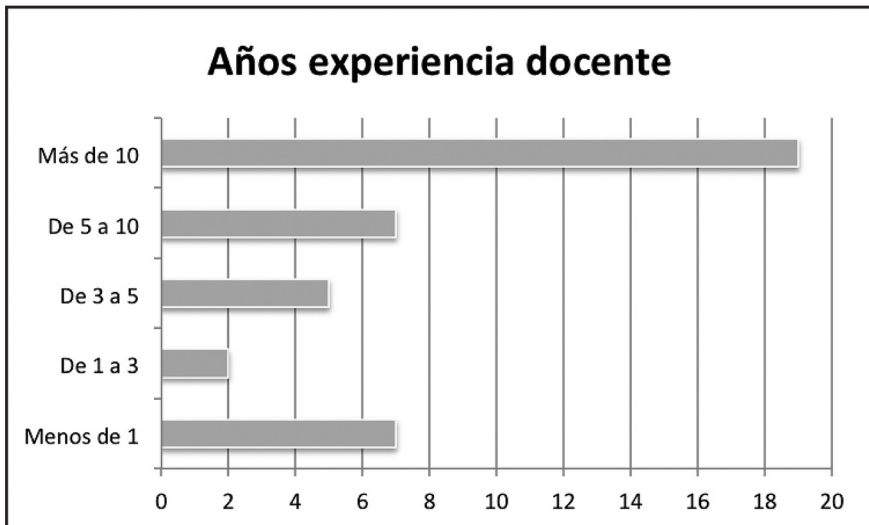
- **Muy insatisfactorio 1:** Gestiona los procesos educativos a partir de las orientaciones de los grupos de presión de la unidad educativa, para resolver conflictos y potenciar el desarrollo de las actividades escolares de acuerdo con la planeación realizada.

## **Protagonistas**

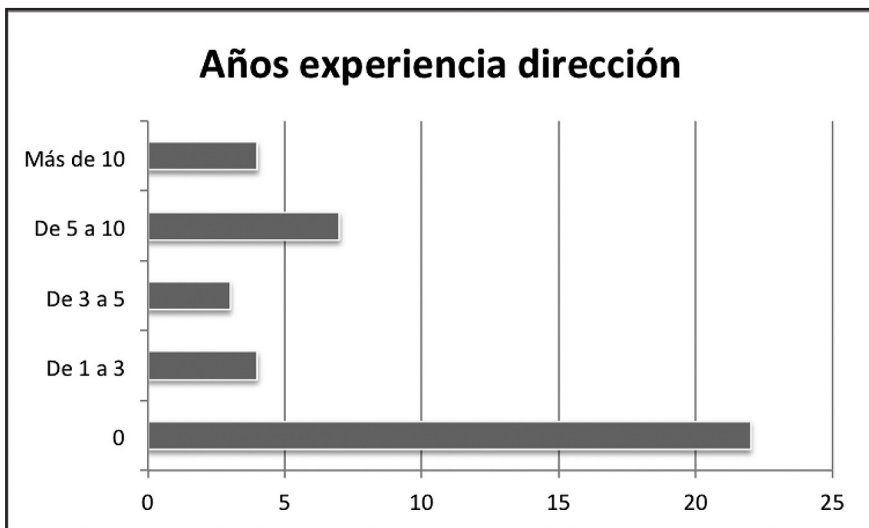
Los protagonistas de esta experiencia han sido 40 estudiantes del Máster en Dirección, Innovación y Liderazgo de Centros Educativos del curso 2016-17.

La muestra está compuesta por 16 hombres y 24 mujeres de edades comprendidas entre los 22 y los 53 años. Todos disponen de estudios universitarios en el campo de educación y la psicología. La mayoría son maestros en activo de educación infantil y primaria, educación secundaria y enseñanzas artísticas y musicales.

Un total de 26 (65%) dispone de más de 5 años de experiencia docente, mientras que solamente 7 (17,5%) dispone de menos de 1 año de experiencia como docente.



Por otro lado, 22 de un total de 40 estudiantes (55%) dispone de experiencia profesional en funciones de coordinación o cargos directivos en un centro educativo, como secretario, jefe de estudios o director/a. Cabe destacar que 14 de los estudiantes (35%) disponen de más de 3 años de experiencia en funciones directivas.



## **Objetivos y desarrollo**

La experiencia que aquí se presenta, se ha desarrollado durante el curso 2016-17 en el marco de la asignatura Competencias y habilidades para el liderazgo. En la siguiente tabla se muestran los contenidos de esta asignatura (tabla 2).

**Tabla 2. Contenidos de la asignatura Competencias y habilidades para el liderazgo. Fuente: Elaboración propia.**

### **Tema 1. Las competencias de dirección y liderazgo**

- 1.1. Tendencias internacionales en dirección y liderazgo de centros educativos.
- 1.2. Definición de habilidad y competencia.
- 1.3. Identificación de competencias relevantes.
- 1.4. Medición del desempeño / dominio competencial.

### **Tema 2. Competencias estratégicas**

- 2.1. Estrategia y visión.
- 2.2. Gestión de recursos.
- 2.3. *Networking* y negociación.

### **Tema 3. Competencia comunicativa**

- 3.1. Habilidades y destrezas comunicativas.
- 3.2. Gestión de la información.
- 3.3. Comunicación intra e interpersonal.

### **Tema 4. Motivación e Inteligencia Emocional**

- 4.1. Competencias emocionales y motivacionales.
- 4.2. Equilibrio emocional y autocontrol.
- 4.3. Autoconocimiento, autocrítica y aprendizaje.
- 4.4. Gestión del tiempo y del estrés.

### **Tema 5. Competencias de mediación y resolución de conflictos**

- 5.1. La mediación.
- 5.2. Habilidades de resolución de conflictos.
- 5.3. Estrategias para la resolución de conflictos.

### **Tema 6. Competencias sociales e interpersonales**

- 6.1. Gestión de equipos.
- 6.2. Gestión del talento.
- 6.3. Coaching.



Esta experiencia forma parte de la actividad 1 de la asignatura, en la que los estudiantes deberían realizar un Plan de Desarrollo Personal de competencias profesionales en liderazgo educativo y reflexionar sobre su propio desarrollo competencial. La actividad consistió en:

**1. Rellenar y enviar cuestionario de autoevaluación** – rúbrica competencias liderazgo educativo rellena (Mejía Cazapa, 2015, p. 6).

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeCtdmkU-sq4E3hfh4UL-GEYdKB-S8H-O0i2IfYVMBil-uLI1Q/viewform?c=0&w=1>

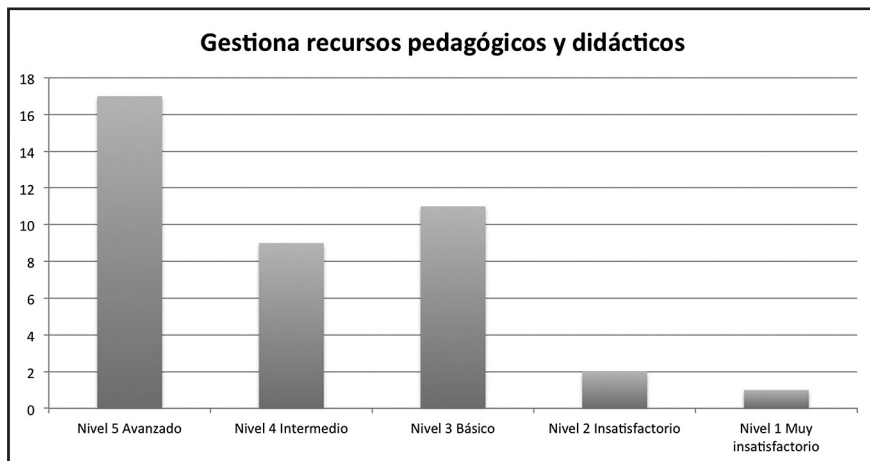
**2. Reflexionar brevemente sobre el propio desarrollo competencial** percibido, las competencias y el grado o nivel de desempeño – avanzado, intermedio, básico y no satisfactorio.

**3. Identificar los retos y las necesidades** para el desarrollo y puesta en práctica de las competencias en liderazgo educativo.

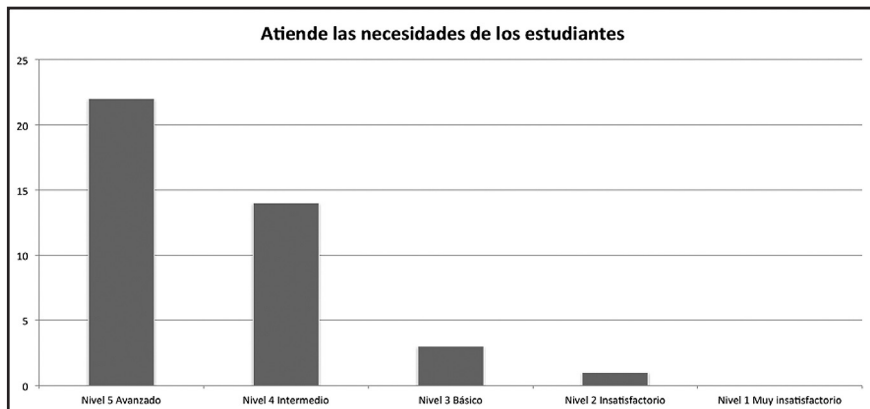
**4. Desarrollar un plan de desarrollo personal** para la mejora de dichas competencias, aportando un mínimo de 2 competencias. El plan deberá incluir al menos 2 acciones por competencia, los medios y recursos necesarios, y los beneficios y cambios que se espera obtener. Puedes proponer acciones a nivel personal, profesional o de centro y/o como si fueras ya director/a de un centro educativo o miembro del equipo directivo.

## Resultados

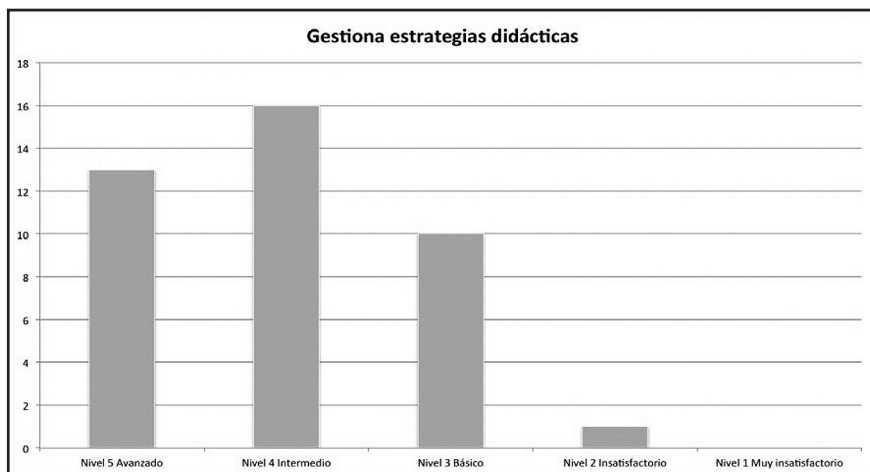
A continuación se presentan los resultados de la autoevaluación y percepción de cada una de las competencias directivas según los estudiantes según los 5 niveles establecidos en la rúbrica, de Nivel 5 Avanzado a Nivel 1 Muy insatisfactorio (Mejía Cazapa, 2015).



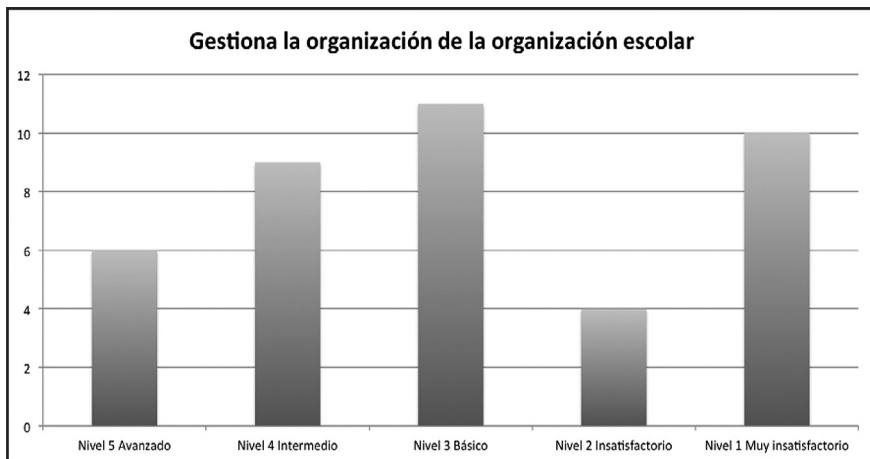
Los resultados muestran que para la competencia '*Gestiona recursos pedagógicos y didácticos*', 17 estudiantes se sitúan en Nivel 5 Avanzado y 9 en Nivel 4 Intermedio. Hay 11 estudiantes que se posicionan en el Nivel 3 Básico, y solamente 3 consideran tener un nivel por debajo del básico.



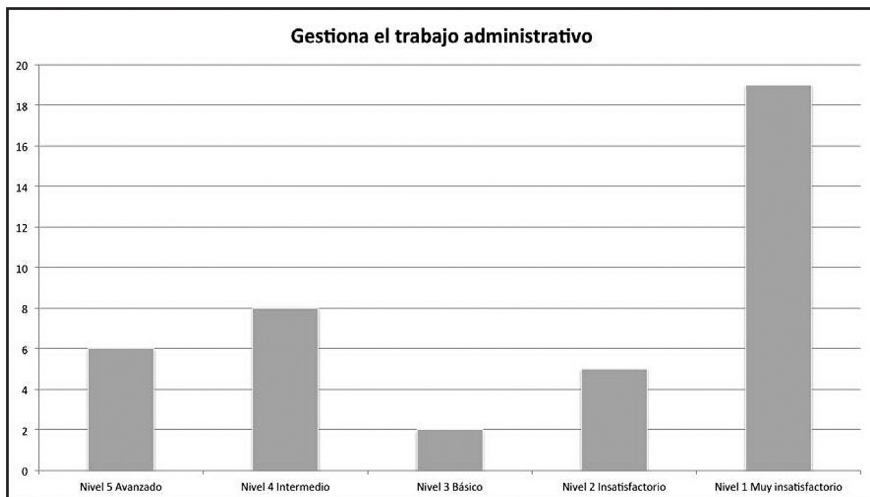
Para la competencia '*Atiende las necesidades de los estudiantes*', la mayoría de estudiantes del máster en dirección se sitúan en el Nivel 5 Avanzado (22) y Nivel 4 Intermedio (14). Solamente 3 se posicionan en Nivel 3 Básico y 1 en el Nivel 2 Insatisfactorio.



En relación a la competencia '*Gestiona estrategias didácticas*', 13 estudiantes consideran encontrarse en el nivel 5 Avanzado y 16 en el nivel 4 Intermedio. Del resto de estudiantes, 10 consideran tener un nivel 3 básico y 1 un nivel 2 insatisfactorio. Cabe destacar que ninguno de ellos se sitúa en el Nivel 1 Muy insatisfactorio.



En cuanto a la competencia '*Gestiona la organización de la organización escolar*' existe una distribución de los estudiantes en los diferentes niveles. 6 de ellos consideran encontrarse en un Nivel 5 Avanzado, 9 en el Nivel 4 intermedio, 11 en el Nivel 3 Básico, 4 en el Nivel 2 Insatisfactorio y 10 en el Nivel 1 Muy insatisfactorio.



Para la competencia '*Gestiona el trabajo administrativo*' se observa como más de la mitad de los estudiantes se sitúa en un Nivel 1 Muy insatisfactorio (19) y Nivel 2 Insatisfactorio (5). Solamente 8 estudiantes consideran tener un Nivel 4 Intermedio y 6 un nivel 5 Avanzado.



En cuanto a la competencia '*Gestiona la vinculación de la organización escolar con la comunidad*', 6 estudiantes consideran tener un Nivel 5 Avanzado, 12 un Nivel 4 Intermedio y 9 un Nivel 3 Básico. Por otro lado, 8 consideran disponer de un Nivel 2 Insatisfactorio y 5 Nivel 1 Muy insatisfactorio.



Por último, en referencia a la competencia '*Lidera a la organización escolar*', la mayor parte de los estudiantes se sitúa en Nivel 5 Avanzado (15) y Nivel 4 Intermedio (12). Hay 8 estudiantes que consideran tener un Nivel 3 Básico, 1 un Nivel 2 Insatisfactorio y 4 Nivel Muy insatisfactorio.

## Conclusiones

La mayoría de estudiantes consideran tener un nivel avanzado e intermedio en las competencias de gestión de recursos pedagógicos, atención a las necesidades de los estudiantes, gestión de estrategias didácticas y liderazgo de la organización escolar. Los participantes valoran en su mayoría disponer de un nivel avanzado e intermedio en estas competencias ya que todos disponen de estudios universitarios y experiencia profesional previa como maestros/as y profesionales de la educación.

Por otro lado, hay dos competencias en las que los estudiantes se sitúan mayoritariamente en un nivel básico/insatisfactorio. Éstas son las relacionadas con la organización de la organización escolar y la gestión administrativa y económica. Estos resultados ponen en evidencia la falta de formación inicial del profesorado en estas competencias, y la necesidad de incorporar la gestión estratégica, organizativa y administrativa de centros educativos a la formación inicial y continua de los profesionales del mundo de la educación, especialmente aquellos que ejercen funciones o cargos directivos o de coordinación docente. Este estudio muestra la necesidad de profesionalizar la función directiva y desarrollar programas formativos que preparen a los futuros directores para formarse como líderes educativos responsables, eficaces y culturalmente competentes capaces de:

- Iniciar y liderar procesos de cambio y mejora para lograr la educación integral de los alumnos en contextos internacionales y la competencia global tan necesaria para la sociedad del siglo XXI.
- Desarrollar el potencial del profesorado para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Componer entornos de aprendizaje que promuevan la autonomía, la creatividad, el trabajo colaborativo y la acción responsable.

## Referencias

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje*. Revista Organización y Gestión Educativa, n.º 1, 15-20.
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Educar, 47(2), 253–275.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cayulef, C. (2007). *El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e), 144–148.

Egido Gálvez, I. (2013). *La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales*. Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado, 2(2), 21-28.

Mejía Capaza, E. (2015). *Evaluación de las competencias directivas*. COLMEE Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva*.

Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey & Company. Recuperado de: [http://www.mckinsey.com/client\\_service/social\\_sector/latest\\_thinking/worlds\\_most\\_improved\\_schools](http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools)

OCDE (2006). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. París: OCDE.

OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. París: OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>

OCDE (2017). *Global competency for an inclusive world*. OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Poblete, M., & García Olalla, A. (2003). *Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos*. Barcelona.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Sidney: Ministry of Education.

Sun, J. y Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.

Teixidó, J. (2008). *Competencias profesionales de los directivos escolares: identificación y desarrollo*. En: Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

# ELS ASPECTES EMOCIONALS I RELACIONALS EN EL PROJECTE DE DIRECCIÓ D'UN INSTITUT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

---

Jordi Castellví Segura  
*Institut Castellbisbal*

## **Resum**

Habitualment no trobem referències explícites sobre els aspectes relacionals o emocionals ni en la majoria dels Projectes de Direcció, ni en els referents normatius o formatius sobre la direcció de centres educatius. Però és una evidència que la gestió dels recursos humans, i especialment del professorat, va molt més enllà dels aspectes organitzatius, pedagògics o dels estrictament laborals. Cal que es considerin estratègies i mecanismes que permetin un compromís col·lectiu i un veritable esperit de treball en equip per dur endavant un projecte en comú que només és possible des d'una determinada concepció del lideratge, i que tingui molt en compte els aspectes emocionals de cadascun i cadascuna dels membres del col·lectiu. Aquesta comunicació vol fer una aposta ferma per posar aquests aspectes en primer pla i pels conceptes de lideratge distribuït i projectes compartits.

## **Presentació i antecedents**

No gosaria pas d'afirmar que el fet d'haver acumulat experiència en un determinat aspecte de la vida et converteixi, de forma automàtica, en un "expert", però és cert que el pas dels anys i les situacions viscudes ens atorguen un cert status, una posició no sempre del tot còmode que ens permet dir a qui vulgui escoltar-ho "això jo ja ho he viscut abans". En tot cas, vull aclarir que aquest article no pretén en absolut ser un "estat de la qüestió" ni, encara menys, una investigació rigorosa sobre el tema dels aspectes emocionals en la gestió d'un centre educatiu, sinó simplement un recull de reflexions i experiències viscudes al llarg dels anys i "des de la trinxera".

Vaig començar la meua vida laboral dedicada a l'ensenyament fa més de 25 anys; d'aquests, 19 he format part de 5 equips directius, i d'aquests 19, 10 com a director d'un Institut públic: 7 anys a l'Institut Serrallarga de Blanes (La Selva), i els darrers 4 a l'Institut Castellbisbal (Vallès Occidental). He hagut d'afrontar tant situacions de nomenaments per un any, com la configuració d'una candidatura més o menys ben avinguda que ha pogut presentar un Projecte de Direcció i que l'ha pogut tirar endavant en el centre, amb les complicitats, les indiferències o les hostilitats d'uns i d'altres en el Claustre.

El meu primer accés a la Direcció d'un centre educatiu no es va produir pas en les millors circumstàncies; més aviat eren les circumstàncies menys favorables que m'he trobat mai: amb només 27 anys i amb dos anys d'experiència com a docent de secundària, i davant d'un Institut de dimensions considerables, amb un claustre fortament dividit i que estava tirant endavant una "experimentació" de la reforma LOGSE no gaire ben acceptada per a una majoria dels docents. Malgrat tot, m'hi vaig mantenir 7 anys -els darrers 4 amb una candidatura ben "tolerada" per a una majoria del claustre-, i que sincerament, crec que va ser la millor escola de direcció que ara mateix em pugui imaginar.

Al meu centre actual he estat coordinador de batxillerat, coordinador pedagògic, cap d'estudis i finalment director. I aquí torna l'interrogant amb el que començava la presentació: tot això em converteix en un expert en la matèria? No ho tinc del tot clar, però crec que sí m'autoritza a formular opinions i a exposar punts de vista elaborats "des de l'experiència".

## **El PdD com a dinamitzador del claustre de professorat**

Des de 2009, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC)<sup>1</sup>, i el seu posterior desplegament en decrets com ara el Decret d'Autonomia de Centre (2010)<sup>2</sup> i el Decret de la direcció de centres educatius públics (2010)<sup>3</sup>, han dotat a les escoles i instituts de Catalunya, de forma similar al que disposen a altres països i regions del nostre entorn, d'una poderosa eina de gestió i dinamització, que és el Projecte de Direcció.



Queda ben clar que el Projecte de Direcció (PdD) ha de concretar, ordenar i prioritzar com es desplegarà el Projecte Educatiu del Centre (PEC) en el propers quatre anys, marcant les grans línies pedagògiques, curriculars, organitzatives i de gestió i esdevenint, així, en el veritable *full de ruta* que guiarà no només el dia a dia del centre, sinó també la seva coherència i el bon camí per a l'assoliment dels seus objectius educatius. Això implica per força tenir en compte, d'una manera sistèmica i vertebrada, considerar tots i cadascun dels aspectes que conformen la vida del centre, el conjunt dels seus elements interns i externs i de les seves interrelacions, tant els comuns a tots els centres, com aquells que són propis i característics d'aquella escola o institut en concret.

De tots aquests components, n'hi ha un que serà del tot essencial perquè el PdD (i per tant també el PEC), naveguin amb bon vent i vagin ben governats cap al seu port de destinació final. Aquest element és el conjunt de professionals que hi treballen, els docents i el PAS. En aquest article ens centrarem, essencialment, en el col·lectiu docent, és a dir, en el Claustre.

### **Es preveuen aspectes emocionals o relacionals en el PdD? Normativa i referents**

Si fem una recerca als textos que formen el nostre marc normatiu bàsic, és a dir, la mateixa LEC i els decrets 102 i 155 de l'any 2010, trobem molt escasses referències als aspectes emocionals i relacionals en la gestió dels centres. L'article 23 del Decret de Direcció, en el seu punt 2, diu que el Claustre i el Consell Escolar han de conèixer els candidats o les candidates a la direcció del centre, i els seus respectius projectes de direcció, enunciat que situa aquests òrgans col·legiats com agents passius en relació al PdD -simplement, s'han de limitar a "conèixer"- . Una mica més avall, a l'article 25.3. ens diu que "les concrecions organitzatives que es proposin en el projecte han de buscar (...) la creació de condicions i formes d'organització que estimulin la implicació de tot el personal en el treball en equip i n'afavoreixin el creixement dels nivells de motivació i de satisfacció". I encara unes línies més avall, a l'article 25.5. és on podem localitzar potser la referència més explícita a la qüestió que ens ocupa, quan diu que el PdD "ha d'incorporar els elements que es considerin pertinents per a l'aprofundiment en l'exercici del lideratge distribuït i per al foment de la participació de la comunitat escolar en el centre".

Queda clar així que el PdD ha de tenir en compte d'alguna manera els aspectes de gestió del personal, partint dels conceptes de lideratge distribuït i de participació de la comunitat escolar, però el *com*, és a dir, amb quin tipus de mecanismes i estratègies, mitjançant quins recursos o amb quina finalitat, ho deixa en una gris ambigüitat. En tot cas, seria una temeritat pretendre generalitzar o trobar fórmules màgiques. Tot dependrà de les característiques concretes del claustre docent en qüestió.

## **Claustres dividits, claustres enfrontats**

Si tots coneixem i probablement compartim aquella sentència que “cada casa és un món”, amb més raó encara la podem aplicar als claustres dels nostres centres docents. Ignorar o no valorar correctament amb quin tipus de claustre estem o hem de treballar, ens portarà, amb tota seguretat, a grans dificultats per poder dur a la pràctica el nostre PdD, quan no al més desolador dels fracassos. És molt complicat que el vaixell avanci en línia recta si cada remer aplica la força dels seus braços en direccions oposades.

Qualsevol professional que porti uns pocs anys treballant en el nostre sistema educatiu (o en qualsevol altre), haurà conegut, en persona o per referències properes, casos de claustres *malavinguts*, per dir-ho d'alguna manera. Es tracta de claustres en els que s'hi han instal·lat les diferències, els malentesos, les discrepàncies i, sobretot, les hostilitats personals, molt per sobre del sentit comú i de la professionalitat. Professors que “no es parlen”, equips en els quals és pràcticament impossible arribar a acords, per mínims i raonables que aquests siguin, persones amb actituds de constant disrupció o directament de boicot contra les iniciatives més inofensives i fins i tot faltes de respecte, són el pa de cada dia d'aquest tipus de claustre. En ocasions s'hi formen “bàndols” o grups de pressió que fan de la gestió de les reunions de departament o seminari, dels equips docents i de les mateixes reunions de claustre, una tasca gairebé heroica, i les converteixen en actes desagradables, tensos i totalment estèrils.

És aquest un context molt complicat, ja que la col·laboració i el treball en equip són pràctiques gairebé inexistents. S'hi ha instal·lat un sentiment de frustració molt general, probablement amb alguns casos de síndrome de *burnout* (“estar cremat”), i on el desenvolupament de qualsevol PdD no compta amb el suport necessari, o amb l'oberta confrontació de part del claustre, i per tant, el seu èxit està més que en entredit. No cal dir que no tenir en compte que tenim davant un claustre com aquest a l'hora de dissenyar el nostre PdD és, com a mínim, temerari.

## **Claustres que “van fent”: de la comoditat a la negativitat**

Un altre cas que és freqüent trobar-se són els centres que, segurament ja amb una certa trajectòria en el temps, han trobat una situació de comoditat. Les NOFC fan la seva tasca des de fa anys i s'hi viu amb una relativa calma. Cadascú fa la seva feina com vol o com pot, sense amoïnar-se gaire de les qüestions generals ni tenir molta consciència que no fa exactament allò que li tocava fer. Probablement els resultats educatius no siguin massa dolents, i l'estat de la convivència tampoc produeixi excessives alarmes. Són els centres que “van fent”, on es treballa avui pràcticament igual que fa 4 anys, o que fa 8, o que fa 12. Les innovacions més importants que hi podem trobar serien de l'estil

de la lenta substitució de les pissarres plenes de guix, per les presentacions en *powerpoint* o la projecció de PDF, però amb metodologies i continguts idèntics o molt similars a l'antiga pissarra tradicional.

En un centre com el que acabem de caricaturitzar, qualsevol proposta de projecte innovador pot ser rebut amb indiferència o amb desconfiança, quan no amb estupor i hostilitat. Una mena d'actitud de "què volen que fem, ara?", resultat del caprici d'un equip directiu massa agosarat o amb una insana voluntat de pertorbar la pau d'un claustre tranquil. Hom no percep, o no vol percebre, la necessitat de més i millor coordinació, ni de generar documentació, ni de rebre o participar en activitats de formació -més enllà, és clar, de l'estrictament necessària per a l'acumulació d'estadis-, i encara menys en processos d'avaluació. L'aula es pot aquí concebre com el territori privat i exclusiu de cada docent, i per tant la participació o la simple observació d'allò que hi succeeix es considerat gairebé com una agressió intolerable.

Aquí tothom esperarà que la Direcció del centre, i el PdD que es presenti i s'aprovi, es limiti a mantenir l'*statu quo* dels darrers anys, que no alteri la vida tranquil·la i sense ensurts i que garanteixi que els canvis que es produeixen a l'entorn (a la legislació educativa, a les tendències pedagògiques, a les innovacions didàctiques, a l'entorn més immediat o al conjunt de la societat), afectin el mínim possible a la bombolla de pau que suposen les parets del centre educatiu.

Si ens trobem amb un centre d'aquestes característiques, de nou i com en el cas anterior, seria un greu error elaborar i presentar, i encara més pretendre dur a terme, un PdD que impliqués canvis, innovacions i noves formes de treballar. Estarem condemnats, des del mateix inici, a la frustració i al fracàs.

## **La gestió de les emocions en el centre**

Al pacient lector d'aquest article li pot semblar, i amb tota la raó, que hem pecat de simplificació i també d'un excés de caricaturització. I és ben cert, és clar. De tipologies de centres en podem trobar no dos sinó moltíssimes més, amb variants i amb característiques úniques per a cada cas, i potser hem fet descripcions exagerades (o no?), però que ens facilitem arribar allà on preteníem des d'un començament: el nostre PdD s'ha de contextualitzar en la realitat del centre i del seu entorn, ha de tenir molt en compte l'equip de docents que hi treballa, i ha de comptar amb tots ells i amb totes elles, amb la seva complicitat, amb la seva participació, amb la seva professionalitat i, perquè no, amb el seu entusiasme. És a dir, ha de considerar, i com un element cabdal, la gestió de les qüestions emocionals i relacionals en el centre.

Els aspectes emocionals i relacionals han d'impregnar el conjunt del PdD, cal que hi siguin presents de dalt a baix i en tots i cadascun dels seus capítols. Ho dit d'una altra manera, la nostra tesi és que no hem d'afegir un nou apartat, separat dels altres, que porti per títol precisament l'epítet de les emocions, sinó que ha

calgut tenir-los ben presents en tota la resta d'apartats, com una qüestió transversal. I de forma explícita caldrà considerar-ho quan fem la diagnosi del centre, la radiografia precisa i profunda que hem de fer per saber on som i d'on partim.

Hom acostuma a incloure en el text del PdD una descripció diagnòstica del centre educatiu: l'entorn socioeconòmic i cultural del municipi o del barri, la història del centre, les característiques de l'edifici i de les instal·lacions i altres factors que en un moment donat poden esdevenir forteses i oportunitats, o bé debilitats i amenaces. A vegades també s'hi inclouen algunes línies sobre el claustre docent: l'índex de mobilitat, l'equilibri de la plantilla, l'edat mitjana o altres aspectes. Però amb poca freqüència trobarem al·lusions a temes com la formació del professorat, el grau d'implicació en projectes pedagògics i d'innovació, la participació dels docents en activitats extraescolars i altres aspectes que donin pistes de quin és l'ambient de relació que hi ha entre les persones que formen l'equip docent, si tenim molta tradició de treball en equip o si bé estem davant d'un claustre acomodats i acostumat a anar cadascú a la seva, o de quina manera es reben les propostes d'innovació que suposin canvis en les formes d'organitzar-se i de treballar. La no inclusió d'aquests aspectes, o simplement no tenir-los en compte, des del nostre punt de vista, seria molt semblant a intentar aixecar un nou edifici amb uns ciments perillosament inestables.

### **Tornar la il·lusió al claustre com a condició 'sine qua non'**

La bona cimentació del nostre PdD ha de basar-se en un claustre ben predisposat per participar activament i implicar-se. Si se'm permet la llicència, crec que hem de treballar per *il·lusionar* a quants docents sigui possible, amb la utopia d'arribar a tots i cadascun dels professionals del centre. Anem així una mica més lluny de la pretensió de comptar amb el fer i el saber fer de cada mestre/a, de cada professor o professora, sinó també amb tota la seva energia posada al servei d'un projecte que "il·lusiona", que es nodreix de les ganes de fer les coses ben fetes de cadascú, però com equip, tothom en la mateixa direcció, i sense que això vulgui dir en absolut que no hi hagi diferents punts de vista i aportacions individuals. Pensem que la il·lusió és un fenomen fortament contagiós, i de la mateixa manera que l'ambient es nodreix de l'energia de les persones, també els hi retorna de forma augmentada i si les condicions són les adequades, pot escampar-la fins a tots els racons de l'escola o de l'institut.

Un claustre il·lusionat és un claustre que participa i que interactua, que debat i intercanvia idees i propostes, que es fa seu el projecte del centre i del qual cada persona se'n sent part integrant i integrada. Tothom sap que el projecte es va construint dia a dia, i que hi té un paper important. Tot allò que fa és un gra de sorra més que va fent que el projecte creixi i es faci fort. El director o la directora no pot pretendre, o si ho fa s'arrisca a una travessia pel desert, que el claustre treballi per al "seu projecte" personal. Pensem que el seu principal rep-

te és dissenyar i presentar un PdD que passi a ser un projecte de *meu a nostre*, d'una candidatura a la Direcció a un equip complet que treballa per a una comunitat. Si aconseguim donar (o tornar-la, si s'havia "perdut") il·lusió al claustre, i és prou hàbil per conduir-la en la bona direcció, el seu PdD té realment molts números de resultar reeixit i exitós.

### **Lideratges compartits, projectes en comú**

Tornar la il·lusió a un claustre acomodats, o encendre-la allà on hi trobem manca de cohesió, o un manifest mal ambient, aquest seria el repte. Hi ha receptes o fórmules per assolir aquesta fita, per posar aquells ciments dels que parlàvem més amunt? Pensem que sí, o com a mínim tenim la percepció que hi ha algunes condicions que poden afavorir-ho molt, que són necessàries per començar a posar fil a l'agulla i treballar per redreçar la situació inicial cap a un context més favorable, aquell que podríem anomenar un model de *lideratges compartits i projectes en comú*. Anem a destacar-ne algunes:

- La informació ha de fluir.

És absolutament necessari que la informació circuli de forma àgil, ràpida i multidireccional en el centre. Pot resultar tòxic que hi hagi personal docent del centre que no estigui al dia de les activitats, decisions o notícies que s'han produït, que s'estan produint, o que està previst que es produeixin aviat. Cal establir i tenir cura que funcionin bé mecanismes diversos, formals i també informals, d'informació, i molt especialment d'aquelles qüestions que afectin al funcionament ordinari de la nostra escola o institut. Ningú no pot sentir-se que es queda al marge, que no té accés a la informació o que aquesta li arriba massa tard. Si no ho evitem, aquests *desinformatos* esdevenen elements aïllats i no participatius en el projecte comú.

- Tothom s'ha de sentir escoltat.

Una actitud receptiva a les opinions, a les aportacions i punts de vista, a les crítiques i als dubtes, pot prevenir malentesos, sentiments d'aïllament o de marginació, i ens pot servir tanmateix per detectar contextos de malestar i de conflicte fins i tot abans que no es materialitzin. En aquest sentit seria aconsellable que el PdD tingui previsió d'espais i moments on tothom pugui expressar lliurement allò que pensa sobre els diferents aspectes de la vida del centre, segons consensos establerts i compartits, i on la percepció de ser escoltat i sempre tingut en compte sigui efectiva i real.

- L'organització ha d'afavorir la participació.

Cal evitar en màxim possible les estructures jeràrquiques i piramidals, només concebudes de dalt a baix, i prioritzar les horitzontals, on cada persona

trobi espais de participació en la presa de decisions i en la seva execució i avaluació. Les reunions d'equip docent, de departament o seminari, les diverses comissions de treball ... han de ser àgils, participatives i amb capacitat de gestió. Cada persona en el centre ha de formar part en aquells àmbits més propers al seu dia a dia, dels òrgans de coordinació que li permetin, de veritat, sentir que forma part efectiva del projecte.

- L'esforç i la dedicació s'han de veure reconegudes.

Ningú que conegui el treball diari a una escola o a un institut pot dubtar ni un moment que és una feina difícil i vocacional, amb molts moments de tensió i sovint amb una acumulació d'estrès i sobrecàrrega. Ningú no pot sentir que s'ignora la seva feina, que no es valora prou l'esforç i tot allò que aporta al centre, dins de la seva justa mesura. S'han d'evitar encàrrecs de serveis desproporcionats o no compensats. Cal fer valoracions, i quan convé han de ser públiques, de la bona feina feta per uns i per altres. Hem de trobar moments, durant el curs, de posar en relleu projectes reeixits, activitats que han funcionat bé, i també totes aquelles tasques més invisibles que, malgrat tot, són a la base de l'èxit d'altres més vistoses. Cal parlar sempre en plural dels èxits del nostre centre, sense deixar de valorar especialment aquelles dedicacions que es poden merèixer que es destaquin en un moment donat. Certament aquest aspecte potser no caldrà que sigui explícit en el nostre PdD. És més aviat una qüestió d'actitud, però igualment important, en la nostra opinió. Aquest aspecte no entra en contradicció amb les necessitats i la pràctica d'una avaluació interna formal que ha de ser present de forma transversal en el centre. Seria, per dir-ho d'alguna manera, la seva faceta més *emocional*.

- S'han de crear espais i moments de relació.

Preguntem a qui ho preguntem que treballi o hagi treballat en un centre educatiu, sap que la vida diària en aquest és intensa, plena de moments molts dinàmics i no exempta de petits, i a vegades no tant petits, conflictes de tot tipus. Hi ha situacions durant el curs que posen a prova a les persones amb més paciència i temprança, i no sempre és possible evitar que sorgeixin moments realment difícils.

A més, sovint la percepció del temps és excessivament trepidant. Anem corrent d'una aula a l'altra, al pati, a la reunió ... i potser no hem pensat en contextos de relació més relaxada i productiva. Cal també que tinguem en compte les percepcions de les persones que treballen en el centre. El PdD no té com a objectius ni crear clubs d'amistat ni organitzar activitats de lleure per al professorat, però sí ha de permetre i preveure espais i moments certament informals que afavoreixin la interacció en un ambient cordial i, perquè no, divertit. Això ens pot permetre no només alleugerir tensions pròpies del dia a dia, sinó també desfer malentesos, teixir coneixences, compartir idees i enfortir complicitats.

Tots aquests elements són un veritable material adhesiu que potencia el treball en equip, si se sap aprofitar adequadament.

- Cal donar resposta als conflictes i a les situacions difícils.

Ja hem dit abans que no és infreqüent l'aparició de conflictes o situacions complicades en la vida diària del centre. Les relacions amb els alumnes, amb les famílies o els mateixos companys i companyes, o en ocasions per situacions personals delicades, poden produir distorsions compromeses o sensacions d'un fort estrès per a un docent o un grup de docents. De nou ens trobem amb un aspecte que no pot estar recollit de forma explícita en el nostre PdD, ja que és més aviat quelcom relacionat amb el tarannà, la manera de fer i d'afrontar les situacions quotidianes. Aquí la proximitat, la rapidesa en l'acompanyament, l'escolta activa d'allò que cadascú necessiti explicar i l'empatia poden tenir efectes molt potents. Aquest tarannà càlid reforça el sentiment de pertinença a un equip sòlid i estable, on els problemes es detecten i es resolen quan es manifesten i que té eines per prevenir-los i gestionar-los. Això no seria gens probable en un PdD que no aposti realment pel treball en equip, o amb un estil de direcció jeràrquic o autoritari.

- S'ha d'afavorir i promoure que cadascú excel·leixi en algun punt.

Igualment important per a la comunitat és aprofitar al màxim les potencialitats i les habilitats de cadascun dels seus membres. Un claustre on cadascú treballa de forma individualitzada o aïllada no permet aprofitar del tot els recursos i les experiències que cada persona porta a la seva motxilla, i encara menys potenciar-les i continuar desenvolupant-les. Habilitats en la gestió d'equips humans, coneixements tècnics, formació avançada en les TIC, domini d'idiomes, aptituds per determinades activitats artístiques, plàstiques o esportives, contactes amb l'entorn associatiu, cultural o empresarial, experiència en projectes anteriors ... són factors d'oportunitats que fàcilment podem perdre per simple desconeixement de qui són i com són les persones que treballen a l'aula del costat.

El nostre PdD ha d'afavorir la intercomunicació, la formació d'equips i la cooperació docent. I alhora ha de promoure la implicació de cadascú en aspectes del centre on realment poden excel·lir, desenvolupar la seva potencialitat professional i de pas augmentar el grau d'implicació en el centre.

Aquesta no pretén ni aconseguir ser una llista completa, ni tan sols ordenada, de les condicions que poden assolir aquell concepte de lideratges compartits i projectes en comú que enuncíavem més amunt. De fet, algunes d'elles podrien ser recollides i explicitades de manera formal en el text del PdD, mentre d'altres serien més aviat intencions més informals, que d'alguna manera podrien impregnar l'ànima del nostre projecte de direcció. Se n'hi podrien afegir, o desglossar i, sobretot, explicar més detalladament, però en tot cas són con-

dicions que hem experimentat en primera ma i de la importància de les quals en som testimoni.

## **Estendre el compromís al conjunt de la comunitat educativa**

A tall de conclusió, hem afirmat que el Claustre docent, és a dir, el conjunt de professionals docents que treballen en el centre, han de formar part activa i protagonista del PdD que pretengui ser reeixit i assolir els seus objectius. Caldrà ja no només tenir-lo en compte, sinó més aviat situar-lo al bell mig del projecte, com un agent viu, plural i dinàmic, que pugui vitalitzar-lo i anar-lo desplegant en els seus principis i en les seves eines.

Després, o en paral·lel, caldrà també estendre el compromís de formar part del projecte a la resta de la comunitat educativa. PAS, altres tècnics i professionals que intervenen en l'acció educativa, el personal de menjador, monitoratge i de neteja i, evidentment, l'alumnat i les famílies. Aquí pràcticament no n'hem parlat perquè no era l'objecte principal d'aquest article, però finalment els grans objectius del PdD no tenen com objectiu principal el professorat, sinó als veritables protagonistes de l'educació, que són l'alumnat i les seves famílies. No volem participar de la moda que s'ha instal·lat en els darrers anys en l'àmbit educatiu de considerar a l'alumnat i a les famílies com a *clients*, i al centre educatiu com quelcom similar a una empresa. Pensem que és un error i m'atreveria a dir que una perversitat.

L'escola i l'institut són serveis públics que han de garantir el dret fonamental de la població a l'educació i a la formació. L'alumnat i les famílies no són *clients* de l'escola o de l'institut: ells són l'escola i l'institut, els veritables propietaris del sistema educatiu, que no té altra raó de ser. L'escola és una part indissociable del seu barri o del seu municipi. I el PdD ha d'estar impregnat d'aquesta filosofia. Per això, el compromís s'ha d'estendre a tots i cadascun dels sectors de la comunitat educativa, al seu entorn, a la resta d'entitats i institucions educatives de tot tipus i, sobretot, a l'alumnat. Un centre en que professorat, alumnat i famílies són protagonistes del projecte de centre, és, sense cap mena de dubte, un *bon centre*.

## **Tothom ha de formar part del projecte del centre**

En definitiva, un bon PdD és aquell, en primer lloc, que és realitzable i que respon a una realitat concreta i a unes necessitats definides. I un cop assegurat això, podríem afegir que un bon PdD és aquell que encara pot anar més enllà i que fa possible que l'excel·lència arribi al centre i que s'hi quedi per un cert temps, per servir millor a aquells per a qui treballem, és a dir, el nostre alumnat i les seves famílies.



Com afirmàvem a l'inici, si entenem el PdD com la concreció del PEC per als propers 4 anys, tant l'un com l'altre poden ser documents buits i inútils si no hi ha un equip de professionals, mestres, professors i professors, disposats a tirar-lo endavant amb totes les seves forces. Ningú n'ha de quedar al marge, no hi poden haver exclosos, no ens podem permetre confrontacions estèrils ni dispersió en l'acció educativa.

El PdD ha de ser el màxim d'inclusiu possible, per recollir el necessari debat i el saníssim contrast de punt de vista (i jo diria també les enriquidores diferències en les maneres de fer), i canalitzar-ho en un projecte ric i dinàmic, que vagi endavant amb bona marxa però sense que ningú se senti ni arrossegat ni encallat. Cadascú s'ha de sentir part del projecte comú, tothom hi ha d'aportar el seu saber fer i entre tots cal anar construint un sistema complex de relacions i mecanismes que facin de la institució escolar quelcom viu i útil a la societat a la qual ha de servir, sempre evolucionant, sempre adaptant-se, sempre en el camí de la utopia que, en definitiva, és l'educació.

## **NOTES, REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA**

**1]** Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. DOGC 5422 (16/07/2009)

**2]** Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres públics. DOGC 5686 (05/08/2010)

**3]** Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics. DOGC 5753 (11/11/2010).

Isaacs, David: *La organización y dirección del centro escolar*. Revista de Educación nº 266, 1981 (pàgs. 55-78), Ministerio de Educación.

Navarro Montaña, Maria José: *La dirección de centros educativos desde las nuevas perspectivas sobre el liderazgo*. Revista de Educación 4, 2002, Universidad de Sevilla.

Teixidó Saballs, Joan i altres: *El projecte de direcció*, Col. Eines de Gestió 7, 1999. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.



# LIDERAZGO EDUCATIVO Y CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA EN UN PROYECTO DE DIRECCIÓN

---

José M<sup>a</sup> Sardá de las Heras

*IES Aníbal González. El Pedroso. Sevilla*

## **Resumen**

No hay posibilidad de concebir la educación básica obligatoria sino es centrando la construcción didáctica en el aprendizaje, en la actividad del alumno, y la consiguiente adecuación como guía o tutela de la enseñanza, del trabajo del docente.

Tenemos la necesidad de un currículo básico interdisciplinar y, a la vista de la imposibilidad de que sea establecido normativamente, la actuación hoy exige la priorización de esos aprendizajes elementales con la supeditación de los específicos de la materia, que no tendrían desarrollo sin aquellos.

Tenemos la necesidad del concierto curricular, especialmente a nivel de equipo educativo, en los aprendizajes y su progresión, en el planteamiento didáctico y los instrumentos metodológicos, y en los criterios de análisis del trabajo del alumno y del profesor y su orientación para la mejora.

Tenemos la necesidad de la formación previa y la actualización del profesorado desde instancias internas a los centros con la problemática presente en ellos.

Tenemos la necesidad de un liderazgo educativo para el aprendizaje y que éste sea ejercido por la dirección de los centros al decantar el sentido y contenido del proyecto de dirección.

## **Planteamiento**

Este trabajo no pretende una reflexión teorizante sobre lo que deben ser los institutos, al contrario busca una reflexión práctica de lo que es posible hacer hoy en día en los institutos (centros públicos de educación básica obligatoria), es decir lo que ocurre dentro de estos, orientándolo a un proceso de mejora. Desde el análisis a las adquisiciones intelectuales, prácticas y emocionales, así como la apreciación del alumnado respecto al esfuerzo educativo – afectivo (de ellos y con ellos) por la escuela, son elementos claves de análisis que vinculan la personalidad individual, para la adscripción del alumno en el campo social como eje de integración vital. Eso es posible, al reconocer y situar el aprendizaje básico del alumnado a la finalización de la etapa ESO.

En definitiva, estamos en el marco de las dinámicas centrales y a la vez últimas, respecto a las demandas de aprendizaje que buscan ser atendidos los centros. Se precisa reconocer la senda fijada por el profesor Bolívar de una “dirección centrada en el aprendizaje”.

### **Punto de partida: análisis de situación**

1. La generalidad ‘con excepciones notables’ de las situaciones educativas en la secundaria obligatoria tienen que considerarse marcadas por su carácter academicista (instruccionismo puro y duro o de unívoca, excluyente, metodología doctrinal). No es una aseveración contrastada sino que se trata de vicisitudes advertidas en las opiniones de los alumnos y entre el profesorado joven cuando refiere la enseñanza recibida (y me remito a su constatación en cualquier centro público). De ella se deriva, cuando menos, una concepción del hecho educativo que hace prevalecer la enseñanza frente al aprendizaje, a la que somete a un voluntarismo del alumno, quien no es guiado ni motivado, ni mucho menos entendido.

Esta situación tiene esta peculiaridad histórica que está trascendiendo en la actualidad. Hace casi cuarenta años la impecable universalización de la educación básica ha exigido una avalancha de titulados superiores procedentes de una universidad que ha cumplido la expectativa de formación superior. Ubicándolo en un posicionamiento social y económico pero no ha proporcionado las bases de la formación pedagógica para la tarea educativa que se demandaba (LODE). Es así que, el modelo reproducido en las escuelas ha sido mayoritariamente adquirido por el contundente contagio infeccioso, puesto que hemos regresado al simplismo.

El problema no está en el sistema educativo (no cuando lo consideramos fruto ideológico con sus correspondientes consecuencias, que las tiene, graves a mi parecer, en su exclusiva consideración del desarrollo curricular) sino en el profesorado. Los esfuerzos del profesorado, a veces, por formarse (preocupa-

dos por la situación de sus alumnos ante el desamparo educativo y la obligación instructiva) no han encontrado respuesta que comprenda las situaciones educativas en el ámbito afectivo. Los cursos de capacitación o de actualización que ofrece la administración educativa a través de establecimientos expendedores de certificaciones han sido un cúmulo de teóricas desligadas de la práctica cotidiana. Lo que se demanda es una respuesta experta eficiente, para analizar escenarios, fundamentar prácticas, reconocer posibilidades de cambio, incitar innovaciones a partir de cotejos expertos, sin embargo, esto no sirven de nada, si se dictan o acceden a capacitaciones sin referencia concreta al alumno en esta situación escolar y sus problemáticas.

A este problema generalizado se han unido el déficit normativo, que ha causado estragos en la etapa básica obligatoria: la confusión entre los principios rectores en las distintas etapas educativas, la primaria, la secundaria obligatoria y postobligatoria, el FP y el Bachillerato, los cuales se han entendido como una secuencia progresiva con la misma finalidad de formación del educando con ribetes de industrialismo, para la profesionalización. De esta manera no sólo se pierde de vista el carácter terminal de la educación secundaria obligatoria y sus objetivos sino que se pervierten las exigencias de las etapas precedentes con las exigencias de las posteriores, justificando el rigorismo academicista (la “selectividad” exige unas determinadas estrategias al Bachillerato, éste a la secundaria y él a la educación primaria). Resultado de ello, planteamientos exclusivos para la retención formal de información ejemplo de ello, los idiomas modernos de su deseable aprendizaje de uso funcional, se pasa a las listas de términos o las conjugaciones, o gramática beligerante. Otro ejemplo, se aborrece leer y entender un libro como catálogo y esto se evidencia en estudiantes de sexto de primaria, quienes a posterior tendrán problemas de sintaxis a nivel universitario.

**2.** En este orden, el currículo es entendido como como un elemento de acumulación informativa, y enciclopédica, un corpus doctrinal cerrado, entendido desde como cúmulo de sabiduría que debe ser transmitida. El recorrido conceptual de la mano del libro de texto, referente fundamental y funcional de la instrucción generalizada. La desconexión contenido curricular-finalidades educativas en la educación básica obligatoria (desde Maravall-90) es lacerante a toda práctica educativa.

A más de un legislador le vendría bien tener a la vista los libros de 1º a 4º ESO que el alumnado maneja, y a modo de ejemplo se señala la clase de 4º ESO, a punto de titular, remitiéndose a la comprensión de “Identificar la Ética del Discurso, de Habermas y Apel, como una ética formal, que destaca el valor del diálogo y el consenso en la comunidad, como procedimiento para encontrar normas éticas justas” (RD. 1105/14, Valores Éticos, 4º ESO, Crit. de eval. 4); ejemplo meridiano de cómo se intenta ligar, y resultan excluidos ambos al convertirlos en inaccesibles.

Si bien es cierto que, la normativa curricular ha ido adaptándose a la necesidad imperiosa de cambio de paradigma del aprendizaje y consiguiente rumbo metodológico (necesidad del abandono de la educación clasista, de élites, y de la industrial, de absurdo encaje en las nuevas circunstancias sociales y culturales), intentando, ya desde la redefinición de los criterios de evaluación (1985-1990), y cada vez de forma más acusada, un aprendizaje para la persona (no para la clase ni para el trabajo) que permita orientar y ordenar la actividad de aprendizaje, presentándola como referencia primera de la práctica educativa, aunque manteniendo de forma contraproducente el tematismo absoluto. Pero el extraño desbordamiento de las circunstancias normativas del profesorado junto con las urgencias de la institución educativa por la gestión omnimoda, que han hecho pasar por alto el desarrollo curricular, ha tenido efectos devastadores y ha sido una coartada para continuar con la inercia.

**3.** Estos dos determinantes se retroalimentan y al unísono aplastan las escasas iniciativas que procuran la formación para la ciudadanía activa en la finalización de la etapa secundaria obligatoria. ¿Es posible, es viable romper el sortilegio? Sin duda, se podría plantear de un lado la formación pedagógica del profesorado y, del otro, la consideración de un currículo básico de aprendizajes significativos, que abran puertas al conocimiento complejo de otras etapas educativas voluntarias; pero esta aspiración sólo lo sería a largo plazo, y sólo como esperanza. Ahora, en nuestros centros actuales sólo cabría:

**a.** Arbitrar el currículo desde la dirección pedagógica para que se apoye necesariamente en sus componentes básicos interdisciplinares.

**b.** Mediar la actualización del profesorado desde la dirección pedagógica, con el liderazgo educativo para el aprendizaje. Dicho de otra manera, cabe plantearse por la funcionalidad operativa que se pueda desempeñar en esa orientación desde la dirección de los centros educativos. Cabe considerar la posibilidad de que podrían ser garantes de una educación más pedagógica y sensata o, al menos, eficientes (aunque sólo fuera para que nuestros estudiantes universitarios supieran leer), que introdujera en el centro prácticas que logran un aprendizaje ESO básico e interdisciplinar y que fueran asequibles y asumibles para el profesorado.

La dificultad está en que la tarea directiva sigue siendo fundamentalmente de gestión administrativa, operativa y de recursos y que, a pesar de la insistencia de la investigación pedagógica y de la iniciada institución en la norma del liderazgo educativo, esta tarea se acerca intimidada, muchas veces de forma contraproducente, dando palos de ciego. La tarea directiva está lastrada, por la urgencia burocrática y por la falta de formación para la voluntad pedagógica y cuando ésta se procura se dilata en conceptualismos de difícil encaje en la vida diaria de un centro.

Sin embargo, se plantean las siguientes propuestas:

## **Propuesta 1**

**A.** Situamos la única finalidad incuestionable de la educación secundaria obligatoria en el aprendizaje básico final de etapa que adquiere el alumno, indicada en la norma como objetivos de la etapa. Se puede constatar que ésta depende de sólo de tres factores complejos: el contexto familiar, cultural y social en que se desarrolla, el tejido escolar que la envuelve y las actuaciones de aula del profesorado que lo activan.

**B.** De las variables internas controlables, el contexto escolar se puede entender que depende de lo que ocurre en el aula ya que es ésta la que directamente determina la convivencia escolar, más el clima escolar y su cultura. Esto no parece entendible si no se concibe el currículo en forma extensa que incluya el aprendizaje no sólo de contenidos conceptuales, de nociones, sino de principios, hechos y datos, de destrezas que sean intelectivas, procedimentales, prácticas o comunicativas, y que además busquen desarrollar actitudes, predisposiciones y valores, por ello, lo que ocurra en el aula determina, como decíamos, el paisaje, horizonte y trabazón escolar.

**C.** La balanza se sitúa en cómo el profesorado atiende la práctica docente de aula, y podemos aventurar que estas actuaciones vienen ocasionadas – καιρός- por su idiosincrasia, su experiencia (de su formación y desarrollo profesional), por su asimilación de la norma educativa y por las indicaciones, en su caso, que se le dan desde el centro, formales, irregulares o implícitas, todas aquellas que acaudalan las inercias del profesorado.

**D.** Los actos del aula, la actividad del alumnado y su derivación en el profesorado, el desenvolvimiento del profesorado y su repercusión en el alumnado, junto con las derivas propias de estos últimos, están supeditados en gran medida por el planteamiento y proceder didáctico que el profesorado haga. La construcción didáctica es primer motor.

**E.** Establecer la necesidad de que sea la dirección de los centros educativos la que oriente, ordene, organice, guie y supervise la práctica docente para incidir directamente en el aprendizaje del alumno, en la convicción de que puede serlo con la mediación de la formación o actualización del profesorado en la construcción didáctica desde la propia realidad concreta, constituida y moldeable.

**F.** Establecer la urgencia de que sea la dirección de los centros educativos lidere (alcanzando posteriormente el liderazgo compartido) los equipos de coordinación pedagógica encauzando sus dinámicas en dos direcciones: primero en la disposición de pautas comunes de planificación y construcción didáctica y, en segundo lugar, coordinando la cohesión del currículo de la etapa, no sólo en su programación, secuenciación y proceso, sino también en el vínculo con las líneas de su progresión.

Estos requerimientos a la dirección de los centros tienen que constituirse como base de cualquier otra acción directiva puesto que determinan y, delimitan todas las demás. En este sentido, tienen que ser contemplados como fundamentación primera y como conjunto de medidas para dar coherencia y legitimidad a un proyecto de dirección. No es posible entender la gestión de un centro educativo sino desde la orientación, el aprendizaje y su exigencia de una construcción didáctica eficaz, consistente y cohesionada.

Podría entenderse que estamos preconizando un liderazgo pedagógico formal de conocimiento experto que repercuta en la efectividad de las prácticas. No sólo eso, nuestra apuesta se sitúa en la pertinencia de que esa perspectiva hay que entenderla de forma omnicomprensiva al exigir la transformación de las capacidades de la organización, la legitimación de las decisiones, que se empujan a ser compartidas y el cumplimiento de las exigencias educativas formales en el contexto peculiar del centro a través de procesos expertos para tareas específicas.

## **Propuesta 2**

La alineación del profesorado en el centro para modelar y encauzar la práctica docente requiere la especificación de posibilidades de construcción didáctica. Esta fábrica determinada debe atender, con el rigor de la variabilidad de su puesta en práctica en “este” centro concreto, y para ello se requerirá:

### **A. Principios de aprendizaje.**

- La determinación de los aprendizajes de materia a través de la normativa preceptiva, aglutinados por las indicaciones del criterio de evaluación (especificaciones, estándares, norma vigente) en unidades didácticas. Y su matización y mejora, por iniciativa del profesorado (en departamentos de coordinación didáctica, equipos educativos, equipos técnicos o claustro del profesorado), en orientación a la necesidad de un currículo básico transversal (que bien puede ser reconocido en el que manifiestan las CC) que se exija como prioritario posibilitar el aprendizaje complejo de materia.

- La consideración de que los contenidos de aprendizaje no están alineados al tematismo, deben atender al conocimiento conceptual, de nociones, principios, hechos y datos, y, además, las destrezas, sean intelectivas, procedimentales, prácticas o comunicativas, y las actitudes, de predisposiciones, valores y normas.

- La configuración de los aprendizajes de materia con su forma de acceso, por la actividad que el alumnado ha de realizar para su adquisición, que involucra un activismo a motivar, a construir, y no por los conceptos que implican, que impone pasividad, todo lo más expectante para con los admirados doctos.

- El amoldamiento del trabajo de aula del profesorado a la actividad del aprendizaje y su toma de conciencia para la orientación, debe enfocar una nueva organiza-



ción, guía, supervisión y análisis para la mejora en relación a la tradición socrática.

- La consideración del mejor coadyuvante del aprendizaje será la coordinación docente, curricular y específicamente metodológica.

## **B. Metodología abierta.**

- Apreciarlos distintos tipos de contenido del aprendizaje.

- Entenderla categorización de los procesos cognitivos o formas de predicar la racionalidad (pensamiento analítico, sistémico, lógico, práctico, deliberativo, divergente, reflexivo, crítico y creativo). La idea de que hay que aprender a pensar no deja de ser confusa y ambigua sino se focaliza en los procesos que se implican.

- Considerar el proceso de constitución progresiva en el conocimiento (advertir, reconocer y recordar, analizar, comprender, destinar, evaluar y crear).

- Operar con la graduación en la complejidad de las actividad que desarrolla el alumno (desde aquellas ejecuciones descontextualizadas que sólo requieren agilidad cognoscitiva simple y repetida, de retención y exposición formal o destreza pautada, con actitudes de cumplimiento expreso, hasta una tarea con actividad cognoscitiva compleja y múltiple contextualizada y de repercusión escolar o social, con actitudes abiertas.

- Intervenir en el proceso de aprendizaje con el activismo socrático, no con su suposición inmanente sino descubridora, no con el mandamiento instructivo para los absolutos sino con el acompañamiento tutelado hacia los relativos.

- Considerar que los llamados “instrumentos de evaluación” más que pruebas de demostración y calificación son instrumentos de aprendizaje (prueba académica, portafolio, entrevista, comentario de texto, exposición oral, creación video gráfica, etc.) que requieren, y es éste un factor muy determinante, del consenso (en equipos educativos o, mejor, en claustro del profesorado) de sus instrucciones, normas y progreso.

- Implicar el contexto, no sólo en la idea de desenvolver la actividad del alumno en su cotidianeidad conformada en el ámbito social, familiar y escolar, sino incidiendo en el espacio de recepción formativa, con una concepción de lo real, lo personal y lo social, la relación interpersonal, la valoración moral y la concepción estética, de la televisión (o, siendo justos, de la programación de entretenimiento infantil y, sobre todo, de series de enredo supuestamente joven) y de la comunicación digital entre iguales, junto al contexto, siempre excluido de su explicitación cuando es un determinante específico de la idiosincrasia del profesor, su personalidad, que determina tan claramente el aprendizaje al configurarse el acto educativo en la dinámica tutorial (con relaciones de dependencia rectora) y emocional (afectiva en su mejor forma).

- Coordinar el trabajo del profesorado entre la primaria y la secundaria. Junto a los miedos, a la mostración del trabajo propio por la inseguridad de su acierto o el agravio comparativo, la supervisión y la corresponsabilidad del trabajo, todos ellos escudados en los mitos de la libertad de cátedra, que sólo amparan al

*dictum* doctrinal y la inercia de las prácticas instructivas. - Práctica del análisis, valoración y mejora del aprendizaje y los procesos que lo han desplegado.

### **C. Práctica del análisis, valoración y mejora del aprendizaje y los procesos que lo han desplegado.**

#### **Análisis del aprendizaje.**

- El tematismo academicista siempre ha tenido a gala el encubrimiento de la esencia de lo que se enseña; su argucia es la de la retención y exposición automatizada de las formas, su problema la comprensión y su adlátere crítico. Frente a ello queremos constituir un aprendizaje, entendido e interpretado, el qué se aprende y la actividad de acceso que lo determina, en su proceso de adquisición con el establecimiento de niveles de logro progresivo que indiquen dirección y prevean el extravío, no sólo de los aprendizajes de materia sino, sustancialmente, de aquellos interdisciplinarios y básicos que se exijan para los primeros. En la necesidad de que el alumno y el equipo educativo se sitúen en una visión de conjunto coherente y previsible y se actúe en consecuencia, además se precisa un contraste con lo ya adquirido, sepamos qué aspectos se han asumido e integrado correctamente y orientemos la mejora y la continuación del aprendizaje.

#### **Valoración y mejora.**

- La calificación del aprendizaje, numeral o nominal, ha gozado de un status manipulador, en muchos estratos, que lo ha pervertido para convertirlo en señal de santidad y recompensa o de castigo.. Hay que desterrar esta práctica entendiendo que la calificación tiene sólo un sentido procesual. Únicamente puede ser indicación de necesidad y dirección de mejora. No hay un aprendizaje término objetivo.

#### **Detección y atención a la diversidad educativa.**

- La gradación en la adquisición progresiva del aprendizaje, al implicar en su especificación contenidos significativos básicos e interdisciplinarios no sólo indica orientación de mejora en ellos, sino que es una herramienta poderosa para la detección en las materias de necesidades educativas, para que el equipo educativo coordine su dictamen y proponga, a partir de las demandas de logro de esos aprendizajes básicos, los términos de su atención.

### **Conclusiones**

1. No hay posibilidad de concebir la educación básica obligatoria sino es centrando la construcción didáctica en el aprendizaje, en la actividad del alumno, y la consiguiente adecuación como guía o tutela de la enseñanza, del trabajo del docente.

2. Tenemos la necesidad de un currículo básico interdisciplinario, y, a la vista de la imposibilidad de que sea establecido normativamente, la actuación hoy

exige la priorización de esos aprendizajes con la supeditación de los específicos de la materia, que no tendrían desarrollo sin aquellos.

3. Tenemos la necesidad del concierto curricular, especialmente a nivel de equipo educativo, en los aprendizajes y su progresión, en el planteamiento didáctico y los instrumentos metodológicos, y en los criterios de análisis del trabajo del alumno y del profesor y su orientación para la mejora.

4. Tenemos la necesidad de la actualización del profesorado desde instancias internas a los centros (que no tienen por qué excluir el asesoramiento externo).

5. Tenemos la necesidad del liderazgo educativo para el aprendizaje y que éste sea ejercido por la dirección de los centros al decantar el sentido y contenido del proyecto de dirección.

### **Referencias bibliográficas**

A. Bolívar. *Una dirección para el aprendizaje*. REICE\_2009, nº 1.

A Bolívar. *Aprender a liderar líderes*. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. EDUCAR\_2011, vol. 47/2.

A. Bolívar. *¿Cómo un liderazgo pedagógico distribuido mejora los logros académicos?* MAGIS\_2010, vol. 3, nº 5.



# ELS INDICADORS DE CENTRE: UN FULL DE RUTA PER AL PROJECTE 3-16

---

**Miquel Marcé Castillo**

*IE Mestre Andreu. Sant Joan de les Abadesses*

## **Resum**

Els indicadors de centre proporcionen dades que cal interpretar amb rigor, atès que permeten justificar, reconduir o endreçar les activitats del centre i alhora conferir coherència en la consolidació de la línia pedagògica, especialment en un centre on conviu Educació infantil, primària i secundària. Així mateix, els projectes de centre (com ara el Pla de lectura de centre o el Tractament integrat de llengües) i el fet de partir d'uns objectius comuns i la formació interna de centre permeten avançar en un procés de millora continuada i afermar la coordinació primària-secundària. Tot plegat acompanyat per un sistema de gestió promotor del lideratge distribuït, a partir de la implicació de tot el professorat. És per això que la programació general anual, on consten els indicadors de procés i de progrés, esdevé el full de ruta "general" del centre per determinar cap a on volem anar i alhora "particular" per a cada docent, ja que es fa palès què s'espera de cadascú.

Per la seva part, tant els indicadors de procés com de progrés poden esdevenir poc operatius o complicats de mesurar, amb la qual cosa es requereix una fase reflexiva en el seu disseny. Tanmateix, posats a la pràctica, esdevenen una eina molt valuosa per al retiment de comptes.

## Introducció

L'Institut Escola Mestre Andreu es va posar en funcionament el curs 2010-11, quan es va produir la fusió de l'antiga escola de Primària amb la Secció d'Institut, ambdós a Sant Joan de les Abadesses. Aquest darrer centre tot just feia un any que s'havia creat, i procedia d'un Centre Municipal on coexistia l'Educació Primària amb la Secundària. Fruit de la fusió d'ambdós centres, a l'edifici de l'escola s'hi imparteixen les etapes d'Educació Infantil i Primària, i a l'altre edifici l'etapa de Secundària. El fet de constituir un mateix centre però amb edificis separats per uns 300m de distància esdevé un *handicap* a l'hora de gestionar-lo. L'actual equip directiu, format per cinc membres, està repartit entre els dos edificis: la secretària, el cap d'estudis d'EI i PRI i la coordinadora pedagògica estan ubicats a l'escola; mentre que el director i el cap d'estudis de SEC estan a l'Institut.

El replantejament com a únic centre, IE Mestre Andreu, no va ser fàcil de portar a la pràctica, ja que el professorat de l'escola era el mateix i en canvi el de l'Institut era professorat totalment nou, procedent del Departament d'Ensenyament i, per tant, passava a substituir l'anterior professorat del Centre Municipal. És per això que va costar força trobar l'encaix entre professorat d'etapes educatives tan poc habituats a formar part d'un mateix claustre, i de canviar alguns aspectes que estaven fortament instaurats a l'escola. Possiblement si l'edifici hagués estat comú la familiarització entre professorat de primària i secundària hauria estat més àgil. De tota manera des de l'equip directiu s'han anat organitzant coordinacions comunes (de llengües, de ciències, de matemàtiques, de música i educació física) amb periodicitat trimestral per tractar temes comuns de l'especialitat i organitzar algunes activitats conjuntes. Malgrat la disparitat d'etapes educatives la valoració que en resulta és positiva.

Actualment ens trobem immersos en un ple funcionament com a únic centre, on la coordinació de la tasca entre primària i secundària és complexa, de manera que en el dia a dia ens trobem que algunes activitats comunes que s'organitzen no sempre tenen èxit i de vegades esdevenen **accions inconnexes**. Aquest és doncs un punt feble que caldrà millorar a través d'algunes actuacions concretades en aquest projecte per avançar en aquest aspecte. Així mateix es posava de manifest la dificultat de mantenir una **línia pedagògica** des d'educació infantil fins a secundària; en els darrers anys hem pogut trobar els mecanismes que han facilitat l'acostament entre etapes per delimitar així una línia coherent i cohesionada de centre, especialment pel que fa a les metodologies i els projectes de centre.

El fet de treballar amb dades mesurables, és a dir indicadors, ens ha permès la delimitació d'un punt de partida a les diferents etapes educatives, i l'establiment d'objectius i línies de treball estratègiques per tal d'avançar com a únic centre. En aquest sentit la programació general anual de centre (PGA) ha

esdevingut una arma de doble tall, és a dir un document d'importància cabdal amb una doble finalitat: programar i avaluar.

## **La PGA i els seus indicadors com a document ordenador**

Per a les diferents etapes del centre s'organitzen, com és lògic, activitats ben diverses. Sovint, però, hom tenia la sensació que algunes activitats estaven poc dotades de sentit, i se les anomenava "bolets", ja que no es veia clarament per quina raó es portaven a terme, o bé perquè no tenien continuïtat en futurs cursos. Tot plegat feia que es concebés el centre com una mena de "collage" on cadascú avançava d'una manera, diguem-ne, aleatòria, i la visió de conjunt se'n desprenia era bastant etèria.

A partir de l'anàlisi dels indicadors, va ser possible obtenir una diagnosi de centre per tal de detectar quines eren les mancances de les diferents etapes educatives i proposar així uns objectius de millora que esdevinguessin útils i eficaços per a la millora. Al mateix temps va ser possible plantejar propostes de millora raonables lligades a uns objectius marc. Es planteja, doncs, la PGA com un document "holístic" del conjunt d'activitats del centre.

El fet de partir dels dos objectius generals que estableix el Departament d'Ensenyament (Millora dels resultats educatius i Millora de la cohesió social) ens va permetre realitzar una classificació de les diferents activitats del centre. Aquest procés va permetre també passar el sedàs sobre si calia continuar amb algunes activitats o era convenient introduir-ne de noves.

El procés seguit en l'elaboració de la PGA és el següent: a partir de la proposta inicial elaborada per l'equip directiu del centre, a l'inici del nou curs es dóna a conèixer a tot el professorat i es deixa un termini de tres setmanes perquè s'analitzi a través dels cicles i dels departaments, i es puguin modificar o introduir noves activitats. Al final de setembre es fa l'aprovació definitiva i s'informa el Consell Escolar. Aquest procés permet que el professorat sàpiga d'entrada què ha de fer durant el curs i cap a on ha de centrar les seves actuacions. Així mateix és un document que durant el curs tots els docents tenen a l'abast per realitzar les consultes que siguin necessàries. El fet de seguir aquest procés d'elaboració dóna sentit al lideratge distribuït, ja que d'una manera o altra tothom pren part en les activitats i se'n fa responsable.

Així mateix, com a document complementari, l'equip directiu ha elaborat uns documents annexos a la PGA per tal de recollir les evidències dels indicadors de procés i així anar-los registrant durant el curs a mesura que es van realitzant, la qual cosa agilitza la tasca a final de curs, moment quan, a partir de la memòria de centre (MC), es portarà a terme el retiment de comptes al Claustre i també al Consell Escolar.

## **El valor cohesionador dels projectes comuns de centre**

El programa de l'ILEC (Pla d'impuls a la lectura) va possibilitar la creació d'un projecte global de centre, des de P3 fins a 4t d'ESO. Com a institut escola vam participar en el pilotatge el curs 2012-13, com a centre escollit pel Departament d'Ensenyament, no pas pel fet de tenir uns resultats educatius baixos sinó pel fet de ser un institut escola, la qual cosa era concebuda com una oportunitat per tal que en sorgís un projecte reeixit.

Amb l'objectiu de treballar per a la millora de la lectura a totes les etapes justificava clarament el projecte en el primer objectiu i alhora promovia la coordinació entre les diferents etapes educatives i per extensió entre el professorat, sovint poc avesat a compartir espais formatius amb docents pertanyents a les tres etapes educatives. Així mateix es tractava d'un projecte transversal a totes les matèries, amb la qual cosa tothom s'hi veia inclòs. La participació del professorat, doncs, va ser molt elevada i tothom va trobar el seu espai on poder fer aportacions. Ens trobàvem doncs en un primer estadi de creació d'una línia de treball compartit amb un objectiu molt clar, consistent en la millora de la competència lectora de tot l'alumnat.

En aquest procés el professorat del centre, a part de formar-se, va poder compartir metodologies, activitats i el més important: crear debat pedagògic en relació a l'adquisició de l'hàbit lector, no només des de les matèries lingüístiques, sinó des de qualsevol àmbit, tenint en compte que la lectura és cosa de tots, i que cal involucrar les famílies. Amb aquest projecte es va començar a obrir un camí de treball entre les diferents etapes educatives i es van prendre acords que van contribuir en creació d'una línia d'escola que amb el temps caldria anar consolidant i revisant. Així mateix va representar una primera fase d'acostament del professorat d'etapes educatives ben diverses, la qual cosa va contribuir a la millora de la cohesió social entre el professorat.

A partir d'aquest projecte inicial vam anar eixamplant les activitats relacionades amb la competència lectora i vam introduir el programa del "Llegim en parella" organitzat per l'ICE de la UAB, el qual ens va aportar l'oportunitat d'introduir l'aprenentatge entre iguals i a més barrejant alumnat de cursos diferents. Posteriorment ens vam acollir a la continuació d'aquest programa, l'"Escrivim en parella", per tal de treballar l'escriptura a nivell de centre. El fet de participar en aquests programes ens va portar a obrir nous àmbits d'actuació:

- Necessitat de seqüenciar els continguts de llengua per tal d'evitar repeticions innecessàries de continguts entre cursos i etapes educatives. Aquest aspecte ens va portar a realitzar un treball molt important per decidir a través de reunions interetapa quins eren els objectius mínims i quins continguts calia tractar amb major profunditat. A través de l'assessorament de la Dra. Olga Esteve vam arribar a la conclusió que és fonamental tenir una distribució de la tipologia textual establerta, i a partir del tipus de text anar-hi encabint aspectes diversos



de llengua, però sempre partint del text com a element funcional, a mercè d'una necessitat real i de la premissa que tingui una projecció, la qual cosa conferia a la llengua un tret competencial bàsic.

- Unificació de l'àmbit de llengües: el primer acostament en l'àmbit lingüístic era la coordinació entre llengua catalana i castellana, però no n'hi havia prou: calia incloure-hi també les llengües estrangeres (Anglès i Francès, i Alemany en el cas de Secundària). El fet de tractar l'àmbit lingüístic d'una manera més global ens va aportar un canvi en la mirada de l'ensenyament de les llengües: calia fer-ho d'una manera més global, partint dels paral·lelismes i contrastos que podem trobar entre llengües. Així doncs, a través de la formació interna de centre (FIC) vam començar a crear alguns petits projectes de llengua que, articulats a partir d'una tipologia textual concreta, cada llengua hi feia aportacions amb activitats diverses. L'experiència va ser gratificant perquè d'una banda millorava la coordinació entre els docents de llengua; una altra banda l'alumnat es va adonar que en realitat les llengües no són tan diferents i que les semblances i paral·lelismes que comparteixen esdevenen una fortalesa per a l'aprenentatge.

- Durant el curs 2017-18 el centre participarà en la formació de l'Avançem en el TIL (Tractament integrat de llengües) per tal que el nou plantejament de l'ensenyament de llengües arrel·li al centre i es normalitzi en totes les classes de llengua, de manera que es desdibuixin les fronteres entre llengües, l'alumnat s'adoni que les llengües no són compartiments estancs, i es treballi la llengua a través de petits projectes integrats de llengua. Cal dir que es tracta d'una formació adreçada a tot el professorat del centre, la qual contribuirà positivament a la creació d'una línia d'escola a nivell de didàctica de la llengua.

- Introducció de noves eines d'avaluació: la creació de seqüències didàctiques incloïa activitats d'avaluació, que no coincidien amb l'avaluació més tradicional dels exàmens memorístics. Es va començar a introduir noves activitats, com ara presentacions digitals, exposicions orals, escriptura de textos per al bloc o la pàgina web del centre, pòsters, contes il·lustrats, etc. En molts casos, l'ús de les rúbriques va esdevenir molt útil per a l'avaluació, alhora que va possibilitar la introducció de la coavaluació i l'autoavaluació, la qual cosa va aportar un caire més reflexiu en l'aprenentatge de les llengües. Enguany és un altre objectiu formar el professorat i posar en pràctica altres eines avaluatives sovint poc emprades, com ara els diaris d'aprenentatge i les bases d'orientació. Si bé de manera experimental en aquest primer any, l'objectiu de centre és normalitzar-ne l'ús per tal que l'avaluació competencial disposi d'un major ventall de recursos i esdevingui per tant més enriquidora.

- Orientació educativa: el fet de conivir l'etapa de Primària amb la Secundària al mateix centre és al seu torn una fortalesa que cal potenciar, no només per garantir la coordinació entre ambdues etapes sinó també per fer un seguiment més personalitzat i perdurable de l'alumnat al llarg de l'escolarització. És per això que des de fa un parell de curs el centre s'ha endinsat en

el programa d'Orientació educativa amb l'objectiu de poder orientar l'alumnat també des de les diferents matèries i facilitar al professorat el treball en equip. Així doncs, a partir de la creació d'un grup impulsor de professorat responsable de transmetre aquesta nova mirada del que representa l'Orientació educativa i de la importància del pla d'acció tutorial, enguany estem centrant el focus en les activitats SCAP (significativitat / comunicació / aprenentatge / projecció) per tal d'oferir un aprenentatge més competencial, inclusiu de tot l'alumnat i pràctic amb l'objectiu d'orientar l'alumnat en el seu projecte de vida, el faci responsable dels seus aprenentatges i esdevingui més actor que no pas espectador dels seus aprenentatges.

## **Els indicadors de centre**

*“Les bones organitzacions tenen un somni”.*

Jonàs Ridderstrale

El fet de treballar amb indicadors, en un primer moment, va ser quelcom desconegut però al mateix temps novedós: resulta complicat decidir amb quins indicadors calia treballar i en molts casos com dissenyar-los per tal que fossin fàcilment mesurables i al seu torn es poguessin complir les previsions i permetessin avançar el centre. És per això que treballar amb dades constatables facilita la tasca de deixar constància del treball realitzat al llarg del curs, i a través de l'evolutiú, veure cap a on va el centre.

És evident que a través de les diferents actuacions es busca la millora del centre, i a través de l'evolutiú es pot apreciar quina és la tendència de centre. Resulta molt important que en finalitzar cada curs es faci una lectura i una anàlisi acurada dels resultats dels indicadors per poder justificar els resultats obtinguts en cada cas i alhora plantejar els indicadors per al curs següent. El fet d'establir indicadors de manera anual pot, en alguns casos, provocar la modificació d'alguns objectius plantejats prèviament el PdD (projecte de direcció), plantejat a llarg termini, amb una durada de quatre anys.

Vistos en conjunt d'indicadors constitueixen el full de ruta cap a on volem portar el centre, de manera que implícitament ens guien cap a l'evolució i al canvi. És molt important el fet de recordar al professorat que els resultats obtinguts als indicadors és fruit de l'aportació del treball realitzat per tots i cadascun d'ells, és la suma d'esforços que fan el que el somni, que en definitiva revesteix el projecte, es faci realitat. Pel que fa als **indicadors de procés**, a nivell de centre són molt productius:

- Aporten dades que permeten reorientar les actuacions.
- Marquen i determinen un punt de partida.
- Permeten delimitar nous objectius.

D'altra banda, els indicadors de progrés són útils per al retiment de comptes,

tant al Claustre com al Consell escolar.

En un primer estadi de concreció, el nombre d'indicadors era molt elevat i sovint eren poc coneguts per la resta del professorat. A més a més, alguns resultava molt complicat de quantificar. És per això que vam arribar a la conclusió que els indicadors han de ser fàcilment mesurables, fàcils d'obtenir, que esdevinguin significatius per al projecte de centre, que siguin pocs i concrets i permetin l'avançament del centre. En el mateix sentit, els indicadors estableixen un punt de partida per als eixos de treball al centre, permeten calibrar el procés d'implementació i en darrer terme avaluar-ne els resultats. De la mateixa manera que els indicadors proporcionen informació sobre el centre, donen pistes sobre els aspectes on cal posar èmfasi, o sigui el focus on orientar les diferents línies de treball.

Pel que fa al funcionament, lligats al projecte de direcció de cada indicador es fa una **previsió del resultat** que es vol obtenir. La comparació del resultat obtingut amb la previsió feta en el període corresponent ens dóna el grau d'assoliment de l'actuació i per tant de l'objectiu al qual va lligat. També permet la seva correcció o replantejament en cas que els resultats estiguin molt per sota dels esperats. En el nostre cas, com que la majoria d'indicadors estan expressats en tant per cent, considerem que per al primer any d'aplicació, uns resultats satisfactoris serien la superació del 75% en la majoria dels indicadors.

## **La comunicació interna de centre**

Per tal de fer extensible la informació del centre a tot el claustre de professorat, de manera setmanal, els divendres, l'equip directiu prepara en "Full informatiu" setmanal que envia a través del correu electrònic a tots els docents, el qual esdevé clau per a la resta de professorat a l'hora de programar la setmana següent, atès que s'hi concreten totes les activitats previstes. Formalment es divideix en tres seccions: en primer lloc les informacions comunes a tot el centre; tot seguit el bloc d'Educació Infantil i Primària; i en darrer lloc el de secundària. L'ús del Full informatiu setmanal ens ha permès que tots els docents del centre tinguin coneixement del que es fa al centre de manera setmanal i alhora, pel fet de ser merament informatiu, disposar de major temps a les reunions de cicles/ departaments per tractar aspectes més pedagògics i crear nous materials.

Amb l'objectiu d'unificar el funcionament del centre, esdevé clau la coordinació setmanal entre els caps d'estudi de l'escola i de l'institut. En aquesta reunió es tracten aspectes que han sorgit al centre durant la setmana i que caldrà tractar a les reunions de la setmana següent. Així, atenent a la comunicació vertical, el cap d'estudis d'EI i PRI es reuneix amb els coordinadors de cicle, i aquests darrers, al seu torn, seran els encarregats de traspassar les informacions al seu cicle. De la mateixa manera, el cap d'estudis de Secundària es reuneix de manera setmanal amb els cap de departament per ajudar-los a preparar la reunió que lideraran com a caps d'estudis.

Per la seva part, la coordinadora pedagògica s'encarrega de vehicular l'atenció a la diversitat a nivell general del centre. En els darrers cursos s'han promogut pràctiques més integradores de l'alumnat amb necessitats educatives especials, evitant-ne sempre que sigui possible la segregació. És per això que s'han promogut els grups flexibles de nivell heterogeni, la docència compartida i la introducció del treball cooperatiu. Aquest darrer, a nivell global de tot el centre i als diferents cursos, ha comportat la creació de grups de 3 o 4 alumnes de nivell heterogeni, anomenats "equips base", que formalitzats com a tals amb una imatge que els representa i una frase que en resumeix la seva essència, tenen una durada per a tot el curs. A nivell intern, cada component del grup té unes tasques assignades en funció del seu rol, que acostuma a ser rotatiu al llarg del curs. El fet de començar a introduir el treball cooperatiu a l'aula ha possibilitat la introducció de rutines de pensament (com ara l'anomenada 1-2-4) que desperten gran interès entre l'alumnat i permeten, en molts casos, la reflexió sobre l'aprenentatge.

Pel que fa a la gestió dels recursos humans, la relació entre el professorat posa de manifest les dues cultures professionals que per definició representen ambdues etapes. En el nostre cas és important generalitzar la cultura més "qualitativa" de primària i la de major "rigor" de secundària a tot el professorat, sense que això impliqui primaritzar la secundària i secundaritzar la primària. Aquest enriquiment interetapa és un tret diferencial en tant que institut escola, i garanteix la coordinació primària-secundària.

A banda del professorat, en els darrers cursos hem iniciat la recollida d'informació de l'alumnat i de les famílies a través de les enquestes digitals. Hem pogut comprovar que resulta molt gratificant comptar amb la informació d'aquests dos sectors integrants de la comunitat escolar per adornar-nos d'aspectes que potser no havíem tingut prou en compte a l'hora de planificar àmbits d'actuació o que simplement desconexíem l'existència de certes necessitats i neguits. A més a més, ambdós sectors han manifestat el seu agraïment per poder participar de la vida del centre i mostrar la seva opinió. Aquest fet ajuda a enfortir els vincles dels diferents membres de la comunitat educativa alhora que ens permeten situar el nostre àmbit d'actuació atenent les necessitats reals i les demandes per complir les expectatives del conjunt dels membres.

## **Una "visió helicòpter" del conjunt del curs**

A l'hora de presentar el curs, esdevé cabdal el fet de mostrar i posar a disposició de tot el professorat l'esquema general on es visualitza la distribució del curs. És per això que disposem d'un croquis global de tots els dies del curs agrupats per mesos representats en un únic calendari imprès en un full DIN-A4, on consten els dies lectius, festius i de lliure disposició, les avaluacions de tots els cursos, les celebracions del centre, els projectes interdisciplinaris i

de síntesi, la durada dels trimestres i quadrimestres, les dates de les proves d'avaluació externa de 6è de PRI i 4t d'ESO, el lliurament d'informes i butlletins a l'alumnat, les dates de reunions amb les famílies, els consells escolars prescriptius, les dates de la formació interna de centre, els claustres, els cicles, les reunions intercicles, els claustres pedagògics, les reunions de coordinacions d'IE, els departaments i equips docents i les sessions d'avaluació. Així mateix les dates de les activitats del Pla de formació de zona, com ara l'English Day, el Certamen de lectura en veu alta, les representacions de teatre en anglès, les audicions musicals, etc. que tenen una data preestablerta, ja que són comunes al conjunt de la comarca. Aquest calendari inicial, que pot tenir certes modificacions al llarg del curs, esdevé una eina de planificació lògica per al conjunt del centre i atorga coherència a les diferents etapes educatives.

En conjunt, és el document marc on se circumscriu el desenvolupament del curs i l'element guia i orientador de referència sobre el qual anar situant altres activitats que es decideixi incloure el llarg del curs. Aquesta planificació es presenta i valora a l'inici del curs, i una vegada consensuat es dona imprès a cada docent. Cal destacar que aquesta visió de conjunt té una funció previsora a l'hora de programar altres activitats i sortides, i evitar així l'acumulació de (i sovint la despesa econòmica a les famílies) en certes èpoques del curs. És important que el desenvolupament del curs no agafi per sorpresa a ningú i que es pugui disposar d'un marge de temps raonable en la mesura que sigui possible per poder preparar les activitats perquè resultin exitoses. Cal dir que aquest document de planificació s'elabora a partir de les valoracions recollides a la memòria anual (MA) del curs anterior, dels indicadors de centre i de les valoracions personals del professorat recollides a les enquestes anuals.

## **La representació i interpretació dels indicadors de centre**

És un fet evident que la multiplicitat de dades que es desprenen dels sistema d'indicadors de centre (SIC) pot arribar a sobrepassar el control a nivell de centre. És per això que es fa necessari partir d'una planificació inicial on els diferents indicadors quedin recollits i distribuïts per àmbits d'actuació, ja que no tots els indicadors passen per la tasca o responsabilitat de tot el professorat del centre: si bé és important que tothom els conegui, n'hi ha que afecten el professorat específicament de llengües, d'altres el de matemàtiques, uns altres a l'equip directiu, etc. És per això que els agents implicats disposen d'unes eines (graelles específiques) on poden anar anotant el treball en curs per facilitar-ne el recull de les evidències de cara a la confecció de la memòria anual en finalitzar el curs. L'objectiu d'aquestes eines no és altre que el de facilitar la tasca de recollida de dades, en cap cas ha de suposar una sobrecàrrega extra de feina, sinó un full de ruta per a l'autoregulació de la tasca docent.

Cal fer referència a la tasca de l'equip directiu d'endregar dades, analit-

zar-les i mostrar els resultats, així com de fer-ne el seguiment al llarg del curs. La consecució d'uns resultats determinats respon a unes expectatives a l'inici del curs, i en algunes ocasions pot donar-se el cas que els resultats esperats siguin molt ambiciosos i no s'assoleixin doncs els resultat esperats. En qualsevol cas és important fer una anàlisi acurada dels resultats obtinguts per justificar les raons per les quals s'han obtingut uns determinats resultats, com ara per la manca de temps, de coordinació, per falta de recursos humans o materials, les característiques dels grups, per la impossibilitat de millora atès que els resultats de què es partia ja eren idonis, etc. En aquests casos de no consecució plena de determinats resultats és important no criminalitzar ningú, ja que són fruit d'un treball comú i compartit.

En definitiva, preveure resultats comporta un risc, i és per això que des de l'equip directiu optem per la prudència a l'hora de formular certs indicadors, especialment a la previsió dels valors finals: que siguin viables i no suposin un salt exagerat respecte dels valors inicials, i deixant de banda aquells valors que ja han sortit prou elevats i que per tant el marge de milloria podria ser pràcticament inexistent.

## **Més enllà dels indicadors**

*“L'ensenyament que deixa empremta  
no és el que es fa de cap a cap,  
sinó de cor a cor”*  
Howar G. Hendricks

El fet de programar i avaluar amb indicadors és un sistema tangible, mesurable i evidenciable del treball realitzat a nivell de centre, i com no permet veure'n l'evolució al llarg de temps. Ara bé, no podem oblidar que estem treballant amb dades, a partir d'un sistema d'indicadors que estaran lligats a cada una de les activitats proposades, la durada del període d'avaluació i de les fonts d'on s'extreu la informació, sempre amb el profund coneixement que **darrere de cada indicador hi ha un alumne, una persona, una família, un docent, en un procés de creixement personal i únic.** Lligat a la visió del PEC, volem ser un centre acollidor, motivador, humanitzat i facilitador de les relacions humanes i interpersonals.

El model de gestió que regeix les nostres actuacions té la voluntat d'afavorir dinàmiques positives i un bon **clima de convivència**, aspectes fonamentals del **treball en equip** propi dels centres educatius. El model de gestió està basat en el treball en equip a través de les coordinacions, els òrgans de participació i les seves comissions per dur a terme el treball del dia a dia, l'elaboració de les propostes i l'execució dels acords. En general es reserva per a les sessions del claustre i del consell escolar la resolució dels grans temes de fons i l'avaluació dels objectius marcats. A la introducció d'aquest article hem posat de manifest

la importància del treball en equip i del **lideratge distribuït**. És cabdal per poder tirar endavant el centre i assolir els objectius proposats.

Cal destacar també la importància de crear un **clima favorable** per a la convivència i la participació. És per això que és necessari buscar la implicació de tothom, distribuint les tasques segons els interessos i habilitats de cada docent, donant a cadascú el que necessita i segons els seus interessos per tal que puguin créixer professionalment. Resulta efectiu per a tal propòsit el fet de realitzar entrevistes individuals de cada docent amb direcció al llarg del curs, per tal que tothom pugui expressar com se sent, quines són les seves dificultats, angoixes i expectatives de futur. El fet de sentir-se escoltat és gratificant i alhora útil per situar els docents al centre a nivell organitzatiu segons les seves habilitats professionals, els seus interessos, la qual cosa esdevé una aportació important per al bon clima de centre. En síntesi, resulta efectiu definir el lloc de treball de cada persona per tal de millorar l'organització, la convivència i els resultats.

El centre educatiu és un espai on coexisteixen professionals amb cicles vitals variats: és per això que esdevé clau el fet que el professorat pugui trobar el seu **espai de creixement personal i professional**, de manera que els objectius entre centre i professorat s'estableixin de manera concreta i còmplice. Aquesta diversitat és un enriquiment per al centre i amb la qual cal establir **connexions emocionals** perquè sentin confort dins la comunitat educativa fomentant així el sentiment de **pertinença** al centre i l'orgull de formar-ne part.

*“Caldrà ajustar l'estil de lideratge a cada situació i a cada persona”.*

Carles Mendieta

D'altra banda, pel que fa al professorat, és molt important tenir en compte el seu compromís ètic en la seva tasca docent i el caràcter de servei públic, ja que treballa per a la societat. El nostre centre compta amb un grup important d'excel·lents professionals de l'ensenyament. Cada docent, des de la tasca que està portant a terme i que lidera en el centre en aquest moment, està ajudant a la funció de lideratge del centre educatiu. Per tant, des de la nostra direcció pensem promoure aquest lideratge distribuït que farà que, a partir d'aquests guiatges forts i del treball en xarxa, es generi un col·lectiu professional que també serà fort i d'alta qualitat. Com diu F. Javier Murillo Torrecilla (2004): *«hem de centrar el lideratge com un resultat de l'acció concertada d'un col·lectiu de persones que treballa dins d'un patró de relacions d'obertura i confiança; en cada moment la persona que té major coneixement porta la iniciativa davant les altres. Així, les fronteres entre líders i seguidors desapareixen, en la mesura que tothom fa els dos rols».*

A través dels indicadors és possible, doncs, registrar el seguiment i un reconeixement des de la Direcció de totes les tasques i projectes, innovadors i capdavanters, que s'estiguin promovent al centre, especialment per part del professorat, però també de l'alumnat i de l'AMPA.

## Una aportació per a la transformació de l'organització

Els indicadors són sens dubte una mostra que evidencia l'activitat del centre, i com tota activitat aporta un pas endavant, i més si aquestes activitats al seu torn tenen un component innovador. Per tant, si el centre va avançant en aquest terreny, es fa realitat la transformació del centre i dels agents que en formen part, els quals viuen un procés de canvi. La metodologia emprada és un dels elements més visibles a primer cop d'ull, emprada pel professorat en tant que equip. Així doncs és important que a través del lideratge distribuït i de les coordinacions tots els docents se sentin part integrant del grup i que junts facin una aposta per a la transformació i el canvi. Educar avui no pot limitar-se a ensenyar habilitats o destreses, sinó fer persones competents: cal ensenyar a pensar i a aprendre a aprendre. És fonamental tenir present el triangle per on passa tot, format per famílies-docents-alumnat, fomentant una escola transversal i de creació de comunitat.

Per tant, des de l'equip directiu obrim diferents canals per transmetre de manera clara quins són els objectius que pretenem assolir de manera clara, o sigui expressant què volem i amb quins recursos comptem. Creiem que l'equip ha de poder treballar de manera autònoma, sentint-se recolzat atès quan ho demani; així mateix l'equip directiu confiem en el nostre equip.

## Els indicadors per al retiment de comptes

Els mecanismes per a la rendició permeten justificar els objectius i resultats que responen a les **necessitats i interessos del centre**. Es planifiquen amb les programacions generals anuals dels quatre anys de PdD. Seguint la normativa vigent es lliuren al Consell Escolar de Centre i a la Inspecció Educativa quan escau. També a inici de curs s'exposen els objectius anuals i a final de curs el seu assoliment i les propostes de millora escaients. La rendició de comptes ens permet:

- Actuar amb transparència, a partir de la informació rellevant que ens permet establir valoracions de les actuacions que es realitzen al centre.
- Tenir en compte les opinions dels grups que participen en les activitats del centre.
- Avaluar de manera precisa els resultats obtinguts i incorporar-los a la presa de decisions.
- Garantir les actuacions, els procediments i la relació amb l'alumnat i les seves famílies a partir del control extern i gestió d'incidències.

A la **programació general anual** hi constaran els objectius, les estratègies, les actuacions així com els responsables, recursos humans i materials necessaris del nostre PdD. També hi figuraran els indicadors de progrés que



ens facilitaran part de la tasca de l'avaluació. Serà molt important el procés d'autoavaluació detallat més endavant per tal d'actualitzar i adequar el PEC, el PdD i la PGA. Cal tenir present els canvis i aportacions de la comunitat per treballar amb la realitat. És per aquest motiu que s'hauran d'anar introduint els canvis necessaris.

També cal parlar del retiment del **pressupost del centre**, elaborat pel la secretària amb la supervisió del director, al Consell escolar. A diferència de la PGA, el retiment té lloc el mes de gener de cada curs, ja que es comptabilitza per anys naturals, no per cursos acadèmics. Es fa la liquidació del pressupost anterior i l'aprovació del nou.

Anualment, a la **memòria de centre** (MC) es recolliran les dades i les valoracions sobre l'assoliment dels objectius plantejats per al curs i l'assoliment dels indicadors d'avaluació plantejats a l'actual projecte de direcció. A partir del debat, les aportacions i les propostes de millora que els diferents sectors de la comunitat educativa puguin realitzar, han de permetre, d'una manera fonamentada, poder reorientar estratègies i actuacions. La rendició de comptes anual no és un punt de partida i final, sinó el punt de partida per al següent curs escolar.

## Conclusions

La gestió de centre és complexa, com és sabut, i requereix d'una estabilitat i organització lògica, compartida i ajustada a la realitat de cada centre educatiu. En el nostre cas, la distància física que separa l'edifici de l'escola i de l'institut dificulta en certa manera la tasca unificadora com a únic centre. Ara bé, amb el temps ha estat possible de fer petits passos per poder avançar i assolir especialment la consciència de tot el professorat que som un únic centre i que la línia educativa és comuna per a totes les etapes.

Des de l'equip directiu ha estat clau la tasca de coordinació dels dos caps d'estudis per anar tractant les qüestions del dia a dia i articular els diferents projectes amb una visió global de centre que els confereixi coherència i cohesió. Aconseguir l'excel·lència educativa és fruit del treball d'un munt de persones que uneixen esforços vers una **visió compartida**: la col·laboració és imprescindible per a la millora del centre i la coordinació amb l'entorn permetrà l'arrelament de la nostra institució al poble. No és només un projecte de centre, sinó per a tota la comunitat educativa. L'assumpció compartida de responsabilitats entre el professorat permet assolir els objectius educatius de manera més eficaç. I és així com podem aconseguir una visió global si tots treballem en col·laboració per un objectiu comú. El director no és per tant el protagonista del canvi sinó que el treball conjunt es converteix en el pilar per aconseguir l'èxit.

La formulació dels indicadors ens requereix un àmbit de treball molt ampli, especialment durant el juliol en planificar el curs, però també durant el curs per tal de fer-ne el seguiment i revisió. En els darrers cursos hem aconseguit familia-

ritzar el claustre amb el tema dels indicadors, que en un primer moment els veia complicats d'entendre, però que amb el temps s'hi ha anat avesant. Ha estat molt important presentar-los en sessions de claustre i fer-ne una posterior revisió a nivell de cicle per tal de fer-hi esmenes o fins i tot noves aportacions. En general estem molt satisfets tant de la resposta del claustre com dels resultats obtinguts.

A nivell de resultats no disposem d'una única qualificació global (a banda de la que es deriva de l'AVAC), sinó que les dades obtingudes ja són per si mateixes petites qualificacions que van evidenciant el camí traçat. D'altra banda, des de la sistematització dels indicadors (des de tres cursos ençà) hem pogut comprovar que nivell de centre les activitats han encaixat d'una manera més lògica, és a dir se les ha dotat de significat i s'han eliminat aquelles que no tenien gaire sentit. A més a més els indicadors han esdevingut l'element guia per al conjunt del claustre per saber què ha de prioritzar en el seu treball de curs, i fer possible així el somni amb què és concebut el projecte 3-16.

# ACOLLIDA I ACOMPANYAMENT ALS PROFESSIONALS DEL CENTRE: UN REPTE DE LA DIRECCIÓ

---

**Maria Pla Salas, Maite Ferrer Morera i  
Ildefonso Cardo Muñoz**

*Escoles Pau Casals i Virolet. Sabadell*

## **Resum**

Un repte de la direcció és la consolidació de grups de treball que garanteixin la implementació del projecte educatiu de centre i del projecte de direcció. L'experiència que presentem a continuació contribueix a aconseguir la implicació del personal en el projecte de centre, reforçant el paper de cada professional del claustre en el marc d'una cultura avaluadora.

## Inicis

El progrés de l'escola es troba, en un grau notable, en mans de la comunitat educativa (docents, alumnes, famílies...), fonamentalment del professorat: en el seu compromís, en la seva interacció i en la seva capacitat de col·laboració davant d'un objectiu comú.

A les persones que exercim la direcció en un centre educatiu se'ns atribueix liderar la configuració d'un pla de centre que identifiqui una forma d'intervenció referent per a tot el personal del centre i amb el que l'escola estigui compromesa. És la cultura organitzativa, els seus hàbits i maneres d'actuar que dona personalitat a la institució, els seus trets distintius: principis i valors, història, cultura, normes i procediments... que han de ser coneguts i compartits i al voltant dels quals ha d'existir un cert consens (explícit o tàcit) entre els seus membres.

Més enllà de que aquests trets estiguin recollits de forma explícita al PEC, a les NOFC, al projecte de direcció, als acords de cicle, al pla d'acció tutorial, als criteris d'avaluació, etc. o de forma implícita, aquest conjunt de significats, maneres de fer, hàbits, etc. han de fer-se presents en el dia a dia de la nostra feina i el claustre se'ls ha de fer seus.

I aquesta cultura de centre també l'hem d'apropar al personal nou que s'incorpora al centre, amb una bona acollida pautada (equip directiu, coordinador/a de cicle, company/a de nivell...) que li ajudi a conèixer el seu lloc en l'organització, a fer millor la feina, i a que se senti més compromès i de gust, amb un recolzament sociolaboral i personal.

A més de tenir present les persones de l'organització la cultura del lloc on estan contractades, la consolidació de grups de treball al servei de l'escola requereix que hi hagi un ambient propici amb relacions personals positives, basades en la confiança i el respecte mutu, per compartir dubtes i inquietuds, que possibiliti el desenvolupament personal alhora que l'institucional. Per això hem de propiciar espais de trobada i de relació informal.

Però... què podem fer per refermar la implicació activa de les persones que treballen en consonància amb la cultura del centre? Com podem prevenir possibles desajustos en les actuacions del personal dels claustres? Hem d'intentar treure el potencial professional de cadascú per enfortir el servei educatiu que es dona a la comunitat i hem de contagiar les ganes de millora contínua.

Hem pensat una eina que, en el marc d'una cultura avaluadora, reforça el paper de cada treballador/a en el pla de centre amb una participació directa de l'equip directiu. És el Pla Personal de Millora Professional (PPMP).

La formació permanent dels professionals de la docència ha de formar part de la vida dels mestres; la carrera professional del docent és un camí que ha de ser obert al canvi, quan és necessari, i aquest canvi necessita aprenentatge constant.

## Objectius i Desplegament

Els objectius del **PPMP** son:

- Afavorir la identificació i acceptació dels objectius i valors del centre educatiu.
- La implicació de cada persona del claustre amb el progrés del centre.
- Fomentar la seva participació, amb una actitud activa de predisposició a assumir responsabilitats i també de desenvolupament professional a partir de l'avaluació.

Entenem l'avaluació professional com una eina de millora de la nostra tasca docent i, alhora, una eina que ens ajudi a millorar l'educació dels nostres alumnes.

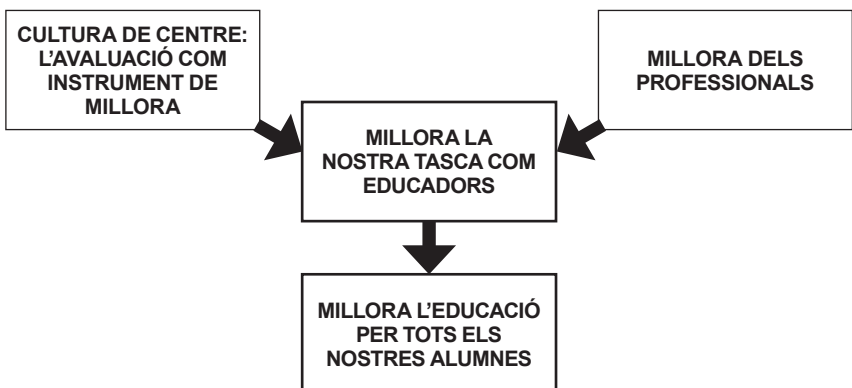
L'avaluació professional no ha de ser mai de caire sancionador ni limitador, ans al contrari, ha d'ajudar a poder realitzar la nostra tasca cada vegada millor.

A partir de les funcions que se'ns demanen (consensuades entre tot l'equip i d'acord amb el nostre projecte educatiu) i els valors que formen la cultura del nostre centre, analitzem les nostres competències, habilitats, metodologies i actituds per acostar-nos a allò que creiem que hem de ser i hem de fer com a professionals.

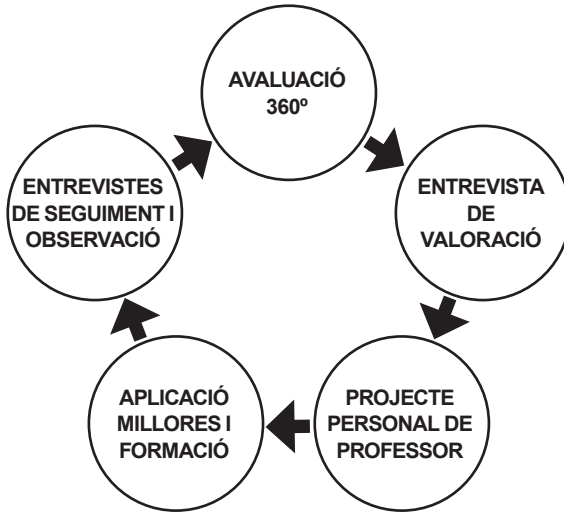
Veiem el desplegament d'aquest pla com una forma col·laborativa d'aprendre i millorar.

## Actuacions

El **PPMP** comença amb un projecte personal on cada professor es marca uns quants objectius a aconseguir al llarg del curs, propòsits que facin acostar la nostra manera de ser i de fer cap a la manera que creiem, entre tots, que hem de ser i fer. Han de ser pocs objectius, clars i concrets (sense grans pretensions), capaços d'aconseguir-se a curt o mitjà termini per poder portar a terme aplicacions de millora i/o reforçar allò que s'està executant amb excel·lència, el més aviat possible.



## AVALUACIÓ PROFESSIONAL



### Protagonistes

A partir d'una entrevista en la que hi participa el/a director/a, la cap d'estudis i un/a company/a que la persona titular esculli lliurement, es consensuaran els objectius comentats anteriorment i es cercaran solucions de millora: formació interna i/o externa, aprenentatge entre iguals, suports, etc.

Es concretaran dates per realitzar diferents entrevistes de seguiment i observació al llarg del curs fins que es porti a terme una avaluació (programada en l'última entrevista de seguiment). Finalment hi haurà una entrevista de valoració de la que es partirà per elaborar el PPMP del curs següent.

### Organització

Cal preveure les qüestions organitzatives de les diferents trobades (a priori curtes i concretes però hem de tenir present que les diferents persones poden tenir diferents necessitats de ser escoltades) i la de les propostes que sorgeixin per atrapar els objectius.

El marc d'actuació d'ambdues consideracions serà sempre el dibuixat pels objectius prioritaris del Projecte Educatiu de Centre i pels específics de cada pla anual.

L'equip directiu pren nota dels acords presos en les trobades. És convenient documentar-ho per escrit i compartir-ho amb el personal afectat.

## Resultats

Destacaríem dos tipus de resultats:

1. Hem aconseguit impactar a favor dels objectius de cada persona.

Més enllà de les preguntes que es fan els protagonistes de: “com sóc?” “com hauria de ser?” i “què he de fer per acostar-m’hi?” els vessants més emocionals de l’autoconeixement, la seguretat personal i l’autoestima juguen una importància cabdal en el projecte. Aquests trets també contribueixen a la millora de les relacions entre les persones.

2. La meta-avaluació: aquella que ens informa de com s’està valorant el PPMP com al què pretén ser.

En sessions de claustre i/o en enquestes de satisfacció als docents caldrà analitzar el grau d’impacte sobre els docents i, sobretot, sobre el què en pensen i si els objectius que es persegueixen poden ser reals.

## Dificultats

Poden haver-hi les següents dificultats:

1. Que el procés es pugui viure amb caire sancionador i/o repressiu.

2. Quan l’actuació d’algun docent no s’ajusta a les responsabilitats inherents al lloc de treball que ocupa o al pla de centre. És convenient aprofitar aquest pla per intentar la millora.

## Lideratge

L’equip directiu planifica i programa les trobades però el lideratge de la pròpia gestió és l’agent protagonista.

Per poder fer front a les dificultats descrites en l’apartat anterior, és cabdal l’actitud del/a director/a. Actitud que, malgrat les hipotètiques resistències i/o desajusts en la interpretació de l’encàrrec sobre les funcions dels docents en el centre, ha d’acompanyar, mostrar empatia i recerca conjunta de solucions.

## Referències bibliogràfiques

TEIXIDÓ, J., *La acogida al profesorado de nueva incorporación*, Graó, Barcelona, 2009.

GAIRÍN, J., *Les relacions personals en l’organització*, ICE UAB, Barcelona, 2003.

## Notes

La nostra intenció és mostrar exemples dels diferents documents que s’utilit-

zen per tal de facilitar la comprensió i la pràctica d'aquesta experiència.

Inclourem:

- 1.** Un exemple de projecte personal amb els objectius, els propòsits que es marca un docent per al present curs, fruit de la trobada/es formals que s'han fet.
- 2.** Un exemple de valoració a l'entrevista final a partir de la que s'elaborarà el PPMP del curs següent.
- 3.** Exemple d'enquesta de satisfacció.



# ACOMPANYAMENT A LES FAMÍLIES A L'ESCOLA BRESSOL

---

**Irene Amor Martínez**

*Llar d'Infants El Molí. Molins de Rei*

## **Resumen**

Aquest disseny de proposta tracta sobre la presència de les famílies a l'escola, partint de la base de que sovint elles tenen poc espai en la vida i desenvolupament dels infants en el context escolar. Per una banda, l'escola té la responsabilitat de transmetre i compartir la seva manera de fer. Perquè això sigui possible cal buscar espais compartits on parlar del que fan els infants a l'escola, quina és la vida que en aquesta s'hi genera, quins són els processos individuals i relacionals que els ocupen i quines dinàmiques es generen en el sí del grup de referència. També seria un espai on les famílies podrien compartir els seus dubtes, inquietuds i reflexions, entenent així que l'escola és també un espai per a les famílies, el procés de les quals està profundament lligat al dels seus fills i filles.

## 1. Inicis

En aquests darrers anys de treball a una escola bressol, he observat que les famílies tenien un desig cada cop major de compartir diversos aspectes amb els professionals que tenim cura dels seus fills i filles. Aquest desig en ocasions ha anat lligat als dubtes i inquietuds vers la criança, d'altres a la voluntat de saber més sobre què s'hi fa a l'escola i per què. Per tant, es llegeix la voluntat de conèixer de més a prop la proposta pedagògica, el seu posicionament i motivacions. Sembla ser també que les famílies busquen espais on poder compartir amb els iguals (altres famílies) les seves experiències i vivències amb els infants. És un clar indicador de que l'escola és també dels pares i per als pares, entesa com a espai de relació, interacció i comunicació. Famílies, infants i mestres formem part d'una mateixa comunitat educativa, gràcies a la qual tenim l'oportunitat de crear plegats una xarxa enriquidora de la que tots ens puguem beneficiar.

El concepte de família ha canviat molt els darrers anys, des de la forma i constitució de la mateixa com la manera d'educar i entendre els infants. Fa uns anys, existia una manera de fer més generalitzada i tradicional, a més a més no hi havia gaire costum de compartir els dubtes, inquietuds i inseguretats que s'esdevenien de les diferents situacions viscudes amb les criatures. Avui dia sembla que aquesta frontera s'ha anat desdibuixant, les famílies senten el desig de compartir, fer, dir i no conformar-se amb la manera en com s'han fet les coses fins ara. A més amés, a diferència d'anys enrere, molts pares i mares comparteixen els seus dubtes i inseguretats amb una naturalitat i valentia admirables. Aquest gest és una porta oberta al diàleg i l'entesa.

Obviament són també moltes les situacions on la comunicació es fa difícil, ja sigui perquè la família es mostra tancada, perquè ens exigeix coses que com a escola creiem que no ens pertanyen... És en aquests casos en els que tenim el major repte. En qualsevol de les situacions complexes en les que ens puguem trobar hem de ser prou hàbils com per llegir més enllà dels missatges explícits, veure i respectar allò que ocupa i preocupa a cadascú, no deixant mai de buscar noves vies per al diàleg, sempre partint d'aquesta mirada amorosa i amable.

Aquest disseny de proposta està pensat per a una escola no-directiva amb espais de lliure circulació en la que els eixos del projecte se centren en la llibertat de moviment i la importància dels moments de cura\*. Un projecte on els espais de joc i els materials estan pensats, preparats i organitzats tenint en compte les necessitats i interessos que tenen a veure amb el desenvolupament global dels infants entre els 0 i els 3 anys. És important tenir en compte el següent:

- Des del primer moment en el que els infants arriben a l'escola es poden posar a jugar en l'espai de l'aula que desitgin. Cadascun d'aquests espais ha estat preparat prèviament pel mestre o la mestra responsable del grup.

A mode d'exemple, a la taula de les construccions hi ha una filera de peces col·locades, una torre... L'objectiu d'aquestes accions és convidar i provocar l'infant a l'acció. A més a més, un espai preparat és un espai cuidat, un espai amable que convida a ser habitat.

- Les famílies sempre entren als espais de referència dels infants, on comparteixen una estona plegats. En alguns casos aquesta estona són uns minuts, el temps en que l'adult ajuda a l'infant a treure's les sabates i disposar-se a jugar. D'altres és un temps més dilatat... El temps dedicat en sí no és l'important, sinó el fet de tenir l'oportunitat de gaudir d'aquest temps distès i agradable.

- A les famílies se'ls hi demanen uns compromisos, com per exemple no interferir en l'acció de l'infant i de la resta del grup, situar-se a les zones pensades pels adults, atendre les trucades fora de l'aula, acomiadar-se sempre de l'infant abans de marxar. D'aquesta manera vetllem pel benestar de tots els infants i famílies, procurant de respectar els estils propis, al temps que hi sigui molt present el marc en el qual l'escola se situa i es defineix.

- Tots els espais de referència tenen una zona per les famílies (cadires, coixins, bancs), de manera que els espais de joc queden lliures per a l'ús dels infants.

## **2. Objectius**

El primer i principal objectiu és donar a les famílies el lloc i l'espai que els hi pertany dintre de la comunitat educativa. La seva presència, participació i implicació són claus per al benestar i desenvolupament dels infants a l'escola. Perquè això sigui possible hem de crear una dinàmica de confiança, tot situant les famílies en primer lloc, ja que són elles les principals responsables de l'educació dels seus fills/es. Ens cal doncs connectar amb elles, amb les seves preocupacions, inquietuds, costums, interessos... Aquesta informació ens permetrà comprendre les seves dinàmiques, cercant així un relació de respecte en la que a més de reconèixer i veure les seves maneres de fer podem aportar noves lectures i reflexions. Es tracta de crear un espai de benestar i col·laboració mutus enfortit per la complicitat i la comunicació clara i sincera en el nostre triangle Família-Infant-Escola.

Es tracta doncs de concebre que la nostra major fortalesa és comprendre i assumir el lloc i el rol que ens pertoca, entenent al mateix temps que l'escola no és només un espai de creixement i desenvolupament per als infants, sinó també per als adults que els acompanyem, tant la família com els professionals. Tenim l'oportunitat de fer un treball més introspectiu, d'afinar les lectures sensibles vers els infants, les famílies, els companys...

El nostre punt d'unió són els infants; la família l'acompanya des d'un lloc, amb una mirada i unes premisses que, tenint en compte la relació que ens

uneix a uns i altres són ben diferents. però el gran punt en comú és el desig i la voluntat d'oferir-los el millor entorn possible.

Les famílies ens confien la cura dels infants en un acte d'amor i de generositat, sovint sense saber massa profundament què, com i per què fem les coses a l'escola, més enllà del que inicialment els haguem pogut transmetre a la trobada de portes obertes, o la reunió inicial. A més a més, com a família no tenen per què tenir amplis coneixements sobre pedagogia, ja que aquesta és la nostra tasca, el nostre camp de coneixement. El seu és la criança dels fills. Hem de saber doncs informar, transmetre i donar a conèixer el millor possible el nostre projecte pedagògic, tenint en compte els aspectes més generals i comunitaris per una banda, i els més concrets i individuals per l'altra. Aquest hauria de ser un dels nostres principals compromisos.

Com a professionals, cal que sapiguem establir canals diversos de comunicació, hem de conèixer les famílies per trobar aquella complicitat que ens permeti establir un bon pont de comunicació. Hem de contactar amb cadascuna de les cultures familiars per reconèixer-les, i així enfortir-les. Lluny dels judicis i els consells trobarem la fortalesa pròpia i genuïna que els permetrà avançar. L'infant sempre serà fidel a la seva família, per tant com a escola hem de fer-la sentir vàlida.

### **3. Actuacions**

És per això que l'acollida, és a dir els primers temps a l'escola són de vital importància per generar i cuidar un espai de benestar i confiança. Si entenem que l'escola és tant per als infants com per a les famílies cal que busquem uns espais d'intercanvi on puguem compartir experiències, impressions, dubtes, etc. Hi ha diferents tipologies de trobades\*\*, en funció del moment en el que ens trobem i dels objectius que perseguim:

#### **A) Primer contacte:** Aquesta trobada tindrà dues parts:

- Informativa: Lliurament de documents i xerrada informativa tant del projecte educatiu com dels aspectes a tenir en compte de cara a la benvinguda i incorporació de l'infant a l'escola.

- Presentació de les famílies. Si es tracta d'un grup que ja era a l'escola el curs anterior i on s'incorporen infants nous, convocarem a totes les famílies. D'aquesta manera poden establir un primer contacte on els convidem a l'intercanvi de dubtes, inquietuds, etc. La ressonància que pot tenir l'experiència compartida pels iguals (en aquest cas, per exemple, famílies que ja són a l'escola i ja han viscut un procés d'acollida) és molt més enriquidora que no pas les possibles explicacions que oferim els professionals. A més a més, d'aquesta manera els incloem en l'acollida d'aquells que s'incorporen,

fet que pot ser una experiència positiva per ambdues bandes, i de major implicació amb el projecte. Nosaltres tenim la visió professional, ells podem compartir la vivència familiar. Les famílies “veteranes” acudirán només a aquesta segona part de la trobada.

**B) Trobada inicial:** Trobada amb l'infant i la família abans de començar l'escola en el que serà el seu espai de referència. Aquest estarà prèviament pensat, organitzat i preparat de la manera que serà l'habitual. Amb aquesta trobada tenim uns objectius ben clars:

- Conèixer els costums i gustos de l'infant i de la família; els preguntarem on acostuma a jugar, en quins espais, amb quins materials, quins jocs i fers comparteixen, com i on menja i dorm. Mentrestant, també ens fixem en com es mou l'infant en aquest nou espai, com juga, amb què, com es relaciona amb els adults... Tota aquesta informació ens servirà per fer-nos una primera imatge, seran també coses que podrem explicar i compartir amb l'infant quan els pares no hi siguin (ex: el dia que vas venir amb els pares vas estar molta estona jugant amb les pilotes...). Amb aquesta informació li estem dient que ens importa allò que fa, que és vàlid i també que volem que a l'escola se senti bé.

- Quins són els valors, preocupacions i dubtes de la família.

- Què esperen de l'escola. Això no voldrà dir que com a professionals haguem d'acatar amb les seves demandes o expectatives, ja que el projecte de l'escola és un i ben concret. Justament, un dels interessos de l'escola és donar als infants i les famílies un espai on poder-se expressar però això mai voldrà dir adaptar-se a allò que es demana, sinó a entendre-ho com a vàlid, a reconèixer-ho i donar-hi resposta, independentment si aquesta s'ajusta a la demanda, vingui de l'infant o de la família.

Hem de tenir molt present que en la majoria dels casos, és el primer cop que la família confia el seu fill/a, el seu tresor més preuat a un desconegut. Cal doncs que la nostra mirada sigui amorosa, sensible i comprensiva, sense perdre mai de vista on som i quins són els nostres objectius. Hem de fer un camí plegats. Tant per a l'infant com per la família, allò conegut és allò segur i la seguretat aporta tranquil·litat i benestar. Si volem que l'escola es converteixi en un espai agradable i acollidor hem d'apropar-nos a la seva cultura i manera de fer. És a partir d'aquí que podrem anar oferint noves lectures, també hem de tenir molta cura de com fem arribar aquesta informació. Hem de ser hàbils i aprendre a llegir com hem d'elaborar els nostres missatges perquè siguin ben rebuts per les famílies, ja que el nostre objectiu és treballar plegats pel benestar de l'infant.

**C) Parlem de l'acollida:** Aquesta trobada està pensada per als infants que comencen nous a l'escola. Cap a finals d'octubre es duran a terme trobades individuals per compartir amb les famílies aquesta primera etapa de l'infant a l'escola. S'aprofitaran temes i assumptes recollits en el dia a dia amb elles per poder parlar-ne tranquil·lament, sense la presència de l'infant. És molt important la feina prèvia a la trobada, és a dir haver detectat aquells temes o situacions que resulten especialment importants d'abordar. És també primordial que la conversa tingui un to positiu per diversos motius, entre els quals en destaquen dos:

- Les famílies volen el millor per als fills, així que és important que els fem sentir que ho estan fent bé. Això no vol dir que tot està permès i que, en cas que l'infant mostri alguna dificultat vers qualsevol situació no l'abordem. De fet el nostre deure i compromís és fer-ho, i optarem per la via més respectuosa i amorosa possible.

- Si entenem l'escola com un espai de benestar cal que ens centrem en les fortaleses, aquelles passes i avenços que ens parlen de canvis. A més a més, evitarem els judicis, tant a l'infant com a la família.

Tot i que d'entrada està pensada només per als infants que s'han incorporat aquest curs, es contempla la possibilitat de fer entrevistes amb d'altres infants del grup, si així ho creiem convenient o ens ho demana la família. De fet, sempre que sigui convenient o necessari, tant família com escola pot convocar una entrevista personal.

L'objectiu d'aquestes trobades és el major benestar possible per a l'infant, que va totalment lligat al benestar de la família. Per tant, cal que puguem treballar plegats partint dels punts que tenim en comú, d'aquells valors que compartim, alhora que hem de saber respectar i reconèixer també aquells que no compartim. Aquesta tasca suposa un enriquiment i un respecte mutus.

**D) Primera trobada de grup:** Cap a inicis de desembre, hi hauria una trobada amb totes les famílies del grup. Tot i que diàriament entren als espais de referència, on poden quedar-se el temps que necessitin, no totes ho poden fer. A més a més, les que ho fan hi solen dedicar un espai curt de temps, per tant coneixen un fragment de la vida quotidiana a l'escola. Sovint moltes les famílies que expressen el desig de veure què fan els infants quan ells no hi són, on juguen, amb qui ho fan, com ho fan...

L'escola, com a espai de creixement i desenvolupament tant dels infants com de les seves famílies vol mostrar-se tal i com és, explicar-se, compartir i donar a conèixer la seva essència. Per fer-ho, entre d'altres se serveix de la documentació pedagògica, una potent eina amb la qual pot investigar, comprendre i visibilitzar els processos d'aprenentatge dels infants. En aquest cas s'utilitzaria la imatge en moviment, tot projectant un vídeo amb els infants en

acció en els diferents espais de l'escola. A més a més, es lliuraria un informe a la família que descriuria el procés de desenvolupament de l'infant.

**E) Segona trobada de grup:** Cap al mes de febrer. L'objectiu és compartir, a través d'un relat fotogràfic en format de documentació aquelles imatges que parlen de la història i la identitat del grup. Poden reflectir, per exemple, jocs i accions que sovint comparteixen en petit o gran grup, dinàmiques que es creen en espais concrets... En definitiva, algunes de les accions més recurrents que solen dibuixar-se en el dia a dia a l'escola.

**F) Tercera trobada de grup:** Cap a finals d'abril, 1 o 2 setmanes després d'haver entregat a les famílies el recull, una documentació fotogràfica que gira al voltant d'un tema escollit per l'equip, sobre el qual hauran investigat, llegit i debatut els mesos previs. L'objectiu d'aquesta trobada és generar un espai d'intercanvi sobre el recull, on per una banda l'equip pugui aclarir dubtes, reforçar la idea del recull, etc. Les famílies, al seu temps podran aportar les seves reflexions, crítiques i idees.

**G) Entrevista de seguiment:** Per tota la comunitat educativa, entre els mesos de maig i juny. L'objectiu d'aquesta trobada és compartir reflexions al voltant del desenvolupament i l'evolució de l'infant al llarg del curs, també parlar d'aquelles situacions o vivències que a uns i altres ens puguin generar alguna mena de dubte o inquietud. En aquesta trobada es lliuraria un segon informe sobre el procés de desenvolupament de l'infant.

**H) Documentacions:** Al llarg del curs es compartiran amb la família dos informes, un al desembre aprofitant la trobada de grup i l'altre a finals de curs. Aquests informes tracten de narracions escrites que recullen el procés de desenvolupament de l'infant durant un període concret de temps. Aquest text va també acompanyat d'un seguit d'imatges que reflecteixen algunes de les vivències de l'infant a l'escola.

#### **4. Protagonistes**

Tota la comunitat educativa: infants, famílies, mestres i equip directiu.

#### **5. Organització**

Els migdies les mestres tenen 1 hora destinada a fer reunions. Sempre hi haurà algunes mestres que no hi seran, estaran atenent els infants que es lleven de la migdiada. Les reunions setmanals estaran organitzades de la següent manera:

- Dilluns: Seguiment dels processos dels infants i de les seves famílies. Treball individual o petit grup.
- Dimarts: Elaboració de documentacions.
- Dimecres: Seguiment dels processos d'infants i famílies amb tot l'equip.
- Dijous: Elaboració de documentacions.
- Divendres: Espai per a la comunicació i el diàleg. Posar sobre la taula possibles situacions o aspectes que es puguin millorar. Aquests espais de reunió seran entre l'equip directiu i una de les mestres. Serà un espai per a la reflexió, l'autocrítica, la revisió i el creixement professional.
- Per tal que tot l'equip pugui participar d'aquests espais, l'atenció als infants durant aquesta estona serà rotativa.
- De 15 a 17 h, durant els temps en que es duguin a terme les entrevistes, el director o directora substituirà la persona que està reunida amb les famílies. Durant tot el curs, també s'emprarà aquesta franja de la tarda per elaborar documentacions.
- Es durà a terme un claustre mensual de 17 a 19 h.

## **6. Lideratge**

L'equip directiu, en la majoria de les escoles bressol està únicament format per un director o directora. Com a líder i màxim responsable de la institució la seva tasca principal és vetllar perquè es dugui a terme aquest projecte, afavorint un clima de treball agradable on la millor eina de treball sigui la comunicació i el diàleg.

La seva tasca és complexa i molt diversificada, ja que per una banda s'ha d'ocupar d'assumptes de caire més administratiu i burocràtic. Per l'altra, ha de saber liderar el seu equip humà, així com acompanyar també a les famílies. Les escoles bressol són més petites que les escoles de primària, és per això que el seu tracte amb les famílies és més accessible i directe. És necessari també donar la importància que es mereix a aquesta etapa vital, tenint en compte que són els anys de vida més rellevants pel que fa al seu desenvolupament i creixement, en tots els sentits possibles.

Aquest enfocament pedagògic parteix de la idea del creixement mutu, entenent que no només són els infants els qui van a l'escola a aprendre, sinó que els adults que els acompanyem també ens obrim a aquest procés d'aprenentatge a través de l'escolta i de l'observació.

La tasca segurament més complexa de l'equip directiu és restar disponible, atenta, vetllant perquè l'equip humà que lidera vibri en la mateixa sintonia, i en cas de que no sigui així mirar de treballar per trobar el punt d'entesa ideal per al bon desenvolupament del projecte.

Per garantir un bon treball en equip, una bona comprensió, entesa i desenvolupament del projecte, l'equip directiu es reunirà de manera regular amb



cadascuna de les mestres per tractar, compartir i aprofundir sobre els eixos que sustenten el projecte. A més a més, el director o directora actua com a suport algunes tardes, mentre les mestres es reuneixen amb els pares, per tant està en contacte directe amb la tasca de les mestres. D'aquesta manera pot detectar actuacions, situacions o dinàmiques que puguin ser millorables i compartir-les en aquestes trobades regulars o en les reunions d'equip, segons es consideri més convenient. En altres moments del dia el director o directora també observarà la tasca de les mestres. Formarà part de les reunions i trobades la revisió i retorn de la tasca de les mestres com a eina de creixement professional. El fonament però d'aquestes reunions i trobades se centraran en la capacitat auto-crítica de reflexió i creixement. El primer assumpte a tractar serà doncs aquest. També s'acordaran quins aspectes concrets volen treballar conjuntament i al llarg d'un temps pactat (1 setmana o dues) ambdues parts observaran i reflexionaran al voltant d'aquell tema per detectar possibles millores, oferir alternatives o reforçar allò que es considera que ja funciona adequadament.

## Notes

\* Per moments de cura s'entenen totes aquelles situacions en les que s'atén a l'infant en les seves necessitats bàsiques: higiene, alimentació i son. Són moments especialment sensibles en els que una bona atenció té un gran rellevància pel que fa al benestar de l'infant a l'escola i el tipus de relació que teixeix amb els adults que l'acompanyen. La jornada a l'escola s'organitza de manera que aquests moments puguin ser de qualitat: moments de tranquil·litat i plaer, incloent a l'infant en cada situació i explicant allò que estem a punt de fer. En definitiva, es tracta de tenir en compte a l'infant, de fer-lo partícip, d'ajudar-lo a prendre consciència del seu propi cos, de les seves sensacions. També de llegir els seus gustos i interessos, el seu ritme i manera pròpia de ser i estar. Aquest embolcall afectiu aportarà part del benestar i la confiança que donaran a l'infant les ales per fer de l'escola un espai propi on créixer i desenvolupar-se. Aquesta mirada i enfocament pedagògic parteix de la tasca impartida per l'Institut Lóczy de Budapest.

\*\* Les trobades (reunions i entrevistes) són per a tota la comunitat educativa, excepte aquelles en les que s'especifica que tan sols és per als infants que cursen el seu primer any a l'escola.

\*\*\* La documentació pedagògica és una potent eina que consisteix en recollir la informació d'allò que succeeix amb els infants de manera regular i sistemàtica, ja sigui per escrit i/o amb imatges (estàtiques i en moviment), per tal d'investigar els processos educatius i visibilitzar la cultura d'infància. La documentació pot tenir format de diari de grup, de plafó, d'informe (que s'entrega als pares, és un document escrit acompanyat d'imatges) o de recull (llibret que parla d'una temàtica concreta sobre la que l'equip de mestres ha estat informant-se i debatent per elaborar després una narració acompanyada d'imatges).

## **Referències Bibliogràfiques**

Juul, J. (2008): *Los valores para la familia hoy*. Madrid: Maeva

Parellada, C; Traveset, M. (2014): *La xarxa amorosa per educar*. Barcelona: Octaedro

Hoyuelos, A (2006): *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro

# EINES PER A DINAMITZAR UN CLAUSTRE DE DOCENTS I APROFITAR AL MÀXIM LA SEVA SINÈRGIA

---

Pilar Calçada Balcells

*Institut Joan Segura i Valls. Santa Coloma de Queralt*

## **Resum**

Quan assumim el lideratge en la direcció d'un centre educatiu i volem que realment aquest prosperi en autonomia és fonamental dissenyar un projecte de direcció que contempli l'ús de mecanismes que fomentin la participació real, que permetin el desenvolupament de processos participatius i el progrés d'una intel·ligència col·lectiva.

Endegar un projecte de direcció que aposti per **una gestió compartida** del centre educatiu requereix del coneixement d'unes habilitats o eines que ens permetran acordar i decidir cap a on volem anar.

Considerem que la participació és una eina clau per la millora d'una **acció educativa** basada en les competències del segle XXI ja que permet avançar en equip, fer xarxa i acabar de forjar els vincles que propiciaran la millora de la **convivència** entre els diferents membres i agents d'una comunitat educativa.

D'entre tots els agents de la comunitat educativa, el claustre de docents és un col·lectiu puntal a l'hora d'activar l'eina de la participació dins el sistema, principalment perquè és l'òrgan propi de participació dels professors en el govern del centre i també perquè té la responsabilitat de planificar, coordinar, gestionar la informació i, en la mesura que li és permès, decidir els diferents as-

pectes educatius del centre. A banda de ser qui desplega el projecte dins l'aula: en promou la participació, facilita les eines i que es mostra com a model de valors i saber fer davant els estudiants.

Optar per promoure la **participació activa del claustre** implica que tan aquest com l'equip directiu coneguin bé les **eines** que faciliten els processos participatius i que permetran dinamitzar l'equip docent per aprofitar al màxim la seva sinèrgia. És a dir, fer que el projecte obtingui beneficis i bon rendiment arran de la capacitat del claustre per integrar tots els seus membres i fer que la seva suma sigui quelcom més gran que la simple suma de cada individu i que s'aprofitin plenament les qualitats de cadascun dels membres quan treballen cooperant i en equip.

## El context

La recerca d'*Eines per a dinamitzar un claustre de docents i aprofitar al màxim la seva sinèrgia* s'inicia arran d'un canvi en la direcció del centre on estic treballant actualment, l'institut Joan Segura i Valls de Santa Coloma de Queralt (Tarragona). La directora es prejubila després de 15 anys i des d'una part del claustre que es planteja com pot ser el relleu.

La iniciativa d'endegar un procés de participació sorgeix d'un grup impulsor que considera necessari un canvi i vol que aquest es faci per retornar la força al claustre, apostant per un **lideratge distribuït**.

La finalitat és incloure, que tothom se'n senti part i aprofitar les sinèrgies del treball en equip a fi que cadascú pugui aportar els màxims de la seva millor possibilitat.

**L'objectiu** és avançar en el nou paradigma de gestió educativa formant a persones amb actitud proactiva que promoguin la configuració d'un **claustre intel·ligent i preparat** per dissenyar i dur a terme la docència d'un centre educatiu que sigui capaç de donar resposta als reptes que planteja la societat d'ara i del futur que està emergent.

De moment, les actuacions que s'han dut a terme no són moltes. El lideratge del projecte i el paper de l'equip directiu en aquest curs de traspàs és encara molt recent. Es pot començar a entreveure que l'equip directiu provisional té la voluntat de promoure el lideratge distribuït i també de realitzar una formació interna amb el claustre durant el present curs escolar. Té per tant la voluntat de fer que els protagonistes del canvi que volem siguin els membres del claustre

de l'institut, un centre educatiu força menut: en concret aquest curs 2017-2018 el formem vint-i-un docents.

S'està treballant en el disseny d'una **Formació Interna de Centre** orientada en l'acompanyament i la facilitació d'un procés de transformació que afavoreixi, per una banda, **l'assumpció de la responsabilitat de cadascun dels membres del claustre** i, per l'altra, **consensuar el marc teòric i les dinàmiques de facilitació que promoguin la participació** tan necessàries per generar reflexió, opinió, indagació, debat i propostes d'acció. És a dir, una formació que doni les eines que facilitaran una millora en la tramesa d'informació, la presa de consciència en les decisions i la valoració/avaluació de les propostes i accions.

La intenció és que a l'inici d'aquest curs de traspàs en què l'equip de direcció és provisional es comenci a desplegar una primera introducció a aquestes eines dins el marc la formació interna. Aquesta es realitzarà un dimecres a la tarda cada mes des de l'octubre al maig, dues hores (de 3 a 5) i seguint una estructura similar: transmissió d'informació (teoria), dinàmiques de grup (aprenentatge vivencial) i valoració de la sessió (*feedback*).

El programa per aquesta formació està format per cinc blocs de sis hores (2h/dia). Una part de la seva execució anirà a càrrec d'alguns membres del propi claustre i també comptarà amb col·laboracions puntuals de formadors externs.

### **La formació interna del claustre**

Es parteix de la voluntat de cohesionar el grup, generar complicitats entre tots els seus membres a fi d'anar avançant en el nou disseny de centre.

El marc teòric que es contempla per assolir aquest repte constarà de cinc blocs i s'organitzarà entorn als següents continguts:

- Un **primer bloc** serà per conèixer la **Teoria de grups**, aprofundir en el concepte de lideratge i conèixer els diferents rols que poden manifestar-se en un grup posant èmfasi en **l'autonomia de centre**. Primer de tot, cal mirar aquest equip humà considerant els diferents rols de poder que són representats en aquest sistema, com són exercits i si estan o no ben ubicats.

- El **segon bloc** serà per a millorar la **gestió de les reunions i dels recursos humans**. Per aquest apartat és important saber dissenyar bones agendes i tenir cura dels espais així com també tenir en molta consideració el valor del nostre temps. Revisar i tenir clara l'estructura d'organització i funcionament del centre així com els rols de responsabilitat i les coordinacions.

- El **tercer bloc** tindrà en compte com és la comunicació. Per una banda, el diàleg i el debat i per l'altra les eines com l'escolta activa, la gestió dels conflictes, i la comunicació no violenta. Per l'altra, l'ús de les TIC per a millorar l'organització i tramesa de la informació. Per a repensar realment junts

la gestió educativa del nostre centre educatiu cal utilitzar eines que facilitin la participació de tots el membres del claustre, sense excepcions. Per això experimentarem dinàmiques grupals que evidencin el potencial creador i humà d'un claustre i també coneixerem eines TIC que, quan es coneixen bé, fan més àgil el dia a dia del centre i la comunicació.

- El **quart bloc** promourà la **revisió, la indagació, la renovació i innovació** en l'elaboració, el disseny i la redacció de nous documents. Tenir clares les diferents vies per a la presa de decisions i els mecanismes de participació així com també el suport del **pla TAC**. Posant especial èmfasi en el Pla TAC com un instrument per formalitzar la governança de la tecnologia en el marc de l'autonomia de centre i del Projecte Educatiu. Entenent aquesta governança com una forma de direcció on la presa de decisions es fa a partir de la responsabilitat compartida en diferents àmbits: equip directiu, coordinació pedagògica, coordinador o coordinadora TAC o comissió TAC, caps de departaments en el cas dels instituts, consell escolar, AMPA, etc. És a dir, sent conscients que la concepció i l'aplicació del Pla es va elaborant i gestionant de forma capil·lar per tal d'involucrar tota la comunitat educativa, i que la funció de l'equip directiu és clarament de lideratge i d'impuls de tot el procés.

- El **cinquè bloc** el disseny del model orientador seguint la pedagògica basada en l'SCAP (Significativitat - Comunicació - Acció i Projecció). Model que fomenta la participació de tots els agents de la comunitat i la personalització dels aprenentatges i que posa per tant l'accent en el desenvolupament de la competència autònoma dels nostres discents (responsabilitat, planificació, lideratge de projectes...) a l'hora de desenvolupar els diversos processos d'aprenentatge que els duren a l'adquisició d'habilitats, experiència, valors i coneixement.

Un cop es dugui a terme i a partir de les valoracions de cada sessió més una valoració final podrem fer el seguiment i analitzar quins canvis i beneficis ha comportat en el claustre l'experiència, ja sigui tan a nivell particular com a nivell d'equip humà i de projecte de centre.

Les principals dificultats que han sorgit en l'arrencada són dues:

- La primera, que el claustre no té la costum de ser convidat a participar. La inèrcia de tots aquests anys ha estat pràcticament sempre la pròpia d'una gestió educativa jeràrquica basada en una estructura limitant i poc saludable, basada en la rutina i la supervisió constant, generalment rígida en la que el paper del claustre ha estat de delegar el poder i no assumir responsabilitats.

- La segona, que el dia a dia de la gestió del centre dificulta el trobar un espai i un temps per coordinar-se per reflexionar entorn a les necessitats que ha de cobrir la FIC i de com elaborar un bon disseny de les activitats.

## **Eines per a dinamitzar un claustre de docents**

La proposta s'estructura en sis blocs de coneixement que despertin les següents preguntes creatives:

- Intel·ligència col·lectiva (neurociència i la connexió de xarxes).

Quines eines tenim per forjar una bona xarxa educativa entre els membres del claustre?

- Participació: La gestió educativa compartida (el valor de la responsabilitat).  
Quin paper té el claustre educatiu en la gestió escolar?

Què implica endegar un procés de participació en un centre educatiu?

Funcions del claustre. Drets i deures del docent. Nou perfil del docent sistèmic.

- La presa de decisions (els valors democràtics: l'agenda i els rols).

En quins àmbits el claustre pren decisions?

- Aprenentatge dialògic i significatiu (el valor del diàleg).

Quins usos pot tenir el diàleg com a eina de facilitació d'un procés?

- Gestió emocional i mediació (la gestió del conflicte).

De quines estratègies de gestió personal podem disposar per millorar la comunicació entre els membres del claustre i durant el claustre?

- Acció educativa (la gestió del temps i els espais).

Com poden inspirar les eines de facilitació de grups millora en la gestió de l'aula?

## **Intel·ligència col·lectiva (neurociència i la connexió de xarxes)**

**Quines eines tenim per forjar una bona xarxa de treball entre els membres del claustre?**

**Teoria U: Una eina de futur per dinamitzar un claustre de docents.**

Una primera eina de futur per dinamitzar un claustre és la **Teoria U**, d'Otto Scharmer. Aquesta metodologia pot servir per fomentar la innovació entre els diferents agents d'una comunitat educativa.

Es un mètode de desenvolupament personal que s'enfoca en fomentar la innovació i canviar els projectes a través d'una sèrie d'eines que permeten conèixer-se a un mateix.

Bàsicament considera que la manera com fem front a una determinada situació pot ser la clau de l'èxit en el que s'anirà desenvolupant. Moltes vegades pensem de manera negativa, interioritzant que no serem capaços de fer allò que ens proposem. Això influeix directament en la nostra manera d'actuar, enfocant les accions amb la mentalitat de que no es donarà.

Els 7 passos de la Teoria U:

Tot aquest procés se sosté en set etapes fins a arribar a l'objectiu que es

vol, que és la innovació a través de la transformació personal de cada individu.

**Per a que qualsevol projecte tingui èxit, ja sigui personal com professional, cal guiar-se per un full de ruta orientada als resultats.** Aquesta teoria marca aquest camí orientat a resultats que s'aplica sobretot per a la direcció i coordinació d'equips.

Aquests són els 7 passos que conformen la teoria U:

- **Descarregar:** És la primera etapa en la que les persones prenen consciència dels coneixements i pors que tenen tan a nivell personal com professional. Abans d'iniciar qualsevol projecte cal fixar les bases intel·lectuals des de les que construïm el projecte, al mateix temps que detectar quins són els nostres defectes i virtuts.

- **Veure:** Una vegada coneixem les nostres fortaleses i debilitats cal que observem si els fets que descobrim contradiuen tot allò que creiem. Es **tracta de veure el context de la situació en la que cadascú es troba**. En aquest punt es comença a investigar sobre l'ecosistema del nostre projecte. Com es fa? Buscant informació, contrastant fonts i desenvolupant les nostres pròpies conclusions, evitant d'aquesta manera fer cap tipus d'interpretació sense fonament.

- **Empatitzar:** En aquest pas es tracta de comprendre i interpretar les relacions, accions, usos, models, recerques i pèrdues que el docent realitza dins el centre de tot allò relacionat amb el projecte.

- **Transformar:** És el punt d'inflexió de la teoria U. En base a tot allò redactat i obtingut en fases anteriors es té un punt de vista nou, des d'aquí es parteix de zero cap a la innovació del projecte. Veient noves possibilitats que abans no es veien.

- **Cristalitzar:** En aquest punt els membres del claustre ja comencen a pensar de manera conscient, posant atenció en cada cosa que succeeix. Per exemple: reflexionen sobre una fita concreta, tractant de trobar una solució davant un problema dins el centre educatiu, pensant en quins serveis poden servir de gran ajuda. De totes maneres, l'individu en aquesta etapa se sent dèbil perquè és un exercici que mira cap al futur, no hi ha una base estable ni sòlida. O sigui, en aquesta etapa es mira de buscar allò que és real.

- **Prototipar:** És de gran ajut per a canviar l'enfocament que tenim de les coses, de passar d'allò abstracte a allò intangible. Al mateix temps s'ha de fer des d'una perspectiva empírica i sempre de manera objectiva, mirant cap a la transformació.

- **Desplegar:** en l'anterior etapa de prototipat es fa un disseny d'allò que volem aconseguir, però és en aquesta fase de "Desplegar" quan aquest prototip es converteix en un servei real.

Una de las funcions de la coordinació d'equips docents es gestionar el talent potencial que hi ha en el centre educatiu, per fer-ho calen professionals que sàpiguin gestionar-lo i voluntat per part de tots els treballadors per a dur a terme el seu desplegament.



## **La participació: La gestió educativa compartida (el valor de la responsabilitat)**

### **Què implica endegar un procés de participació en un centre educatiu?**

Participar en la definició de la política d'un centre educatiu implica:

- Moltes ganes i temps.
- Pensar primer en les necessitats que hi ha, prioritzar i prendre decisions consensuades.
- Construir projectes de mica en mica i de manera flexible, de manera que els diferents agents i el claustre puguin participar de manera contínua.
- Planificar i no improvisar, obliga a preveure els passos que necessitarem fer, com ens hem d'organitzar i pensar els recursos que necessitarem en el camí. La participació es converteix, així, en finalitat i eina alhora.

### **Quins avantatges i inconvenients té optar per promoure la participació d'un claustre en un centre educatiu?**

Desenvoluparem la resposta a aquesta qüestió a partir de l'aplicació de l'eina DAFO (debilitats- forteses, amenaces-oportunitats), servirà fer una primera reflexió davant la voluntat d'implementar mecanismes de participació en un centre educatiu.

En primer lloc podem considerar algunes de les possibles amenaces i debilitats que poden emergir:

- Implicació i adaptació insuficient d'una part important del claustre en la proposta.
- Dificultats en la coordinació i execució de la proposta d'acció (estratègies, trobades, activitats proposades,...)
- La creença que és més eficaç la producció individual i teòrica enfront a la grupal i experiencial.
- Un dels riscos que apareixen quan ens obrim a un procés de participació és que els resultats del procés grupal siguin molt diferents als esperats pels líders o responsables que han apostat per endegar en un procés d'aquest tipus.

Per altra banda, algunes forteses i oportunitats:

- Incidir en la millora del projecte ajudant a fomentar els drets i deures, és a dir la seva responsabilitat, dels seus membres.
- Afavorir les relacions socials i els vincles entre els diferents membres de la comunitat educativa.
- Permetre unes polítiques de centre més transparents i properes a les persones que en formen part.

- Millorar els mecanismes d'interlocució i coordinació entre els uns i els altres.

Aquestes poden ser algunes de les primeres consideracions a fer quan ens plantejem seriosament que un centre educatiu sigui un espai que es planteja entrar a treballar en processos de democràcia profunda.

### **Quins nivells d'actuació pot tenir la participació del claustre educatiu en la gestió del centre?**

Quan parlem de participació del claustre en la gestió del centre hem de considerar que aquesta pot fer-se i donar-se a diferents nivells.

És important distingir que la participació es pot donar només per informar o demanar l'opinió d'una manera molt simbòlica.

O bé, pot donar-se per oferir als membres del claustre de participar a l'hora de prendre la decisió final. En aquest nivell suposa ja estar oberts a assumir/delegar responsabilitats i, per tant, també una part de poder.

Diferents nivells de participació d'un claustre:

1.- Assistir o fer acte de presència.

2.- Informar o ser informat. Es pot estar informat sobre les polítiques del centre quan s'assisteix a una reunió informativa o a un claustre, però si no hi ha l'oportunitat de prendre cap decisió, fer esmenes o deliberar, no s'hi està participant en sentit estricte.

3.- Ser consultat i donar la opinió però no deliberar per prendre una decisió conjunta.

4.- Decidir o prendre decisions conjuntes. En aquest nivell trobem la gestió compartida, la codecisió i, en un grau més alt, la gestió i la decisió directa. Assumir responsabilitats i tenen un paper actiu. En el seu nivell més alt prenen decisions de manera autònoma, cogestionen els espais i recursos, com decidir els pressupostos juntament amb altres agents de la comunitat (Consell Escolar) i elaborar conjuntament els plans d'acció (PAT, Pla de Convivència...).

### **L'agenda: La presa de decisions (els valors democràtics: els diferents rols de poder)**

#### **En quins àmbits el claustre pren decisions?**

Aquesta qüestió planteja una recerca que cada claustre haurà de realitzar. Per a l'organització i presa de consciència de quines decisions pren o pot prendre un claustre de docents podem plantejar les següents tres preguntes:

Quines decisions?

Qui les pren?

Qui les executa?

Per diferents àmbits: política de centre, gestió del temps, gestió educativa, gestió econòmica, gestió dels recursos materials i els espais, i gestió dels recursos humans.

A partir d'aquests ítems és pot fer una taula per i treballar-la fent una dinàmica de treball cooperatiu i en equip. En completar-la és interessant veure quina coherència hi ha entre qui pren les decisions i qui les executa. És probable que comprovem que sobre aquest aspecte cal molta més reflexió.

### **Aprenentatge dialògic i significatiu (el valor del diàleg).**

#### **Quins usos pot tenir el diàleg com a eina de facilitació d'un procés?**

Per aconseguir aquest propòsit és fonamental avançar en l'assoliment d'una competència comunicativa, un aprenentatge dialògic i significatiu que afavoreixi **el diàleg** i el desplegament en tota la comunitat d'uns **valors democràtics**.

En la comunicació exposarem com s'està dissenyant i preparant la iniciativa de donar a conèixer eines per a fomentar la participació en un claustre amb la finalitat de rendibilitzar l'equip humà i professional d'un centre educatiu.

És important considerar dues eines: l'escolta activa (com escoltem?) i la comunicació no violenta (com ho diem?)

### **Gestió emocional i mediació (la gestió i la resolució dels conflictes).**

#### **De quines estratègies de gestió personal podem disposar per millorar la comunicació entre els membres del claustre i durant el claustre?**

Actualment existeixen moltíssimes eines de gestió emocional que conviden a avançar en l'autoconeixement, l'empatia i desenvolupar la intel·ligència emocional. Unes eines que es poden considerar actualment imprescindible per al bon funcionament d'un centre i la cura dels membres d'un claustre són les que s'han generat des del marc de la pedagogia sistèmica. Les aportacions que pot fer la mirada amorosa de la sistèmica són molt potents i transformadores.

Per a la gestió i la resolució dels conflictes podem destacar dues eines destinades a la prevenció del conflicte: l'escolta activa i la comunicació assertiva o no violenta que ja han estat ja esmentades quan hem aprofundit en la qualitat del diàleg.

Per a la resolució ja fa temps que els nostres centres compten amb programes de mediació per a pal·liar tota mena de greuges causats pel frec a frec del dia a dia al centre especialment pel que fa entre els joves. Seria interessant que aquesta eina s'usés també per a la millora de la intel·ligència intrapersonal dels membres d'un equip docent.

## **Acció educativa (la gestió del temps i els espais).**

### **Com pot inspirar l'eina de la participació en la millora dels aprenentatges adquirits i la gestió de l'aula?**

És important reconèixer que la participació és un procés que comporta aprenentatge. En aquest sentit, és fa palès que per poder participar primer cal aprendre, tenir clares les eines i habilitats per dur-la a la pràctica, i que s'aprèn a través de la mateixa pràctica participativa. És evident que ni la gent jove ni ningú no podrà decidir res amb criteri si abans no es faciliten les eines i els espais que ho possibiliten: cal fer-los arribar tota la informació necessària perquè la puguin analitzar i formar-se la seva pròpia opinió. Cal programar coneixements, habilitats i valors relatius als processos participatius en el calendari escolar i destinar temps de l'horari escolar per poder debatre i deliberar.

D'altra banda, considerem que si volem promoure un aprenentatge actiu i significatiu per part de l'alumnat, basat en el treball cooperatiu i per projectes, en una avaluació orientada a l'aprenentatge i en l'adquisició d'estratègies per a un aprenentatge autònom, primer cal que el claustre es familiaritzi en els aspectes teòrics d'aquestes metodologies i n'experimenti el seu potencial.

### **Bibliografia i webgrafia**

SCHARMER, Otto i KAUFER, Katrin (2013): *Liderar desde el futuro que emerge*. Editorial Elephtheria.

Adquisició d'un marc teòric i conceptual compartit:  
<http://bloginteligenciacolectiva.com/>

Aprenentatge significatiu i vivencial a partir de dinàmiques de facilitació per a grups: <https://es.slideshare.net/marnabla/100-dinamicasparaadultos>  
i d'eines Tic: <http://www.emotools.com/>

Revista *Fòrum Centres educatius saludables*.

# GESTIÓN INSTITUCIONAL CON RECURSOS LIMITADOS

---

**Lissett Román Serrano**

*Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. SENESCYT. Ecuador*

## **Resumen**

El quehacer diario de un administrador educativo en el sistema de educación superior ecuatoriano público es complejo e implica multifuncionalidad. Todo esto con la constante de limitados recursos económicos y escaso talento humano. Siendo así que el trabajar en la corresponsabilidad y en una relación dialógica entre los sujetos responsables de la transferencia del saber y la tecnología y, los educandos favorece a una exitosa gestión institucional. Se explica el uso de los planes de acción (hojas de ruta) como instrumento para participación activa del colectivo educativo y cómo la acción dialógica (diálogo transformador) disminuye los contextos de desigualdad e inequidad en la organización.

**Palabras clave:** *Responsabilidad compartida, modelo de gestión, sistemas de valores, Cambio cultural, Plan de acción, Acción dialógica.*

La máxima política educativa en los últimos diez años en el Ecuador es la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel (acceso a la universidad, escuela politécnica, instituto superior). Sin embargo, no se proyectó un trabajo de concienciación sobre la responsabilidad compartida en la generación del servicio educativo. La gratuidad fue asumida por los ciudadanos como un derecho que no representaba obligaciones de por medio.

La experiencia nos dio como resultado, que en lugar de fortalecer el sentido de pertenencia e identidad de los usuarios de la educación, o mínimamente inspirarlos a la conservación de los bienes puestos a su servicio, se ha vivido una suerte de impasibilidad y desdén que se refleja en el rol de los actores educativos así como descuido y deterioro de obras otrora emblemáticas para la nación.

Contrarrestar esta actitud de desidia generalizada fue la principal motivación del equipo directivo para aplicar medidas que signifiquen el establecer dentro del sistema de valores de la organización la responsabilidad compartida y la interacción social responsable. Es decir, políticas internas significativas y que incurra escaso papeleo, son de inmediata ejecución y nos permite acercarnos a nuestra misión institucional de formar líderes con principios de justicia y solidaridad.

Los institutos superiores públicos en el Ecuador comparten realidades bastante similares. El trabajo diario de un directivo en este tipo de organización tiene una particularidad: limitados recursos e infraestructura.

Los desafíos de crear un modelo de gestión educativa en base a limitados recursos económicos, humanos e infraestructura son grandes. Implica involucrar a docentes en actividades administrativas y directivas (considerar que muchos de ellos laboran 22 horas semanales en aula), procurando que no se afecte el clima laboral ni se desatienda la buena marcha del centro de educación superior.

Ante esto, se estudió la posibilidad de trabajar en procedimientos para que se compartan los compromisos entre directivos, claustro docente y estudiantes, mismos serían evaluados para efectos de mejora. El principio de esta actividad es la **corresponsabilidad**.

Partiremos por la conceptualización de la corresponsabilidad. La responsabilidad común o corresponsabilidad constituye la eliminación de la verticalidad; la asimilación del compromiso de ser un sujeto activo en la satisfacción de sus propias necesidades. En nuestro país, el concepto no tiene la importancia que merece, pese a que el modelo político actual es el socialismo. Sembrar bases en cuanto este tipo de valores colectivos, se torna imperativo en nuestra sociedad, y hacerlo desde la educación, es mandatorio. Para M. Fitzgerald (2013), la corresponsabilidad es un empoderamiento de la comunidad crea aproximaciones, restituye obligaciones, confianza, cercanías, credibilidad y familiaridad.

La cotidianidad demuestra que hay que insistir en la búsqueda y aplicación de estrategias nuevas a fin de mejorar la responsabilidad y la comunicación entre el equipo directo, los estudiantes y docentes.

La corresponsabilidad surge en nuestra institución al evidenciar que los estudiantes y docentes son capaces de contribuir de acuerdo a sus capacidades personales y profesionales así como con su voluntad de cambio. Si bien el PEI contemplaba la activa participación de cada uno de los miembros del colectivo educativo, faltaba una estrategia de este tipo para dirigir los esfuerzos a su cumplimiento en la práctica.

Como expresa C. Jiménez (2005), a convivir se aprende, exige tolerancia, y ajuste a las normas establecidas que regulen los conflictos para el bienestar de todos.

### **Experiencias de desarrollo de una cultura de responsabilidad compartida**

El equipo directivo de nuestra organización adolecía de estrés y ansiedad por la elevada carga laboral concentrada en máximo cinco personas cercanas a la dirección. Cuando se requería de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, se citaba a reuniones sobre temas puntuales, especialmente con fines de levantamiento de información. Estas sesiones eran consideradas por muchos miembros del equipo directivo como improductivas, pues existía escasa retroalimentación en la marcha de las mismas.

Ante aquello, se aprovechó la oportunidad que se dio con la elaboración de la Planificación Estratégica Institucional 2018-2023, en la cual se trabajó con la comunidad educativa además profesores de centros educativos cercanos que aportaron con sus criterios particulares sobre la organización y se difundió la realidad de la institución. Temas tales como insuficiente presupuesto para falta de talento humano para asumir custodias de talleres y laboratorios, inexistente presupuesto para mantenimiento de áreas verdes y comunales, reparaciones en las edificaciones, entre otros temas de gestión.

Muchas verdades se conocieron en estas concurridas sesiones de trabajo. Muchas creencias erróneas se desplomaron desde aquel día. Esta era la realidad: el grupo directivo no es infalible y por lo tanto requería mayor colaboración y compromiso de todos. Esto permitió al grupo directivo que replanteemos parte de nuestras creencias, que asumamos la crítica como lo que es, una oportunidad de transformación y de mejora.

Surgió, además una profunda empatía y compromiso por parte de los miembros de la organización. Cada uno se pronunció a favor de la participación activa en la resolución de los problemas diarios, liderando grupos de estudiantes de acción, colaborando en base a sus posibilidades, con el aporte de ideas o con su contingente para solventar situaciones emergentes.

Inicialmente se generaron sesiones de trabajo con la participación de toda la comunidad educativa para la delegación de funciones para efectos de cumplir con actividades pendientes y solventar problemas que surgen de manera imprevista. Se tomó como primera medida levantar actas con compromisos de cada uno de quienes conforman la institución.

Este proceso fue valorado y sometido a reflexión con la participación conjunta del colectivo educativo. Se buscó mejorar el procedimiento por medio de la elaboración de planes de acción con la finalidad de que por cada actividad que se planifique dentro de la institución, existan responsables de la misma, así como tiempos a cumplir.

El equipo directivo participó activamente en cada etapa de este diseño de modelo de gestión institucional, con más alivio que incertidumbre. Finalmente, se evaluó todo, desde el documento con el que se ejecutaba una actividad (se lo denomina también hoja de ruta) hasta los comités de monitoreo implementados para cada plan de acción. Como mantiene M. Fitzgerald (2013) todos somos corresponsables en la construcción de una educación de calidad teniendo como premisas la integralidad, inclusión y la participación.

Actualmente, los procedimientos se han ido simplificando para ahora contar con matrices que informan de manera periódica el desarrollo de las tareas dentro de la institución.

Se trabaja este sistema a nivel de las carreras. Por lo pronto y en consenso, han sido diagnosticados un conjunto de problemas, los cuales fueron categorizados de acuerdo a su nivel de prioridad.

Los aspectos emergentes son también solventados con menor tiempo de diligencia, gracias al desarrollo de bases de datos que son de fácil manejo y revisión. Estas matrices compendian los informes de la gestión bimensual, en los cuales constan los datos de los equipos de docentes y estudiantes han culminado con éxito una tarea y quienes están en capacidad de asumir una nueva.

## **La acción dialógica en la gestión institucional y en la formación integral**

Empecemos delimitando la conceptualización del diálogo desde la concepción de Freire. Para el autor el diálogo “refiere al encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad”.

El ejercicio del diálogo o la acción dialógica se enmarca en la comprensión, el interés por el bienestar común. Se pretende con la acción dialógica la institucionalización de una cultura del diálogo así como de la escucha activa.

Al incorporar los principios corresponsabilidad y de diálogo común, se busca garantizar la integralidad, que es uno de los postulados con los cuales se regirá la Educación Superior nacional, conforme lo indica el Art. 351 de la Constitución de la República del Ecuador.



## **La relación dialógica como fuente de comunicación y relacionamiento**

Hay un factor común en la práctica de la relación dialógica y la responsabilidad compartida dentro de la organización, es el trabajo en equipo considerado como fórmula para la resolución de los problemas y para la evolución del estudiante de ser un simple espectador de la realidad a sensibilizarse ante las necesidades internas y ser un actor del cambio.

### **Características de la teoría de Relación Dialógica**

Denominamos a cada uno de los actores educativos y sociales de la organización, como comunidad educativa. Sus miembros son pieza fundamental del sostenimiento de la misma. ¿Cómo se logra involucrar activamente a todo este grupo humano con diferentes intereses y responsabilidades? Es un reto que se lo asumió mediante procesos de reflexión garantizados gracias a una acción dialógica permanente. El sujeto se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inclusión en permanente movimiento en la historia. (Freire, 1999).

El objetivo de la incorporación de esta teoría, parte del pensamiento de Paulo Freire, fue promover el compromiso entre los diferentes estamentos de la institución para propiciar la pertenencia, la legitimación y la identidad.

Procuraremos la valorización del diálogo como un fenómeno humano de reflexión y acción. Una relación dialógica es horizontal, por ende es participativa, equilibrada y justa. Busca el consenso y la transformación. Es el encuentro amoroso de los seres humanos, que mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es lo transforman y, transformándolo lo humanizan, para la humanización de todos. (Freire, 1973).

### **¿Cómo funciona la acción dialógica en la organización educativa?**

Sesiones de trabajo con los representantes estudiantiles, quienes a su vez, replicar los logros y acuerdos obtenidos en una primera instancia a sus demás compañeros.

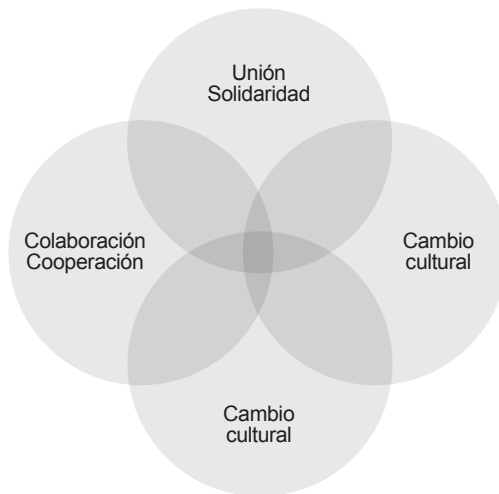
Los coordinadores de cada carrera desarrollan agendas informativas con este grupo de estudiantes líderes cada mes. La información obtenida se registra en una hoja de ruta y los seguimientos los realizan un equipo de apoyo docente de la carrera. Generalmente, se tratan aspectos de índole educativo y de bienestar estudiantil.

El diálogo se lo proyecta como una invitación a los participantes del mismo, a abrir su mente y a revisar sus creencias y posiciones para buscar el bien co-

mún de la organización. En este sentido R. Arce (2013) manifiesta lo siguiente: El diálogo transforma la realidad, tiene un profundo sentido porque nos está diciendo que no se refiere a imponer una realidad sobre la otra sino de transformarnos mutuamente y encontrar una nueva realidad de sostenibilidad y justicia.

## TEORÍA DE LA ACCIÓN DIALÓGICA DE PAULO FREIRE

Teoría de la Acción Dialógica por Peña, Alice.(2004)



### La acción dialógica y su efecto en las interacciones cotidianas

En una institución de educación superior con limitaciones en su capacidad instalada y presupuesto, se torna un desafío lograr un proceso docente educativo de calidad y calidez. Fortalecer la relación entre estudiante y docente, entre directivo y estudiante como factor clave.

Por ello, se ha creado las condiciones para que los docentes que ya cuentan con elevada preparación en sus áreas profesionales, estén también predispuestos a enseñar con una intención y ésta está enfocada en el bien común.

Nos corresponde como directivos hacer del aspecto social un pilar fundamental para el desarrollo de la organización educativa.

El pensamiento de Paulo Freire apuesta a los siguientes principios para garantizar el diálogo transformador:

- La Colaboración
- La Unión

- La Organización
- El Cambio Cultural

Se ha cumplido con cada uno de ellos, en las diversas etapas de la práctica de la corresponsabilidad y el diálogo común. Teniendo como referente de cambio institucional, los comentarios que se registran en las plantillas de evaluación al desempeño docente por parte de los estudiantes. Un 10% de jóvenes ubican como problemas de comunicación entre sus docentes o tutores. Mientras que un 5% de la totalidad del conglomerado estudiantil registran insatisfacción con la forma de resolución de los problemas institucionales. Datos satisfactorios en comparación con resultados del desempeño de años anteriores a la puesta en marcha de estas estrategias.

### **Influencia de la práctica de la corresponsabilidad y la relación dialógica en el proceso de aprendizaje**

La práctica de la corresponsabilidad y la acción de potencializar el diálogo es positiva en todos los aspectos de la vida institucional.

Uno de los coordinadores de carrera nos comentó hace poco, que desde que se levantan actas de responsabilidad para el uso de los instrumentos de práctica a los estudiantes y se los involucra en los planes de custodia de los equipos que se encuentran en los laboratorios y talleres, han disminuido considerablemente los daños o pérdidas de los mismos.

### **Actores fundamentales del cambio social**

Generalmente en los cargos directivos de las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas, no se encuentran profesionales formados en administración o en áreas de las ciencias de la educación. Por lo cual, sus destrezas en estas áreas son las que los han llevado escalar posiciones hasta donde están.

La presente información permitirá a la organización que cuenta con limitados recursos e infraestructura, explotar otras habilidades de su equipo directivo y operativo para empoderarlo y hacerlo parte del cambio de la estructura vertical y cerrada, para dar paso al establecimiento de ambientes formativos integrales.

Al realizar este planteamiento se ha considerado la singularidad de la organización educativa, cuya fortaleza es su talento humano y las destrezas que sus estudiantes desarrollan por medio del componente prácticas de aplicación y experimentación de aprendizajes.

De esta manera, se ha trabajado en reforzar la autoestima de los estudiantes demostrándoles en las diferentes actividades diarias que ellos y ellas son la razón de ser de la institución.

## **En conclusión**

### **La corresponsabilidad y el diálogo como procesos agregadores de valor o misionales**

En nuestra organización educativa se concibe a la práctica de la corresponsabilidad o responsabilidad común y a la acción dialógica como piezas claves del proceso agregador de valor en la Educación Superior. Tomando en cuenta que la formación técnica y tecnológica se nutre de procesos sustantivos (formación, investigación y vinculación) y procesos agregadores de valor (Ambiente Institucional, Bienestar y Buen Vivir) para fortalecer las dinámicas organizativas-académicas y administrativas.

Con estos dos principios organizacionales: **la corresponsabilidad y el diálogo común**, se intenta dar cumplimiento a la misión de la institución para procurar así un excelente ambiente institucional, desarrollar el buen vivir (Ver nota 2) y bienestar estudiantil.

### **Referencias Bibliográficas, webgráficas o legislativas**

Arce, Rodrigo, *La acción dialógica en el pensamiento de Paulo Freire*. Disponible en: <https://www.servindi.org/actualidad/96723>. Acceso 22 de octubre de 2017.

*Constitución de la República del Ecuador*, 2008. Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito. 20 de octubre de 2008.

Fitzgerald, Melba. *La Corresponsabilidad desde la mirada de la educación personalizada en el Inem José Celestino Mutis*.

Disponible en: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/610>. Acceso el 22 de octubre de 2017.

Freire, Paulo. S.f. *Pedagogía del oprimido*.

Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>.

Acceso el 20 de octubre de 2017.

*Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013*. Registro Oficial Suplemento 144 de 05 de marzo de 2010.

Disponible en: <http://www.buenvivir.gob.ec/inicio>.

Acceso el 20 de octubre de 2017.

Peña, Alice. Paulo Freire: *¿Acción dialógica o palabra hecha acción?*.

Disponible en: [goo.gl/n1oGvE](http://goo.gl/n1oGvE).

## Notas

**Nota 1.- Organismos reguladores de la Educación Superior en Ecuador (CES, CEAACES, SENESCYT).** En Ecuador existen tres organismos que regulan la Educación Superior. El Consejo de Educación Superior (CES) institución que emite políticas para la buena marcha de las instituciones. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que garantiza la calidad de la educación en las instituciones y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) que valida la información que se genera de las escuelas politécnicas, universidades e institutos superiores.

**Nota 2.- El Buen Vivir** es un principio constitucional ecuatoriano basado en el '*Sumak Kawsay*', que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social.



# GENERACIÓ AUTOMÀTICA DE DOCUMENTS DE CENTRE AMB G SUITE

---

**Martín Martín Jorge i Miquel Tarazona Belenguer**  
*Institut Joan d'Àustria. Barcelona*

## **Resum**

*Amb les noves tecnologies, disponibles de forma gratuïta per a les institucions docents, es poden aconseguir de forma eficient documents generats de forma automàtica i personalitzats per al destinatari. En el cas del procés d'admissió de l'alumnat, cal considerar que aquesta és la primera presa de contacte entre famílies i centre i, per tant, es tracta d'un procés clau que marcarà la relació entre els dos actors. Per al centre és important poder recopilar i proveir de forma automàtica dades acurades i correctes que estaran disponibles per al seu tractament dins de la institució de forma immediata, disminuint les errades en el flux d'informació entre les famílies i el centre.*

## Contextualització

El DECRET 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, els articles 5 al 10 estableixen clarament les diferents funcions del director del centre educatiu. Analitzant-les, es veu clarament l'alta quantitat de funcions de gestió que són responsabilitat de la direcció del centre i que, tot i la seva importància, resten recursos al lideratge pedagògic.

El projecte educatiu del Institut Joan d'Àustria inclou entre les seves línies metodològiques el *situar les noves tecnologies com un dels eixos bàsics de l'activitat docent. A partir de la transversalitat de la competència digital en el currículum, el centre promocionarà entre l'alumnat l'acreditació en competències de tecnologies de la informació i la comunicació (ACTIC)*. Un centre que hagi definit, entre altres, aquesta línia ha de ser conseqüent i situar aquestes noves tecnologies no només en l'activitat docent, sinó també en les diferents tasques de comunicació, promoció i retiment de comptes, així com en la pròpia gestió del centre.

La definició que es troba al Departament d'Ensenyament del projecte de qualitat i millora contínua diu textualment: *"El Projecte de qualitat i millora contínua (PQiMC) té per objectiu aconseguir l'excel·lència en els resultats educatius a través de la millora contínua dels processos, la confiança i la satisfacció dels alumnes, les famílies, les empreses i els diferents agents implicats, envers el servei educatiu proporcionat, per tal d'ajudar als centres educatius a dissenyar, implementar, avaluar i millorar continuament els seus sistemes de gestió. Les metodologies utilitzades es fonamenten en els principis de la gestió de la qualitat i d'acord amb models basats en normes internacionals"*. És per tant, utilitzada de forma correcta, una bona eina per millorar la gestió del centre educatiu i maximitzar la satisfacció de la comunitat educativa.

L'Institut Joan d'Àustria forma part del PQiMC i una vegada definits els diferents processos del centre, es reflecteix la importància de comunicació amb les famílies, sent aquest un procés clau del PQiMC. Això és degut a la voluntat de les famílies de mantenir-se informades amb immediatesa, a la voluntat del centre de ser el més transparent possible i a la pròpia normativa tant del centre com del Departament d'Ensenyament.

"El Projecte de Direcció fa possible el Projecte Educatiu, perquè en ell, l'Equip Directiu, planifica i organitza la vida del centre per a que sigui possible aconseguir els objectius que ens proposem. I es compromet, des d'estratègies i accions concretes avaluable, amb fites situades en el temps" (Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2008).

El projecte de direcció actual del Institut Joan d'Àustria per al període 2016-2020, elaborat per Martín Martín Jorge, inclou l'objectiu *O2- Implicar de manera efectiva a l'alumnat, i a les seves famílies, en el funcionament del centre per a millorar els resultats acadèmics i evitar l'abandonament, i com a estratègia per*



*aconseguir-ho la E2.3- Impulsar l'ús de les TIC-TAC-TEP entre l'alumnat, les seves famílies i la resta de la comunitat educativa.*

Una vegada definit el context dels diferents documents que estableixen el marc general, cal concretar l'experiència que es presenta en un dels processos que s'ha modificat: el procediment de matriculació de l'alumnat nouvingut d'ESO (primer de l'ESO).

Una vegada superada la primera fase de preinscripció, que es realitza seguin els procediments establerts pel Departament d'Ensenyament, i una vegada publicada la llista d'admesos en cada centre, s'inicia el procediment de matrícula, on cada centre estableix algunes particularitats més enllà dels elements comuns imposats des de la normativa.

En el nostre centre (així com en molt altres) la documentació que han de lliurar els responsables legals de l'alumnat nouvingut a l'ESO consta de:

- Full resum de documentació a presentar, és a dir, les instruccions.
- Dades bancaries de pagaments al centre, anomenada carta de pagament.
- Dades bancaries de pagaments a l'AMPA.
- Full de dades personals de l'alumne i dels seus responsables legals, és a dir la fitxa de l'alumne.
- Full d'autorització de sortides per al curs escolar actual.
- Informació general i autorització sobre l'ús d'imatges, publicació de dades de caràcter personal i de material que elaboren els alumnes (menors d'edat).
- Autorització relativa als alumnes: ús de serveis i recursos digitals a Internet per treballar a l'aula.
- Autorització de cessió de dades a l'AMPA del centre.
- Declaració sobre l'opció per rebre l'ensenyament de la religió o l'atenció educativa alternativa per als alumnes de nou ingrés en el centre, a l'etapa d'ESO.
- Carta de compromís educatiu.

Tradicionalment, una vegada publicada la llista d'admesos, s'establí una reunió informativa amb els responsables dels alumnes admesos on es repartia una carpeta -o sobre- amb tots aquest fulls en blanc perquè fossin emplenats i retornats a les oficines del centre per a procedir a la matrícula definitiva de l'alumnat. Habitualment aquests documents eren retornats omplerts amb bolígraf (de vegades amb llapis) i amb la millor (o pitjor) cal·ligrafia que cada responsable era capaç de fer.

El resultat del procediment tradicional, en moltes ocasions, es que es generava informació incorrecta (pel simple fet que no sempre podem llegir de forma correcta el que escriu tothom), manca de dades (es poden retornar els documents deixant en blanc dades necessàries) o inexactitud de les dades (com pot ser el cas dels números de DNI o passaport); sent difícil detectar errades en una primera revisió visual, just en el moment de recollir la matrícula a les oficines del centre.

## **Objectius de l'experiència**

Davant la situació exposada, al centre es va decidir implantar un nou model de generació dels documents de matrícula amb els següents objectius.

- Minimitzar les incongruències o la manca i inexactitud de les dades de l'alumnat, que s'incorpora al centre, per a optimitzar la seva gestió per part dels diferents actors del centre –secretaria, AMPA, coordinacions...–.
- Automatitzar i simplificar els canals dels fluxos d'informació interns del centre per a realitzar els procediments interns amb el mínim nombre de recursos possibles.
- Ajudar a les famílies, de l'alumnat que s'incorpora al centre, en els tràmits inicials per a simplificar les seves accions.
- Centralitzar els documents necessaris, de matrícula, per evitar duplicitats i inconsistències.
- Reduir l'impacte mediambiental, el temps i la despesa econòmica que suposa, per al centre, generar còpies de documentació en format paper.
- Obtenir les dades correctes de contacte de les famílies així com tenir-les disponibles el més aviat possible, per agilitzar la comunicació.

## **Persones**

El lideratge de l'experiència ha estat de part de l'equip directiu (director i cap d'estudis de CF) que, preocupats per la inconsistència de les dades, l'excés de còpies de documents (moltes vegades inconsistents) i sobre tot conscients de la necessitat bàsica d'obtenir de manera fiable les dades de contacte de l'alumnat i dels seus responsables legals (correu electrònic, telèfon mòbil, adreça postal...) per tenir-los disponibles el més aviat possible, prenen la decisió de canviar no tan sol els models de documents, sinó també la forma de realitzar aquest procediment.

En aquest procés d'adaptació s'ha comptat amb l'ajuda de la resta de l'equip directiu i de la coordinació de qualitat.

## **Desenvolupament**

El primer pas ha estat tornar a dissenyar tots els documents implicats en el procés de matrícula. Per realitzar-lo, es va decidir abandonar la suite ofimàtica Microsoft Office (així com la seva alternativa lliure, LibreOffice) i crear uns nous models de documents o plantilles a Google Docs.

L'Institut Joan d'Àustria compta, des de fa anys, amb la llicència gratuïta de G Suite for Education (abans coneguda com Google Apps). Aquesta llicència permet fer servir les diferents aplicacions de Google com correu electrònic, suite ofimàtica, calendari i moltes altres de forma gratuïta. El correu electrònic ha esdevingut la principal eina de comunicació interna del centre a la vegada

que se li ofereix a tot l'alumnat del centre una adreça de correu d'ús personal, lligada al nostre domini.

Una vegada definits els documents, calia un segon pas, i és definir una font d'obtenció de dades accessible per tothom i fiable. La decisió ha estat Google Forms (formularis de Google) pels següents motius:

- És una eina gratuïta, fàcil de configurar per part del centre i d'utilitzar per part de les famílies.
- Només cal una connexió a Internet, ja sigui amb ordinador, telèfon mòbil o tauleta, per fer-la servir.
- Permet recollir les dades en format digital de manera immediata en forma de full de càlcul.

Aquest formulari, està enllaçat a nivell intern amb les plantilles unificades que s'havien generat a l'inici. L'enllaç es realitza mitjançant el llenguatge de programació que proporciona Google per a G Suite, anomenat Google Apps Script, que ha estat activat per a l'organització.

Google Apps Script és un llenguatge de programació d'alt nivell, que permet l'automatització de tasques dintre de les diferents aplicacions de G Suite. Cal recordar que no és cap novetat sinó una característica habitual de les aplicacions ofimàtiques donat que, per exemple, Microsoft comptava amb un llenguatge similar anomenat Visual Basic for Applications (VBA) des de l'any 1993 que permetia l'automatització de les diferents aplicacions de les que constava la suite ofimàtica Microsoft Office.

En el moment en que es fa servir el formulari, es pot observar a la següent captura de pantalla que, inicialment, tan sols es demana una adreça de correu electrònic (vàlida) i la introducció d'un codi.

## Matrícula d'ESO (eina telemàtica d'ajuda)

Aquest formulari és una eina d'ajuda en el procés de matriculació per a l'alumnat d'ESO, nouvingut al centre.

L'adreça electrònic que indiqueu serà utilitzada per l'enviament de la documentació de matriculació (per tant ha d'ésser una adreça vàlida i personal).

El codi d'accés us serà subministrat al centre.

La documentació enviada en un correu electrònic, com a pdf adjunt, s'ha d'imprimir i lliurar a la secretaria del centre en horari d'oficines.

Abans d'enviar el formulari, reviseu que totes les dades siguin correctes i coincideixin amb les dels documents oficials originals (DNI, Targeta sanitària, ...)

\* Necessari

### Adreça electrònica \*

El teu correu electrònic

---

### Codi d'accés \*



La vostra resposta

---

Aquest codi d'accés es va afegir per a que únicament aquelles persones que el coneguin puguin continuar amb els següents passos. Durant la reunió amb les famílies acceptades en la preinscripció, es va entregar un únic document en paper amb l'explicació de com accedir a aquest formulari, així com el codi necessari per fer-lo servir (en comptes dels 10 documents que s'entregaven amb anterioritat).

Una vegada completat el qüestionari, s'obtenen dos productes. Un dirigit a les famílies i un altre dirigit directament al centre educatiu.

El producte dirigit a les famílies és el conjunt de documents necessaris per realitzar la matrícula, totalment personalitzats amb les dades que les famílies han introduït, en un únic fitxer pdf. Aquests documents els rebran els pares a l'adreça de correu electrònic indicada, com a fitxer adjunt, i tan sols cal imprimir-los, firmar-los i entregar-los a oficines per formalitzar la matrícula.


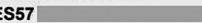
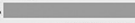


---

## Matrícula 1r ESO

### Documentació que cal aportar

- Fotografia recent (amb el nom, cognoms i curs escrits al darrere).
- Fotocòpia DNI de l'alumne/a (si el té)
- Fotocòpia llibre de família (fulls alumne/a i pares)
- Fotocòpia DNI pare i mare (o tutors/res legals). *Només es lliurarà un DNI en els casos de famílies monoparentals o pàtria potestat exclusiva.*
- En els casos de pàtria potestat exclusiva, per sentència judicial, còpia de la sentència corresponent.
- Fotocòpia de la Targeta Sanitària de l'alumne/a
- Fotocòpia del Carnet de vacunació.
- Rebut bancari conforme s'ha fet el pagament de:

**Quota de materials, assegurança escolar i sortides del curs: 120€.**  
Aquests diners s'han d'ingressar a:   
C/ Selva de Mar, 234  
núm. de compte: **ES57**  **0627**  
Concepte: **M1718-**  **,Pau-1ESO**

El producte dirigit al centre és un full de càlcul on cada fila inclou totes les dades de les famílies, així com el dia i hora exacte en que es va procedir a completar el formulari. En el moment en que una família finalitza el qüestionari, s'omple la fila que correspon. Això permet que, fins i tot abans de que els documents siguin lliurats a la secretaria, es pugui començar a treballar amb les dades per realitzar altres procediments interns (per exemple: generar l'adreça de correu electrònic corporativa dels alumnes nous, que estarà disponible des del primer dia de classe).

## Resultats

A l'inici del curs 2017-2018, s'ha implementat aquest sistema per als alumnes nous de primer de l'ESO, on calia matricular a 120 alumnes nouvinguts al centre.

En la sessió de presentació (prèvia a la matrícula) realitzada a les famílies de nova incorporació, a més de l'explicació del projecte educatiu i normativa bàsica del curs, es va procedir a explicar el procés de generació dels documents, i se'ls va lliurar un únic full amb la URL (curta) de l'aplicatiu dissenyat i la contrasenya d'accés (que era la mateixa per tothom) amb la que es podia omplir tot el formulari.

Sobre les 12V0 famílies, 110 van aconseguir realitzar la generació de documents sense cap incidència. Això implica que més d'un 90% de les famílies no van tenir cap problema, únicament dues famílies van decidir venir al centre ja que no disposaven d'impresora per imprimir els documents.

La resta de famílies van decidir venir al centre a demanar una còpia impresa per emplenar manualment, però es va optar per aplicar el mateix procediment, sota la supervisió del personal del centre, ja fos perquè no disposaven de connexió a Internet i/o no disposaven d'equips d'impressió. Amb aquesta decisió s'aconsegueix unes dades totalment homogènies.

La satisfacció pel que fa al procés és absoluta per part de les famílies. Han considerat que és un sistema ràpid i simple i no ha hagut cap queixa sobre el seu funcionament.

Pel que fa al personal d'administració, també han manifestat la seva satisfacció al ser la informació de fàcil transcripció als aplicatius oficials del departament (SAGA).

Per part de la Secretària del centre és molt més fàcil el seguiment dels apunts comptables ja que cada ingrés que les famílies havien de dur a terme per realitzar els pagaments bancaris (en concepte de material, assegurança, associació a l'AMPA...) incloïa, en el full d'informació generat, un concepte personalitzat per cada alumne.

Coordinació TIC ha pogut generar els correus electrònics dels alumnes abans de que les dades estiguessin introduïdes al SAGA, accelerant el procés el suficient com per passar de tenir-los disponibles a finals de setembre a tenir-los operatius abans de l'agost, informant als pares (mitjançant el seu correu electrònic) de les dades específiques relacionades amb el compte de correu electrònic, corporatiu, dels seus fills.

Pel que fa a l'equip directiu, el gran avantatge ha estat poder disposar d'adreces de contacte validades i correctes dels pares, mares i/o responsables legals de l'alumnat des d'un primer moment. Cal insistir en la importància que aquestes siguin correctes i conegudes el més aviat possible.

## **Dificultats**

Una vegada dissenyat el procediment i decidida la tecnologia a emprar per part del director i del cap d'estudis de FP, la primera resistència a vèncer és convèncer a la resta de l'equip directiu dels avantatges del canvi.

Als centres educatius, i a molts altres àmbits de la nostra societat, la resistència al canvi és una constant. Cal eliminar en primera instància el "sempre s'ha fet així" i canviar-ho pel "és millor fer-ho així". Aquest canvi requereix de molta pedagogia així com de la realització de diversos exemples pràctics, que demostrin l'avantatge. El treball inicial s'ha de realitzar sobre tot l'equip directiu i sobre el personal d'administració.

Altra de les principals pors del projecte era la manca de confiança en la capacitat de les famílies per utilitzar l'eina desenvolupada. Per superar-la es va decidir realitzar una petita formació/demostració el dia de la reunió amb les famílies, prèvia a la matrícula. Aquesta formació, unida a un disseny molt simple de l'eina, pensem que ha contribuït a l'èxit de l'experiència. Tampoc cal caure en la minusvàlua de les capacitats en l'ús de la tecnologia de la societat actual.

Els coneixements tecnològics necessaris per realitzar el projecte poden arribar a ser un problema en la majoria de centres però en el nostre centre, en el que també impartim cicles formatius de la família d'Informàtica i Comunicacions, hi ha un nombre elevat de professorat amb les capacitats suficients per realitzar la implementació definitiva ja que son necessaris coneixements de programació.

## **Conclusions i propostes de millora**

Podem considerar que la experiència ha estat tot un èxit pel que fa a la satisfacció dels diferents actors implicats. No ha hagut cap queixa sobre cap aspecte del funcionament, ni per part de les famílies ni per part de la institució.

Una vegada la tècnica necessària és coneguda i el funcionament ha estat contrastat, s'obre un ampli ventall de possibilitats. El centre ha dissenyat un desplegament a partir de l'eina que inclou el següent:

- Ampliar el procediment, ja implementat per a primer de l'ESO, a la resta de cursos de l'etapa, a Batxillerat i als diferents Cicles Formatius (amb les seves particularitats).
- Millorar el procés clau realitzant la creació del correu electrònic dels alumnes de forma automàtica, per tal d'accelerar el procediment i estalviar-se tot el temps que es perd en la creació de comptes corporatives.
- Modificar els models de documents per generar la carta de pagament amb un codi de barres que permeti realitzar el pagament de forma directa a un caixer automàtic.
- Crear un sistema similar per a la recepció del nou professorat al centre, que generi la fitxa de professor i el seu correu electrònic corporatiu (que és

la principal eina de comunicació dins del centre, donat que es fa servir la suite de Google de manera habitual).

- Aplicar la mateixa tecnologia en altres qüestions que requereixin de la generació de documents personalitzats, com poden ser els fulls d'incidència, les actes de reunions o la gestió de convalidacions de mòduls en cicles formatius (ja que permet tant la generació del document pertinent com el tractament automàtic de les dades).

Tota aquesta tasca quedarà integrada dins del projecte de qualitat i millora contínua, que ha de definir els diferents processos i procediments necessaris per assolir el certificat de qualitat. Aquesta decisió s'ha pres amb la certesa que com més fàcil sigui la generació i gestió de la documentació, menys reuigi generarà el projecte per part de la comunitat educativa.

### **Referències Bibliogràfiques**

Bazarra, L., Casanova, O. Y García Ugarte, J. (2008). *Escuelas inteligentes. Proyecto de dirección*. Madrid: ARCIX

### **Webgrafia adicional**

**Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.** Generalitat de Catalunya.

A partir de l'URL <https://www.gencat.cat/eadop/imagenes/5422/09190005.pdf>

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

A partir de l'URL <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?versionId=1147537&type=01>

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

A partir de l'URL <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5686/1108859.pdf>

**Projecte de Qualitat i Millora Contínua.**

A partir de l'URL [http://ensenyament.gencat.cat/ca/Detall/Projecte\\_de\\_qualitat\\_i\\_millora\\_continua](http://ensenyament.gencat.cat/ca/Detall/Projecte_de_qualitat_i_millora_continua)

**Google Apps Script.**

A partir de l'URL <https://developers.google.com/apps-script/>





# PROJECTE DE SINGULARITZACIÓ D'UN CENTRE EDUCATIU: COMPAGINAR ESTUDIS I ESPORT

---

**Glòria Montoy Miret**

*Institut Carles Vallbona. Granollers*

## **Resum**

A finals de 2007 se'ns va comunicar que l'actual direcció de l'institut no continuaria i vaig decidir presentar projecte de direcció per als propers 4 cursos. Un dels principals problemes que tenia el centre era la baixa demanda d'alumnat d'ESO i de batxillerat motivada per una imatge que des de l'exterior es percebia cada cop més negativa, en un municipi amb una forta oferta de centres concertats i projectes d'altres instituts públics molt ben valorats.

Ens trobàvem que en el cas de l'ensenyament obligatori la matrícula viva que es rebia durant tot el curs era altíssima, i el nombre d'alumnat amb situacions complexes molt elevat.

Pel que fa al batxillerat, estava a les portes de l'extinció, el nostre alumnat d'ESO majoritàriament no tenia un perfil per estudiar batxillerat i la demanda externa era gairebé nul·la. Tot això es presentava en un moment econòmic que aconsellava tancar algunes línies de batxillerat.

L'objectiu principal era oferir un projecte educatiu tan atractiu i diferenciat que fes que les famílies hi volguessin portar els seus fills i que els joves s'hi poguessin sentir contents i identificats.

Necessitàvem un lema, un motiu que acompanyés els estudis i nosaltres vam triar l'esport.

## 1. Inicis

*De quina manera s'inicia. Com sorgeix.*

Durant el curs 2007/2008 en el marc de la participació en la xarxa de centres de Qualitat i millora contínua vam establir contacte amb un institut de la Seu d'Urgell que estava considerat com a institut d'atenció preferent a la pràctica esportiva i vam conèixer de més a prop les característiques d'aquest projecte de centres que havia posat en marxa el Departament d'Ensenyament amb la Secretaria General de l'Esport.

La missió d'aquests centres seria facilitar la conciliació dels estudis amb l'exigència esportiva a aquells joves alumnes que tenien una gran dedicació setmanal a l'entrenament.

Es dona la circumstància que el nostre institut està situat davant mateix de les piscines del club natació, i que sempre havíem tingut alumnes que entrenaven abans i després de les classes i només calia que travessessin el carrer. Així doncs, érem sabedors de l'esforç que suposava per als nois i noies nedadors compaginar les hores d'entrenament i les competicions amb les hores de classe, els treballs i els exàmens.

Aquesta iniciativa de compaginar millor els estudis i l'esport es va parlar amb la direcció que en aquell moment estava en el centre, i també amb el cap de departament d'educació física, que haurien de ser els qui lideressin el projecte al nostre institut. Es van fer els primers contactes amb els 2 clubs emblemàtics de la ciutat, el Club Balonmano Granollers (BMG) i el Club Natació Granollers (CNG), que van mostrar gran interès en el projecte. Al mateix temps el CNG va rebre informació del Club Natació Banyoles que ja es disposava a signar conveni amb un institut de la seva població per tal d'entrar en aquest projecte de centres.

En aquell moment no es va acabar de veure factible tirar-ho endavant per al curs 2008/09, a més va coincidir amb la decisió de la direcció de deixar el càrrec.

A partir d'octubre de 2008, un cop iniciat el curs amb la nova direcció, es van reprendre les converses amb directius i entrenadors del BMG per explicar la idea inicial del projecte, dins del marc que estableix el Departament d'Ensenyament, i valorar la viabilitat d'establir un conveni per desenvolupar el projecte educatiu i esportiu conjuntament. En aquell moment es va pensar amb l'equip d'handbol de la categoria infantil masculí, a més d'oferir el projecte educatiu als joves esportistes de la residència del BMG.

De la mateixa manera es van realitzar una sèrie de reunions amb els directius del CNG, els entrenadors i també amb un grup de pares i mares d'esportistes del club per tal d'analitzar les necessitats i buscar una visió conjunta amb la intenció d'engegar el projecte el acadèmic 2009-10.

Paral·lelament es va fer la petició a la direcció dels Serveis Territorials (ST), amb el vistiplau de la inspecció, de l'adaptació curricular per a l'alumnat que

s'acollia al projecte esportiu, així com també es va demanar que el centre fos considerat un Institut d'Atenció a la Pràctica Esportiva (IAPE) i constés així al llistat de centres annex a la resolució de preinscripció i matrícula.

A partir d'aquest moment es va fer un treball important de difusió del projecte educatiu del centre a les famílies que tenien els seus fills a 6è de Primària per tal de donar-los confiança amb el centre, liderat pel cap de departament d'educació física, i responsable de la creació de l'associació esportiva al centre.

Durant el mes de febrer es van intensificar les reunions amb els pares i mares d'esportistes dels dos clubs que podrien iniciar l'ESO al nostre centre el curs 2009/10, per explicar el projecte educatiu i esportiu conjunt, mostrar-los les instal·lacions i resoldre els dubtes que poguessin tenir.

Al mateix temps es va parlar amb l'Ajuntament, mantenint una reunió amb l'alcalde i també amb els presidents dels clubs. D'aquesta trobada es va rebre el suport del consistori i va ser l'Ajuntament qui va preparar el conveni per signar amb els clubs i se'n va cuidar del protocol per la signatura.

El divendres 20 de març de 2009, a les 11h, a la Sala de Govern de l'Ajuntament es va signar el conveni de col·laboració entre l'Ajuntament de Granollers, l'Institut Carles Vallbona, el Consell Català de l'Esport, el Club Natació Granollers i el Club Balonmano Granollers per afavorir la promoció esportiva i tecnificació dels alumnes de secundària. També va assistir a la signatura la Directora adjunta dels Serveis Territorials.

Finalment, va arribar la resolució de la Direcció General ESO/BAT per al curs 2009/10 que autoritzava l'adaptació curricular per als esportistes dels clubs CNG i BMG que estaven cursant l'ESO, en les condicions que determinava el projecte presentat. Aquesta resolució va ser modificada i ampliada per una posterior petició que va incloure també el batxillerat i els esportistes de voleibol de l'Associació Esportiva Carles Vallbona (AECV) per al curs següent.

## **2. Objectius**

*Per a què serveix. A quins objectius respon.*

Aquest nou projecte, que s'inicia el curs 2009-10, s'emmarca dins l'estructuració de l'esport català engegat pel Consell Català de l'Esport, sent un dels eixos bàsics de la política esportiva de la Generalitat de Catalunya. La idea central és crear les condicions a fi que tot jove esportista tingui la possibilitat de desenvolupar fins a la excel·lència les seves capacitats envers l'esport, durant el seu procés d'educació i formació acadèmica.

Singularitzant el centre educatiu, es pretén omplir el buit existent al territori, oferint una formació de qualitat adaptada a les necessitats dels esportistes i dels clubs, que permeti als nois i noies no haver de fer cap renúncia respecte a les exigències de rendiment acadèmic i esportiu.

De manera paral·lela, el projecte ha d'aconseguir que les famílies es sentin recolzades per un plantejament educatiu que integri l'espai de formació i la dedicació extraescolar dels seus fills i filles.

Cal fer esment específic que si bé la dedicació a l'esport pot motivar un millor rendiment escolar, a partir de l'etapa de secundària es pot trencar l'equilibri de mantenir de manera perllongada un esforç molt alt. És quan es comença a entrenar cada dia, i en ocasions en doble sessió, que al mateix temps incrementa l'exigència acadèmica i les famílies es plantegen les renúncies.

En aquest sentit cal dir que la formació no es pot deixar, de manera que el noi o noia es pot plantejar abandonar l'esport d'alt rendiment, allò que de vegades dona sentit a tantes altres coses de la seva vida, i això li pot suposar un doble fracàs.

Altrament, el projecte educatiu del centre es fonamenta en els valors de l'esport: repte personal, autoconeixement, responsabilitat, esforç, disciplina, cooperació i respecte als altres.

És d'aquesta manera que el centre esdevé un Institut d'Atenció a la Pràctica Esportiva i bona part dels alumnes estan en programes de tecnificació de natació, natació artística, waterpolo, gimnàstica artística, voleibol i handbol sense moure's de l'entorn quotidià en edats on els objectius esportius encara són incerts.

Els trets bàsics de partida de l'actuació del centre educatiu són l'adaptació horària, curricular i de calendari, als grups d'ESO i Batxillerat, i la sensibilitat de tot el centre envers els joves esportistes que estudien a l'institut, participen en les competicions esportives i que pertanyen al CNG, al BMG i a l'AECV.

Així mateix, sabem que centres com el Centre d'Alt Rendiment de Sant Cugat adapten els currículums educatius a les necessitats d'entrenament requerit, però no tots els estudiants són seleccionats per anar al CAR, i a més, el preu a pagar és el de trencar amb l'entorn familiar, els amics, la casa, l'escola ...

D'altra banda, aquest projecte neix amb el propòsit d'augmentar el prestigi del centre, millorar la imatge i la percepció de l'institut a la ciutat i esdevenir centre de referència al territori en l'àmbit educatiu i esportiu.

Recollint tot el que s'ha dit, els principals objectius d'aquest projecte són:

- Facilitar la tecnificació esportiva i impulsar la pràctica esportiva d'alt rendiment dels esportistes dels clubs amb un projecte educatiu comú .
- Permetre que els nois i noies avancin en la seva formació esportiva sense allunyar-se del seu entorn familiar, social i educatiu.
- Potenciar el Club Natació Granollers, Club Balonmano Granollers i Associació Esportiva Carles Vallbona com a clubs que fomenten els valors educatius i formatius en els seus esportistes, i l'Institut Carles Vallbona com a centre educatiu que aposta pels valors de l'esport.
- Proporcionar una bona compatibilitat entre els estudis i la pràctica esportiva per tal que es pugui desenvolupar la carrera dual amb el rigor i la dedicació necessaris.

- Establir uns criteris per la simultaneïtat d'estudis amb la pràctica d'esport en l'etapa de tecnificació.

### **3. Actuacions**

*En què consisteix. Quines actuacions s'han dut a terme*

Per al primer any de posada en marxa del projecte els alumnes que van gaudir del programa van ser tots aquells alumnes de 1r d'ESO, esportistes del CNG i del BMG amb dedicació significativa a l'esport. A partir del curs següent es van afegir al projecte els alumnes de 1r i de 2n dels tres clubs amb els quals es coordina el centre i en els esports de natació, waterpolo, natació artística, gimnàstica, handbol i voleibol. Així han anat pujant els alumnes any rere any i també s'han incorporat els de batxillerat.

Des del curs 2009/10 fins ara s'han anat millorant aspectes tècnics i organitzatius: horaris, coordinació de calendaris, comunicació a equips docents de competicions o circumstàncies individuals i d'equip d'esportistes que cal tenir en compte, reconeixement dels èxits esportius assolits i comunicació amb famílies, així com les actuacions conjuntes d'entrenadors i tutors per reconduir situacions de conflicte o disciplina.

També s'ha revisat amb inspecció educativa i amb la responsable d'ordenació curricular de la DG ESO/BAT tota la documentació referent al projecte: el model de pla individualitzat que s'acorda amb la família, els permisos per desenvolupar part de l'horari lectiu fora del centre i sobretot, els acords en criteris, instruments i registres d'avaluació.

### **4. Lideratge i protagonistes**

*Quines persones o entitats hi intervenen. Qui lidera el projecte.*

Són diverses les raons per les quals es van escollir els clubs CNG, BMG i AECV.

El **Club Natació Granollers** es troba a 10 m del centre i des de feia anys existia entre el CNG i l'institut la voluntat de portar a terme aquest projecte i sempre hem tingut alumnes esportistes del club, federats en els esports de natació, waterpolo, natació artística i gimnàstica artística.

El **Balonmano Granollers** és el club amb més història i tradició esportiva de la ciutat. L'any 2008 va inaugurar una residència per a joves i futurs jugadors amb l'objectiu de crear un programa de joves talents. També és el club del municipi amb més esportistes a la base i el que més èxits assoleix amb la formació dels seus jugadors.

Convé destacar que els esportistes d'aquests clubs són els que més entrenen de la ciutat, pel seu volum d'hores a la setmana, i els que més èxits espor-

tius assoleixin a nivell de l'Estat.

**L'Associació Esportiva CV** es va crear l'any 1997 liderada pel departament d'educació física de l'institut. L'any 2006 va néixer el primer equip sènior femení de voleibol que amb només 4 temporades va pujar tres categories i la temporada 2010/11 van quedar campiones de Catalunya de la màxima categoria, tot assolint l'ascens a 1a nacional. La importància d'incloure el vòlei de l'AECV rau en la necessitat d'augmentar el nombre de noies esportistes, i el voleibol és una bona opció. Cal considerar que l'AECV és el club de voleibol més important del territori, amb més de 300 jugadors/res.

**Els entrenadors i coordinadors de cada club**, amb ells es planifiquen i gestionen els horaris, calendaris, permisos, reunions amb famílies, trobades de valoració i anàlisi, etc. Es comuniquen bàsicament amb el coordinador IAPE del centre però si cal, també amb els tutors dels alumnes.

**L'equip directiu** desenvolupa diferents rols en funció dels diferents càrrecs: el cap d'estudis treballa en horaris, calendaris, espais, permisos ..., el coordinador pedagògic en avaluació i adaptació curricular, i la directora en la part de relacions, promoció i representació institucional.

**La coordinació IAPE (Institut d'atenció a la Pràctica Esportiva)** recau en el cap de departament d'educació física, que és qui ha impulsat des del primer dia la posada en marxa del projecte. És també qui va crear l'Associació Esportiva Carles Vallbona (AECV), continuant així amb el compromís adquirit de situar l'esport en un lloc avantatjós a l'institut i a la ciutat, promocionant l'activitat física i reflectint els valors en l'ideari del centre. Després de 10 anys de funcionament de l'AECV, es va apostar decididament per un nou projecte per l'alumnat esportista federat, que va rebre el suport de l'Ajuntament de Granollers, en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament, el Consell Català de l'Esport i les corresponents Federacions Catalanes implicades. És el principal líder del projecte.

## **5. Organització i desenvolupament**

*Condicions organitzatives. De quina manera es desplega.*

**La visió** de l'Institut Carles Vallbona és ser un **centre educatiu de qualitat amb atenció preferent a la pràctica esportiva** en l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, destacant en metodologies de recerca, en projectes d'innovació, interessat en la cultura, obert a la col·laboració i l'intercanvi amb altres centres i altres països i referent de la formació professional integrada en la informàtica, la internacionalització i els serveis a les empreses.

**Els requeriments d'accés al projecte esportiu** són aquells que marca la resolució de preinscripció als centres públics del Departament d'Ensenyament. Tots els alumnes esportistes que facin la preinscripció en el termini establert a 1r d'ESO i 1r de Batxillerat, que hagin estat seleccionats pels clubs i que el

Consell Català de l'Esport certifiqui que l'esportista està en el programa de tecnificació esportiva ARC, tindran plaça preferent en el centre.

El pla individualitzat de l'alumnat preveu l'adaptació curricular en les matèries optatives i d'educació física. El seu currículum està organitzat de manera que aquests alumnes poden integrar els entrenaments i les competicions amb els estudis. A l'ESO es fa un mínim de 2 hores d'entrenament setmanal en horari lectiu i la resta d'hores fins a 6h màxim són per avançar treballs i estudi.

Al batxillerat, el centre programa la matèria optativa de millora del rendiment esportiu a 1r i a 2n curs i obtenen la certificació del Curs d'Iniciació a Tècnic d'Esport (CIATE) que completa la formació dels dinamitzadors/es del Pla Català d'Esport a l'Escola i forma futurs monitors/es i entrenadors/es dins l'àmbit esportiu.

El Coordinador IAPE amb la col·laboració del professorat d'Educació Física assegura el seguiment dels nois i noies amb els entrenadors, coordinadors del club, amb l'equip docent i el tutor de l'alumne al centre. S'organitzen les sortides, viatges de treball de síntesi o de final d'etapa, horaris d'entrenament, horaris d'estudi, avaluacions i recuperacions.

L'entrenador és responsable d'acompanyar els alumnes en els desplaçaments d'anada i tornada de l'institut a l'entrenament. El club es fa responsable de cobrir les baixes dels entrenadors, i si no tenen entrenador han de romandre al centre en una sala d'estudi i amb professor de guàrdia.

El centre també programa per als esportistes, pares i mares i entrenadors del club diverses xerrades i conferències relacionades amb l'activitat física i l'esport de competició: psicologia, nutrició, medicina, tècniques d'estudi...

El centre facilita als esportistes un servei d'entrenament específic coordinat pels entrenadors dels respectius clubs. Aquests podran entrenar també als espais esportius del centre, gimnàs i pistes, o bé a les instal·lacions municipals que estan al costat de l'institut.

Durant el curs es realitzen diverses reunions amb els clubs i amb les famílies per fer el seguiment dels alumnes, així com per donar de baixa del projecte un alumne que no compleix amb el rendiment acadèmic.

## **6. Resultats**

*Quins resultats s'han aconseguit.*

Des de fa 8 anys l'institut està reconegut com a Institut d'Atenció a la Pràctica Esportiva en els estudis d'ESO i BAT, això significa que en aquests moments bona part de l'alumnat d'ESO segueix un pla de tecnificació esportiva. El nombre d'alumnes de tecnificació esportiva que comencen a 1r d'ESO és del 66% (40/60) i la mitjana d'alumnes d'ESO que segueixen el projecte esportiu a l'ESO és del 60%. En el cas de batxillerat, els alumnes esportistes que trien fer les optatives de millora del rendiments esportiu són el 20%, només ho escullen en

el cas que no els penalitzi per les proves d'accés a la universitat.

El prestigi i la imatge del centre han millorat notablement, la demanda de les famílies per cursar l'ESO a l'institut supera en escreix l'oferta, i el nombre de visitants a la jornada de portes obertes és altíssim. En el cas de batxillerat, el curs 2008/09 hi havia només 1 línia, i amb perill de desaparèixer. En aquests moments tenim 2 línies de batxillerat consolidades i a més, el curs 2017/18 tenim 3 línies plenes a 1r.

També són molt bons els resultats de promoció i graduació, l'absentisme molt baix i inferior a la mitjana de Catalunya i un abandonament quasi inexistent. Els resultats de competències bàsiques (CB) són excel·lents i superiors a la mitjana de Catalunya: català 96,5%, castellà 96,6%, anglès 93,1%, matemàtiques 100%, ciències i tecnologia 94,8%.

Els resultats esportius de tots els clubs han millorat i les juntes directives i els tècnics continuen apostant pel projecte.

En el marc de l'Associació Esportiva Carles Vallbona, cal tenir en compte que a hores d'ara el voleibol és l'esport principal, amb més de 300 jugadores. Cal remarcar que l'equip infantil femení va quedar campió de Catalunya la temporada 2014/15. A la temporada 2016/17 l'equip cadet masculí de voleibol va quedar Campió de Catalunya, el cadet femení Campió de lliga i l'infantil femení 2n de Catalunya. La millor classificació històrica del club va ser el 3r lloc al campionat d'Espanya obtingut per l'equip infantil femení celebrat al 2017 a Granollers. La temporada 2016/17 va ser el club català amb més representants catalans als Campionat d'Espanya: 11 jugadors i entrenadors han format de les diferents seleccions catalanes que han participat al Campionat d'Espanya a Valladolid durant el mes d'abril de 2017. Actualment s'està desenvolupant un projecte de valors per la formació dels jugadors/res que ajudaran al seu creixement personal.

## **7. Dificultats**

*Quines han estat les principals dificultats que han sorgit.*

No podem dir-ne dificultats però sí que ha estat un camí llarg arribar a encaixar els horaris, calendaris, instruments d'avaluació, ajornaments de treballs i exàmens, conscienciació de famílies, espais d'estudi, hores i seguiment d'entrenaments, avaluació col·legiada de professors i entrenadors...

Tanmateix, on ens hem trobat més dificultats és a l'hora d'entendre que el projecte educatiu-esportiu va més enllà del municipi, perquè els esportistes que estan en aquests clubs són de Granollers i rodalies i, aquests alumnes tenen dret preferent pel fet d'obtenir la millor puntuació en les proves i barems dels clubs, i per estar certificats pel Consell Català de l'Esport. Això ens ha comportat algunes queixes i ho hem hagut d'explicar molt i molt bé a les famílies, i a la comunitat educativa en general.



## Referències bibliogràfiques

**RESOLUCIÓ ENS/406/2017**, de 24 de febrer, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula d'alumnes als centres del Servei d'Educació de Catalunya i altres centres educatius, en els diversos ensenyaments sostinguts amb fons públics, per al curs 2017-2018.

*En l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, les persones que cursen simultàniament aquests ensenyaments i segueixen programes esportius d'alt rendiment o siguin esportistes d'alt nivell, tenen prioritat en l'admissió als centres de referència que es determinin.*

*Per accedir a l'ESO en determinats centres que disposen d'horaris adaptats té prioritat qui cursi simultàniament aquests ensenyaments i segueixi programes esportius d'alt rendiment o sigui esportista d'alt nivell, segons correspongui, encara que no vinguin d'un centre adscrit. Aquests centres es fan públics al web del Departament d'Ensenyament no més tard del dia 10 de març de 2017.*

*Documentació acreditativa: Amb un certificat del Consell Català de l'Esport que especifiqui que formen part del pla de tecnificació del programa ARC (alt rendiment català), per als esportistes que es troben en l'etapa de tecnificació esportiva.*

**El fràgil equilibri entre l'exigència acadèmica i la dedicació a l'entrenament de l'esport de competició en joves de 12–18: Dialèctica entre l'Educació Secundària i Alt Rendiment Esportiu.** Beca Recerca i Esport 2009 de la Fundació Ernest Lluch. Dr. Josep Solà Santesmases, professor de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull.

<http://www.diba.cat/web/esportsvalors>

<http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/03/26/quins-valors-adquirim-a-traves-de-lesport/>

**Handball** for dual careers

<http://www.h4dc.eu/ca/partners/club-balonmano-granollers>

<http://iescarlesvallbona.cat/>

<http://aecarlesvallbona.cat/>



# ENTORN D'APRENTATGE DE FLIX: APROFITAMENT DELS RECURSOS DE LA ZONA EN CLAU EDUCATIVA

---

**Josep Manel Albiac Machin**

*Entorn d'Aprenentatge de Flix*

## **Resum**

L'Entorn d'Aprenentatge de Sebes i Meandre de Flix (Ribera d'Ebre) és un servei educatiu de suport curricular, integrat dins la xarxa de Camps d'Aprenentatge, que treballa conjuntament amb els centres educatius per enriquir l'aprenentatge i contribuir a l'assoliment de les competències de l'alumne a partir d'activitats innovadores portades a terme en un medi singular de Catalunya. La creació de l'EdA de Flix (en actiu des del curs 2008-09) respon a l'aprofitament que el context ofereix a l'estar ubicat a la mateixa Reserva Natural de Sebes i Meandre de Flix i en una zona de producció energètica clau a Catalunya. Aquest fet permet el treball en dos grans àmbits: observació de la natura i el medi i la conscienciació i protecció de l'entorn.

## 1. Els orígens

Des de l'any 1992 els aiguamolls de la partida de Sebes al municipi de Flix (Ribera d'Ebre) estan inclosos en el Pla d'Espais d'Interès Natural (PEIN) per part de la Generalitat de Catalunya gràcies al bon estat de conservació de la flora i fauna de la ribera del riu Ebre. L'any 1995 es van ampliar els seus límits afegint també el meandre i van ser declarats Reserva Natural de Fauna Salvatge i posteriorment integrats a la Xarxa Natura 2000.

La gestió d'aquest espai natural protegit la duu d'ençà l'any 1999 una ONG local, el Grup de Natura Freixe, en conveni amb l'Ajuntament de Flix i en col·laboració amb la Generalitat de Catalunya. Aquesta entitat sense ànim de lucre creada el 1989 ja especificava als seus estatuts la importància de realitzar actuacions d'educació ambiental, observació, conservació i estudi dels espais naturals comarcals. L'impuls definitiu fou la construcció de passereres i observatoris (1994-1995) i la restauració del Mas del Director (actual centre d'informació de la Reserva Natural) al llarg dels anys 1997-1998 que va possibilitar obrir al públic i realitzar les primeres visites guiades i activitats de conservació d'hàbitats amb voluntariat.

Un altre pas important fou la redacció del Pla de Gestió de la Reserva (1999) gràcies al conveni signat amb la Fundació Territori i Paisatge i l'Ajuntament de Flix, que va permetre la contractació de personal laboral, l'adquisició de nous equipaments (Mas de les Cigonyes i Mas de Pitoia) i projectes emblemàtics com la reintroducció de la cigonya blanca, la pastura amb cavalls de la Camarga, les estades de natura i els camps/jornades de voluntariat.

Vist l'èxit de les activitats d'educació ambiental al llarg dels anys i el potencial educatiu que facilita l'entorn immediat, es va redactar un projecte per la creació d'un Camp d'Aprenentatge del Departament d'Ensenyament. Els CdA i EdA són serveis educatius que treballen conjuntament amb els centres educatius per promoure l'aprenentatge de l'alumnat a través d'oferir activitats didàctiques innovadores realitzades en un medi natural o cultural singular de Catalunya. La recent obertura de quatre camps d'aprenentatge nous per part del Departament i la crisi econòmica fou un inconvenient per la seva aprovació. Des del Grup de Natura Freixe es va proposar una modalitat de gestió compartida amb aquesta entitat sense ànim de lucre i el recolzament de l'Ajuntament de Flix i diverses entitats que complementarien les aportacions econòmiques necessàries. Després d'un temps de deliberacions es va acceptar aquesta nova proposta de servei educatiu esdevenint l'Entorn d'Aprenentatge Sebes i Meandre de Flix.

Inicialment la Fundació Territori i Paisatge realitzava una aportació econòmica per fer possible aquest servei educatiu fins que les obres socials de les caixes d'estalvi es van anar diluint i es retirà la seva col·laboració. El Departament d'Ensenyament aporta un mestre en comissió de serveis i el Grup de Natura Freixe contracta dues educadores ambientals gràcies al conveni amb l'Ajuntament de Flix.

L'inici de les activitats amb alumnes fou el curs 2008-09 amb visites d'un dia a l'espera de l'acabament de la construcció de l'alberg Vilar Riu de Baix (2010) al meandre de Flix. A partir de l'obertura de les instal·lacions de l'alberg, centres d'arreu de Catalunya realitzen estades de dos a cinc dies de durada amb una seqüència didàctica consensuada amb els docents i els alumnes.

## **2. Objectius**

Els Camps i Entorns d'Aprenentatge persegueixen uns objectius comuns com a serveis educatius de suport curricular als centres educatius:

- Oferir al professorat i als centres la possibilitat de desenvolupar projectes educatius basats en l'estudi i el coneixement del medi natural, social, històric i cultural de Catalunya.
- Desenvolupar, conjuntament amb el professorat, projectes de treball que desenvolupin les capacitats d'observació, de creativitat i sentit crític dels alumnes per tal que es familiaritzin amb la investigació i amb les tècniques de treball de camp.
- Contribuir a incorporar al sistema educatiu objectius de l'educació ambiental.
- Oferir als alumnes un marc per establir noves relacions de convivència entre ells i amb el professorat.
- Oferir un fons documental especialitzat i recursos didàctics relacionats amb els projectes que es desenvolupen als CdA/EdA.
- Participar en la formació inicial i permanent del professorat en l'àmbit que correspon a cada CdA/EdA.

## **3. Modalitats**

A l'Entorn d'Aprenentatge de Flix es pot participar en les següents modalitats:

- Visites d'un dia: activitats concretes adaptades als interessos dels docents i alumnes: sortides, excursions, estudis de camp.
- Estades de dos a cinc dies : estades temàtiques, programades, treballs de recerca, investigacions de camp, crèdits de síntesi i altres seqüències didàctiques.
- Projectes compartits: seqüències consensuades amb els centres sobre temàtiques o projectes concrets.

## **4. Destinataris**

L'Entorn d'Aprenentatge de Flix atén alumnes des de Llar d'infants fins Escoles de Formació d'Adults de tot Catalunya. La majoria d'usuaris que participen a l'EdA Flix són de Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior d'educació primària. La resta de centres educatius de l'estat també poden sol·licitar-ho.

L'oferta recomanada especialment per estades de dos a cinc dies va des del segon cicle d'educació infantil fins a Batxillerat. La resta de nivells educatius poden escollir l'opció de visita d'un dia. També tenim usuaris de Centres d'Educació Especial, Centres de Treball Especial o CREDA.

## 5. Àmbits

L'oferta educativa de l'Entorn d'Aprenentatge de Flix està configurada al voltant de dos grans àmbits:

**A)** Observació de la natura i el medi: la Reserva Natural de Sebes i Meandre de Flix, els ecosistemes, el cicle de l'aigua, estudi d'un tram de riu, les conques fluvials, els peixos a l'Ebre, el bosc de ribera, anellament científic d'ocells, projecte de reintroducció de la cigonya blanca a les Terres de l'Ebre, les papalones diürnes i nocturnes, seguiment de rastres, gestió dels aiguamolls amb els cavalls de la Camarga, el conreu de l'olivera i l'apicultura.

D'aquest primer àmbit sobre l'observació de la natura i el medi podem concretar una sèrie d'objectius específics:

- Aprendre les habilitats bàsiques de l'observador naturalista per poder interpretar les dades significatives que suggereix l'entorn.

- Descobrir estratègies d'observació de la natura, treballant a partir d'un diari personal que ens servirà per observar el paisatge i els seus habitants, tot obtenint un recull naturalista de les sortides i excursions a través d'un quadern de camp, enregistrament de sons, fotografies, rastres, entre altres.

- Utilitzar els mitjans adequats des del punt de vista tècnic i de respecte a la natura per realitzar observacions acurades de l'espai natural. En aquest cas es pot realitzar la construcció d'un observatori portàtil i estudiar-ne les possibilitats que ofereix l'observatori com a eina d'investigació.

- Entendre la importància del riu i com condiona el seu entorn.

- Observar diferents característiques del medi natural com són:

- Descobrir altres zones fluvials (aiguamolls, torrents, llacunes i rieres) no tant conegudes.

- Estudiar les característiques del Bosc de Ribera.

- Observar la importància dels projectes de reintroducció d'espècies i en el nostre cas, el de les cigonyes a l'Ebre.

- Assabentar-se del treball que fan els cavalls de la Camarga per a les altres espècies d'animals.

- Identificar la fauna i flora de cada zona (zona aiguamolls, llacuna, garriga, meandre).

- Fer prospeccions d'insectes i concretament de papalones diürnes i nocturnes.

- Investigar la geologia de diferents indrets de la Reserva.
- Analitzar la qualitat de les aigües.
- Estudiar la morfologia del curs fluvial.
- Observar els diferents cabals i mides.

- Introduir-se en els diferents tipus de conreus tradicionals de la zona (oliveira i l'horta) i aprendre les tècniques de l'horticultura bàsiques (plantació, cultiu, obtenció dels fruits).

- Participar en el procés d'obtenció de l'oli, visitant un moli tradicional de la vila i obtenint el producte acabat. Coneixent l'origen d'aquesta tècnica, la branca professional del sector i la seva realitat actual.

- Descobrir les plantes aromàtiques i medicinals que ens ofereix la natura i les seves propietats curatives, ornamentals i culinàries.

- Ser coneixedors de les propietats saludables de la dieta mediterrània.

- Participar en els tallers de cuina treballant amb els productes de la terra, diferenciant els tipus de plats i manipulacions d'un mateix producte (olives, oli, paté, etc.).

- Gaudir d'una jornada d'anellament, com es tracten les dades obtingudes i les conclusions.

- Construir caixes-niu i menjadores per ocells.

- Conèixer la influència de l'home en l'entorn.

- Treballar en equip.

- Contactar directament amb la natura.

- Saber respectar el medi en què vivim.

- Extreure conclusions dels estudis realitzats.

**B) Conscienciació i protecció de l'entorn:** relació home i natura, les modificacions de l'entorn, el nostre passat iber, el camí de sirga (navegació fluvial), la indústria química a Flix, el tractament d'aigües residuals urbanes (EDAR), el bosc d'energies (hidroelèctrica, eòlica, fotovoltaica, nuclear), la recuperació d'un espai contaminat, la xarxa Edumet, els mitjans de transport, el carlisme a Flix i la Batalla de l'Ebre.

D'aquest segon àmbit que treballa la conscienciació i protecció de l'entorn es proposen els següents objectius específics:

- Conèixer la relació existent entre l'home i la natura des dels orígens fins l'actualitat, aprofundint en la vila de Flix (primers poblats, ibers, àrabs, tradició llagutera, alemanys a l'Ebre...).

- Fomentar l'esperit crític i la pròpia opinió respecte la responsabilitat humana en el present i futur de la nostra realitat ecosocial, reflexionant sobre les pràctiques diàries de reciclatge, reutilització i reducció de residus.

- Assabentar-se del món associatiu i d'entitats que vetllen per la protecció i conservació del planeta, natura i medi.

- Reflexionar sobre les activitats quotidianes que treballen per un món sos-

tenible, treballant les visites didàctiques a les estacions depuradores d'aigües residuals, deixalleries, planta fotovoltaica, central hidroelèctrica, etc.

- Conèixer el recurs que existeixen com a eina de gestió mediambiental dels municipis i reflexionar sobre les pròpies actuacions i participar-hi.

- Participar en la xarxa Edumet de manera activa, experimentant de manera interactiva l'evolució meteorològica treballant amb la gestió de les dades i interpretació de les mateixes.

## **6. Organització**

L'EdA Sebes i Meandre de Flix el dirigeix un mestre en comissió de serveis aportat pel Departament d'Ensenyament que es coordina amb l'equip de la Reserva Natural de Sebes. Com s'ha esmentat anteriorment, per dotar d'aquest mestre a l'EdA, l'Ajuntament de Flix signa amb el Departament d'Ensenyament un conveni plurianual per dotar dels recursos necessaris al Grup de Natura Freixe per a què contracti els educadors ambientals necessaris per tal de poder realitzar l'atenció directa amb els alumnes amb una ràtio de 20 alumnes/educador. L'Ajuntament de Flix també es fa càrrec de l'import dels desplaçaments necessaris amb autocar entre l'alberg i els diferents punts on es desenvolupen les activitats.

El Departament d'Ensenyament es compromet a dotar de qualitat pedagògica i organitzativa al servei educatiu integrant l'Entorn d'Aprenentatge dins la xarxa dels Camps d'Aprenentatge de Catalunya, que forma part de la Direcció General d'Educació Secundària i Batxillerat - Subdirecció General d'Innovació, Formació i Orientació - Servei d'Orientació i Serveis Educatius. Així mateix, el mestre en comissió de serveis destinat a l'EdA Flix participarà en la formació continuada de tots els CdA i formarà part de les coordinacions de les direccions dels CdA.

Les inscripcions dels centres educatius es realitzen mitjançant l'aplicatiu dels Camps/Entorns d'Aprenentatge a la web de l'xtec (segona quinzena del mes de maig de cada curs) i les sol·licituds es baremen seguint les instruccions comunes per tots els CdA/EdA. Els centres poden consultar les assignacions a primers del mes de juliol.

## **7. Desenvolupament**

Un cop acceptades les dates de les visites d'un dia i les estades, els centres educatius estan convocats a una trobada de coordinació que es realitza la primera quinzena de setembre. Si es necessari es planifiquen més trobades de coordinació per programar conjuntament amb els docents dels alumnes participants la seqüència didàctica. Cal destacar que l'estada s'inicia a l'aula i finalitza a l'aula.

Després d'una profunda reflexió de tots els CdA i EdA amb la nostra subdirecció i després de la formació sobre l'enfocament competencial dels aprenentatges, es va optar per estructurar la relació amb els centres educatius en tres



moments clau:

- Moment 1: Abans: Preparació i comunicació.
- Moment 2: Durant: Execució
- Moment 3: Després: Avaluació i feed-back.

En el moment 1 té lloc la comunicació abans de l'estada i ha de contemplar com a mínim els següents aspectes: què es vol treballar al CdA/EdA i quina activitat es vol fer, possible necessitat d'adaptació de l'activitat, coneixements previs treballats a l'aula, com continuarà l'activitat a l'aula, com s'avaluarà i com es transmetran els resultats al CdA/EdA. Cal remarcar altres aspectes importants que els docents han de treballar amb els seus alumnes abans de l'estada: implicar activament els alumnes en la seva preparació i organització, introduir i compartir els objectius de l'estada, fer explícits els coneixements dels alumnes sobre continguts, procediments i actituds que es treballaran, introduir els coneixements necessaris per realitzar les activitats de l'estada i explicar què i com s'avaluarà el treball de tota la seqüència didàctica.

En el moment 2 hem d'executar i implementar l'acordat mitjançant la cerca d'informació (observació, experimentació, anàlisi de fonts, comparació, classificació...), la formulació d'hipòtesis (plantejament indagatiu), anàlisi de dades, interpretació dels resultats i l'elaboració de conclusions. Cal també insistir amb la interacció, treball cooperatiu, el debat... Finalment, com farem la transferència i aplicació dels coneixements.

En el moment 3 l'avaluació ha de servir per aprendre (ensenyar, aprendre i avaluar són un únic procés). L'autoavaluació i la co-avaluació són competències bàsiques. Les activitats d'avaluació han de propiciar que l'alumnat activi els coneixements i habilitats de què disposa. Han de plantejar-se a partir de la resolució de casos, situacions simulades...

Per resumir aquests tres moments, l'estada ha de respondre a uns interessos dels alumnes on es desenvoluparan unes activitats per tal que tinguin eines per cloure aquesta seqüència didàctica amb un producte final.

## **8. Resultats**

Després de nou cursos formant part d'aquests serveis educatius de suport curricular als centres, cal remarcar l'elevat nombre d'atencions directes a alumnes d'arreu de Catalunya, d'Aragó i altres vinguets de França i Suècia. Es distribueixen de la següent manera:

Curs 2008-09: 1.935 alumnes atesos (sols visites d'un dia).

Curs 2009-10: 2.820 alumnes atesos (inici de les estades).

Curs 2010-11: 3.012 alumnes atesos.

Curs 2011-12: 4.017 alumnes atesos.

Curs 2012-13: 3.101 alumnes atesos.

Curs 2013-14: 4.178 alumnes atesos.

Curs 2014-15: 4.634 alumnes atesos.

Curs 2015-16: 4.101 alumnes atesos.

Curs 2016-17: 4.141 alumnes atesos.

Com podem observar, la quantitat d'alumnes participants és considerable arribant gairebé a 32.000 atencions en nou cursos acadèmics.

Aquest fet a banda del valor educatiu que podem acreditar amb les valoracions dels docents participants i els seus alumnes al final de l'estada mitjançant un qüestionari online, aporta un valor afegit de dinamització de la zona.

Gràcies al projecte de l'Entorn d'Aprenentatge de Flix es va construir l'Alberg Vilar Riu de Baix per capacitat de cinquanta persones gràcies a uns inversos locals que estaven construint un complex turístic amb hotel de quatre estrelles i varies masies rurals. Actualment l'alberg disposa de gairebé plena ocupació set mesos/any sols amb les activitats de l'EdA Flix. Aquest equipament i el seu manteniment suposa la contractació dels serveis de recepció/neteja/cuina.

El mateix passa amb les instal·lacions de la Reserva Natural de Sebes i Meandre de Flix, que necessita d'un determinat manteniment dels equipaments (Centre d'Informació, passereres, observatoris, Centre d'Interpretació del Camí de Sirga, tancats de pastura dels cavalls de la Camarga) i la contractació de les educadores ambientals pertinents i la resta de treballadors de manteniment, administració, conservació i direcció.

També dinamitza els equipaments de patrimoni històric de Flix (gestionats per l'Associació La Cana: Refugi Antiaeri de Flix, Castell Nou i Molí d'Oriol) els quals reben milers de visites anuals gràcies als alumnes i docents que ens visiten. A més es donen a conèixer altres equipaments (públics i privats) i el treball o les funcions que realitzen com el molí d'Oliflix, el Pas de Barca, el Centre d'Empreses, instal·lacions de Mel Somper, l'Estació Depuradora de Flix, Central Hidroelèctrica de Flix, el projecte de descontaminació de l'embassament de Flix, entre altres.

Amb tot aquest moviment d'alumnes i docents també s'afavoreix la comarca amb el treball sobre les energies (Centre de l'Energia d'Ascó) aconseguint que l'empresa ANAV pagui els desplaçaments de les escoles de la comarca fins al Centre de l'Energia. Es dinamitzen les visites al Castell de Miravet, Museu del Ferrocarril de Móra la Nova, baixades pel riu amb caiac a càrrec d'empreses comarcals, etc.

Dins del treball sobre la Batalla de l'Ebre també s'inclouen visites al Centre d'Interpretació dels 115 dies i Poble Vell de Corbera d'Ebre (Terra Alta).

Com podem observar des de l'EdA Flix s'intenta enriquir les activitats amb els alumnes a partir dels recursos que ens ofereix la zona d'influència, fet que comporta una coordinació eficient amb tots els agents implicats.

## **9. Dificultats**

Com sempre passa en qualsevol activitat que impliqui contractació de personal i qualitat de servei apareix el tema econòmic. El fet de no disposar de

dos, tres o quatre docents del Departament d'Ensenyament com en la resta de Camps d'Aprenentatge fa que requereixi la implicació de l'Ajuntament i el Grup de Natura Freixe en la contractació de dos educadores ambientals necessàries per l'atenció amb els alumnes. A més el curs 2010-11 es perdia l'aportació econòmica del Departament d'Ensenyament i el curs 2011-12 també es perdia l'aportació que realitzava l'Obra Social de Catalunya Caixa, fet que va comportar que l'Ajuntament de Flix adquirís el compromís complet i la seva aportació va ser l'única que rebia l'entorn d'aprenentatge a banda de la comissió de serveis que proporcionava el Departament d'Ensenyament.

Tot i així es va seguir endavant incrementant les activitats amb alumnes gràcies a les quotes que els centres participants realitzen en visites d'un dia o estades de dos a cinc dies (3 € per alumne i dia actualment com en la resta dels Camps i Entorns d'Aprenentatge).

## **10. Lideratge**

Aquest projecte no seria possible sense la insistència de dues persones que van redactar el projecte educatiu de l'EdA com a continuació del que hi havia a la Reserva Natural de Sebes: Pere Josep Jiménez com a impulsor i director de la Reserva Natural de Sebes i Josep Manel Albiac amb comissió de serveis i director de l'EdA Sebes i Meandre de Flix.

La gestió de la Reserva Natural per part d'una entitat sense ànim de lucre (Grup de Natura Freixe creat al 1989) ja era pionera al nostre país abans que es creés el Departament de Medi Ambient. El seu director Pere Josep Jiménez ha demostrat amb el seu treball incansable, persuasió i nombrosos projectes al capdavant que els somnis si es persegueixen poden fer-se realitat.

L'impuls de les colònies d'estiu amb la desapareguda Fundació Territori i Paisatge que es van iniciar a la Reserva el 2004, la renovació del projecte educatiu de l'espai natural i la redacció del projecte del Camp d'Aprenentatge a Flix per part d'un servidor, colze a colze amb el director de la Reserva em van permetre poder participar en la gestió de l'espai natural i dirigir des dels orígens l'Entorn d'Aprenentatge de Flix.

El projecte redactat es va anar presentant diverses vegades als serveis territorials del Departament d'Ensenyament a les Terres de l'Ebre fins l'aprovació i la reconversió de Camp a Entorn d'Aprenentatge malgrat les dificultats. A partir d'aquell moment calia una coordinació exhaustiva amb la Reserva Natural, ja que es plantejava un centre educatiu dins d'un espai natural protegit que pugui aprofitar qualsevol element de gestió, esdeveniment, manteniment, estudis, entre altres pels seus alumnes.

Activitats com l'anellament científic d'ocells a l'estació de Sebes, l'entrada amb alumnes als aiguamolls per veure la tasca dels cavalls de la Camarga, plantades de milers d'arbres, estudis de trams de riu, els cens de peixos, partici-

pació en el projecte de reintroducció de la cigonya blanca a les Terres de l'Ebre, entre moltes altres activitats formen part del dia a dia de la Reserva Natural amb el valor afegit de socialitzar-les amb la comunitat educativa. L'educació per la sostenibilitat, la gestió dels recursos naturals, el paper dels humans en la transformació del paisatge, les civilitzacions des dels ibers, passant pels àrabs fins l'actualitat, el patrimoni històric i el paper del riu Ebre en les nostres vides també és un dels pilars fonamentals de l'EdA Flix.

Per tant, la coordinació d'un servidor amb el director de la Reserva Natural, a més amb tota la resta d'agents implicats en qualsevol activitat o tasca: regidories diverses, Endesa Educa, Agència Catalana de l'Aigua, Centre d'Empreses, EDAR Flix, associacions locals, nombroses empreses privades i sobretot amb la resta dels Camps d'Aprenentatge i serveis educatius ha fet possible l'atenció d'aquests gairebé 32.000 alumnes fins l'actualitat.

Aquesta fórmula de gestió batejada a Flix com a Entorn d'Aprenentatge ha esdevingut model i nombrosos municipis ens han visitat per tal veure el funcionament d'aquest servei educatiu de referència. En els darrers anys quatre Entorns d'Aprenentatge han iniciat les activitats amb alumnes: Canigó, Tremp, Pujalt, Tuixent i properament Cardona seguint la manera de funcionar de l'EdA Sebes i Meandre de Flix.

Cal destacar també el paper afavoridor que l'Escola Enric Grau Fontseré de Flix i l'Institut de Flix han tingut provant els materials didàctics amb els seus alumnes, projectes compartits comuns o la participació en diferents projectes de gestió i/o estudi a la Reserva, projectes i treballs de recerca premiats diverses vegades.

Gràcies a aquesta tasca hem rebut reconeixements que ens han donat una espenta per seguir endavant amb la gestió de l'espai natural i del servei educatiu. El Premi Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya el 2014 a la trajectòria del Grup de Natura Freixe és un exemple de la importància d'aquesta socialització de l'espai natural.

A més s'ha rebut el Premi Sirga d'Or 2014 del Consell Comarcal de la Ribera d'Ebre, Premi Joan Martí 2011 de l'Associació de Discapacitats Visuals de Catalunya per apropar la natura a aquest col·lectiu, o el Premi Girbau 2017 pel projecte VOLCAT de voluntariat actiu i custòdia del territori.

## **Referències Bibliogràfiques**

Catalunya. Decret 155/1994, de 28 de juny. Regulació dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament (DOGC núm. 1918 de 8 juliol de 1994).

*Camps d'Aprenentatge*. [en línia]. 2017: Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Departament d'Ensenyament. [Consultat: setembre 2017]. Disponible a Internet: <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/cda/>

# R-EVOLUCIÓ. CLIMA DE CENTRE: UN MOSAIC DE REALITATS, UN MATEIX CAMÍ

---

Lucrècia Bernaltes Tenesa i Àngela Pitarch Pech  
*Institut Ramon Berenguer IV. Amposta*

## **Resum**

*En aquest article donem a conèixer les estratègies que hem implementat a l'Institut Ramon Berenguer IV d'Amposta amb la finalitat d'aconseguir un bon clima de centre. Ens mou la convicció que l'ambient que es viu en la institució té incidència en els processos i resultats de l'ensenyament-aprenentatge. L'estudi no pretén ser exhaustiu quant als factors i dimensions que intervenen en aquest tema, sinó una reflexió que com a Equip Directiu hem dut a terme de la nostra pràctica diària i una descripció dels elements més significatius que determinen les relacions personals.*

*“El clima és la situació o ambient que es crea a la classe o al centre d'una manera més o menys permanent a partir de la interacció que mantenen els diferents agents educatius: professorat, alumnat i altres membres de la comunitat educativa. En el cas de la classe s'afegeixen a la interacció les característiques de l'àrea, el mètode i l'espai i, en el cas del centre, l'estil organitzatiu i de gestió, els espais i altres característiques del propi centre”.*

*La convivència en els centres escolars.  
Aportació del Consell Escolar de Catalunya.*

La nostra experiència en la direcció i en la vida d'un centre és llarga. Sempre hem estat molt observadors i atents als comportaments, als individuals i als del grup i a l'impacte que poden arribar a tenir un tipus de lideratge i estructura d'una organització en la percepció que tenim de la nostra institució i en com la vivim. Aquesta preocupació ens ha portat a vetllar pels processos organitzacionals, per tenir una mirada més humanista, perquè el professorat se senti recolzat, escoltat i participi del centre; l'alumnat gaudeixi d'una bona convivència tot respectant la diferència i la pluralitat, i perquè s'estableixin sistemes de suport mutu entre els membres de la comunitat educativa.

L'Institut Ramon Berenguer IV d'Amposta havia estat des de sempre un referent al nostre territori en resultats i en processos de centre i d'aula; un centre que gaudia de gran prestigi acadèmic i professional. En pocs anys el centre va veure incrementada la taxa de diversitat significativa a l'ESO. Augmentà d'una manera considerable l'índex d'alumnat amb necessitats educatives especials (motrius, físiques, psíquiques i sensorials), específiques (amb situació econòmica desfavorida i de nova incorporació al sistema educatiu). L'índex d'alumnat amb Plans Individualitzats a l'ESO gairebé triplicava la mitjana de Catalunya. Aquest canvi de context provocava entre el professorat un malestar real i una imminent incertesa, incertesa que creixia proporcional a la complexitat que presentaven l'alumnat i les famílies. Vàrem viure aquests primers moments amb trasbals. Aquesta realitat ens va fer repensar i analitzar la nova situació tant a nivell de gestió d'aula com d'organització de centre.

La gestió del dia a dia i la necessitat de donar una resposta ràpida ens va empènyer a fer una mirada més positiva i veure-ho com una oportunitat de crear espais de debat pedagògic per a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat, de la pràctica educativa dels docents i l'ocasió de cohesionar-nos com a grup; sempre amb la perspectiva de ser conscients del factor diversitat, minimitzant què determina i comporta una alta taxa d'aquesta i amb la voluntat de buscar l'èxit de tot l'alumnat. És per això que vàrem considerar el clima de centre i el clima d'aula com a elements de màxima atenció i sobre els quals podíem dissenyar un programa d'intervenció que ens ajudés a la consecució dels objectius de la nostra organització.

*“Pensem que el benestar a l'escola –com a organització que aprèn– és un factor determinant de l'èxit educatiu, tant en el vessant estrictament acadèmic i escolar com en relació amb el desenvolupament integral dels infants i dels joves”.*

Jordi Longàs i Miquel Martínez, *El benestar a l'escola i en el professorat*

## **Clima de centre**

Entenem que en la creació d'un bon clima de centre contribueixen un seguit de factors que apoderen els membres de la comunitat educativa amb la finalitat de potenciar el sistema relacional (compromís, cohesió i suport entre iguals, comunicació, participació...); el desenvolupament professional (autonomia, orientació, formació, reconeixement...) i la dimensió del canvi (control, claredat de les normes, innovació, presa de decisions i lideratge de l'equip directiu).

El **sistema relacional** és un dels elements clau en el clima de centre. Les relacions afectives, la comunicació, els mecanismes que regulen la distribució de la informació, els sistemes de suport mutu són variables que des de la nostra experiència configuren un estil i cultura d'un centre. En aquesta comunicació donarem a conèixer l'enfoc que donem al nostre Institut pel que fa al clima organitzacional.

En el marc del Projecte Educatiu de Centre vàrem regular un procés d'acollida tant a professorat i alumnat com a les famílies. En incorporar-se el professorat novell iniciem un protocol de benvinguda que facilita el coneixement del centre i de les persones (entrevista inicial, presentació al professorat del departament i del claustre, recorregut i visita per les instal·lacions, explicacions sobre la formació, innovació i projectes en què participem, sobre els procediments per comunicar-nos amb les famílies, funcionament dels equips docents, lliurament de la documentació estratègica, directrius de com actuar i a quin responsable adreçar-se davant de qualsevol dubte, dificultat, suggeriment) fins a aspectes humans (necessitats que tenen, coneixement de la ciutat, institucions...) acompanyant-los durant el procés d'adaptació al centre. Es tracta d'un procediment que personalitza, atorga rigor i formalitat a l'acollida i fa emergir, només iniciar el curs, interaccions d'uns membres amb els altres.

En l'acollida de l'alumnat una de les línies d'actuació de la coordinació pedagògica, de l'orientació i de les tutories és la implementació d'un Pla de Transició que doni resposta als reptes que planteja la transició entre etapes i garanteixi la coherència del Projecte Educatiu, el procés gradual de transformació en les maneres de treballar, en l'aproximació als continguts i en el procés de creixent autonomia. Des del Pla d'Acció Tutorial hem establert unes estructures de coordinació ascendent i descendent estables: Primària-Secundària; 2n i 3r d'ESO; 4t i Postobligatòria. La voluntat de garantir una continuïtat pedagògica entre etapes ha promogut, entre els equips docents i tutories, un espai de reflexió i debat sobre aspectes emocionals i acadèmics de l'alumnat amb una mirada en la persona i en la singularitat del seu procés d'aprenentatge (veure Annex 1).

Quin lloc tenen les famílies en el centre i quin lloc haurien de tenir en relació als aprenentatges, entrevistes, govern de centre... obre un debat sobre la necessitat de crear millors vincles, siguin quin siguin els seus models, cultura, posició social; debat que no tenim resolt entre nosaltres mateixos i que és recurrent en els nostres espais de discussió. Repensem i dissenyem estratègies

per garantir un bon sistema d'acollida de les famílies: portes obertes, reunió del mes de juliol i reunió inici de curs. Hem obert canals de participació, informació i comunicació amb les famílies, facilitant-los la presència al centre i donant-los un rol més actiu en les activitats escolars, passant a ser actors rellevants de la comunitat educativa (Cafè científic, Lectures de Sant Jordi, Tallers de famílies, el relat d'experiències de pares i mares a l'aula, actes de cloenda, orles). Constitueixen les famílies dels nostres alumnes un mosaic de realitats socials i culturals molt diferents. El nostre propòsit és sumar aquestes visions diverses, normalitzar-les, de vegades treure estigmes, i sempre, escoltar, consensuar, potenciant la interculturalitat i el plurilingüisme. En aquesta missió és fonamental el paper del tutor o tutora, i del docent tutor.

Des de la nostra perspectiva més humanista, el clima de centre té moltes connotacions amb els processos de desenvolupament individual i autonomia personal. En aquest àmbit, un dels factors clau que intervé en el **desenvolupament professional** del professorat és la formació. El centre apostem per una formació de qualitat i integral, resultant d'un procés de reflexió en el si dels seminaris i departaments. A partir de les propostes de millora de la Memòria Anual, en fem una diagnosi per elaborar unes estratègies i línies d'actuació que donin resposta a les necessitats que planteja la nostra organització. D'aquesta formació n'han de sortir unes pràctiques que hem de validar a l'aula. L'estudi d'uns indicadors ens permet mesurar i avaluar l'impacte d'aquesta innovació en els resultats.

La formació és una eina potent d'interacció i de cohesió entre el professorat; i una manera d'integrar actituds, valors, normes i sentiments que el professorat té davant de la seva organització. Constatem que una de les nostres fortaleses és la formació en gestió d'aula; inclou, aquesta, aspectes emocionals, de prevenció i resolució de conflictes, de lideratge, de metodologies, d'innovació... orientada sempre a l'actualització i la millora de la docència. El nostre punt de partida fou la participació en la convocatòria dels Plans d'Autonomia de Centres. Per primera vegada va sortir del claustre un grup de professors que ens formàrem en treball competencial. A partir d'aquest grup, el centre va passar a formar part de la Xarxa CB (2007-08). La Xarxa CB fou l'embrió d'una formació interna, que hem consolidat i forma part de la nostra cultura de centre i Projecte Educatiu.

Les persones que ens formem liderem des d'aleshores un grup impulsor que elabora i valida pràctiques competencials, metodologies innovadores, llegeix i analitza els nous documents de les competències bàsiques dels diferents àmbits, cerca eines d'avaluació formativa i formadora i treball per projectes. Aquesta actuació es converteix en una oportunitat per conèixer i compartir experiències amb altres centres del territori i del país.

En tant que el Departament d'Ensenyament publicava els Documents de les Competències Bàsiques i el nostre alumnat ens demanava perfils professionals en la línia de l'ensenyament competencial, capaços d'anar adaptant els coneixements i continguts específics en funció de l'evolució de l'alumnat i de la



societat, procedim a analitzar-los i estudiar-los amb la mirada d'experts com la Dra. Neus Sanmartí. El canvi metodològic i competencial a l'aula ens portà a repensar l'avaluació i a buscar una coherència entre aquesta i el nou model d'ensenyament. Vàrem ser assessorats per la Dra. Neus Sanmartí i el Dr. Carles Monereo. A partir d'aquesta formació ens familiaritzàrem amb l'avaluació autèntica: formativa i formadora, amb l'autoavaluació i coavaluació, amb l'elaboració de rúbriques i bases d'orientació, fent participi a l'alumnat del seu procés d'avaluació, fomentant l'aprenentatge a partir de l'error.

Amb el Dr. Artur Parcerisa, ens formàrem en noves metodologies que fomenten la inclusivitat de l'alumnat: treball en grups. Assagem en aquesta metodologia per promoure l'autonomia de l'alumnat, treballar en aprenentatges significatius i així, assolir les competències bàsiques potenciant les intel·ligències múltiples.

La importància de crear climes emocionals a l'aula predisposats a desenvolupar competències emocionals tant per part del professorat com per part de l'alumnat, ens porta a treballar aquests aspectes amb Mar Romera. Atès que les emocions tenen a veure amb l'actitud, la presa de consciència de per què ho faig d'una manera determinada ens pot ajudar a modificar l'emoció: sento-entenc-controlo-modifico l'emoció. Un alumne emocionalment fort està més predisposat a aprendre. Amb aquestes premisses intentem introduir l'educació emocional dintre del nostre dia a dia.

De la mà de Joan Vaello vam treballar la gestió d'aula arribant a la conclusió que davant d'un problema, la resolució ve per part de l'equip. Ha d'haver una confluència d'esforços i no una successió d'aquests. Les solucions passen per ser operatives, senzilles i proactives (trobar solucions sense valer la queixa). Ens va ensenyar com fer les reunions d'equip docent operatives amb l'ús de "la finestra panoràmica" la qual ens permet fer una valoració del nostre alumnat aportant sempre solucions.

Aquest curs amb Teresa Segués (Universitat de Vic) ens estem formant en treball cooperatiu. Aquesta metodologia ens permet organitzar i gestionar el grup classe de manera diferent (aula com espai d'intercanvi, d'interacció), lloc on prenem acords (consensem), planifiquem les tasques conjuntament, parlem i reflexionem sobre continguts, elaborem estratègies d'aprenentatge, autogestionem els errors, hi ha feedback entre iguals i entre alumne-professor-alumne, on el rol del professor canvia (guia, orienta, acompanya); però també ens planteja incerteses, que amb la formació esperem resoldre, com la complexitat de l'avaluació, la manca de silenci, el problema que de vegades no queda garantida la interacció i la participació de tots.

La inversió de l'Equip Directiu en la formació aporta un seguit de millores que intervenen directament en la interacció grup i intergrup. Ens referim a la generació d'un espai de teràpia institucional, que procura i propicia situacions en què el professorat pot expressar lliurement la seva satisfacció o no amb el funcionament del centre. Obrir aquest espai al diàleg ha facilitat incorporar al

Projecte Educatiu de Centre proposat que neixen del professorat. I que contribueixen sens dubte al desenvolupament de sentiments d'implicació i participació en la vida del centre.

Apuntant en aquesta direcció arribem a la **dimensió del canvi**. En els inicis sorgiren dificultats: resistències, percepcions d'excés de burocràcia, queixes pels continus canvis, pors a les noves metodologies, inseguretats davant la necessitat de crear, gestionar i moderar entorns d'aprenentatge cada cop més complexos. En el canvi fou fonamental l'arribada de les tecnologies a les aules. Els canvis tecnològics exigiren d'aprenentatges més significatius, posaren en evidència la necessitat de compartir i el repte de coordinar-nos. Avui, constatem que en el procés organitzacional és cultura compartida del nostre centre la participació en la formació.

Si des d'una mirada de l'Equip Directiu apostem per la formació com a eina pedagògica i de cohesió eficaç per al canvi; també animem als equips docents a emprendre i fer reals totes aquelles iniciatives que tenen com a objectiu la millora dels aprenentatges dels nostres alumnes (establiment de xarxes de treball amb les Universitats, Museu de les Terres de l'Ebre, Europe Direct, Biblioteca Comarcal Sebastià Juan Arbó, entitats musicals de la ciutat d'Ampostà, Parc Natural dels Ports, mitjans de comunicació...). D'aquesta manera, en la Programació General Anual formulem objectius per potenciar l'excel·lència del nostre alumnat, vinculant-los a unes línies d'actuació concretes que s'adeqüen a les capacitats i habilitats del professorat. Aquest marge d'autonomia dipositat en els departaments quant a la potestat de prendre decisions i tenir responsabilitats facilita la innovació i el sentiment de pertinença. I no donem per tancat cap projecte sense el reconeixement del treball dut a terme. Actes de cloenda amb els responsables de la comunitat educativa, Serveis Territorials, administració local... són uns aparadors de les bones pràctiques del centre on coneixem i valorem la feina de tots i de totes.

*“Un centre amb cultura participativa és aquell on les normes i els valors són àmpliament compartits, s'expressen en els seus documents i guien la conducta, es reforcen regularment amb recompenses i des de la direcció. En aquest cas, es compliran alguns requisits, com ara millorar la implicació dels pares; no descuidar la imatge del centre; una bona comunicació i coordinació entre les unitats d'organització; un lideratge que dóna suport als processos participatius i pedagògics; ajudar i donar suport als grups de treball al centre; esgotar les possibilitats de consens en els processos decisoris”.*

San Fabián, *“Gobierno y participación en los centros...”*

El nostre model de governança i de lideratge ha tendit cap un model en xarxa, horitzontal i distribuït, amb perfils més humans i més propers, capaç

d'escoltar i d'adaptar-nos als canvis. Alhora que hem afavorit la formació dels nostres equips docents, hem posat èmfasi en la nostra professionalització i actualització. La diversitat del nostre alumnat ens ha portat a incorporar totes aquelles visions que ens són útils per donar la resposta necessària. Recollim, consensem i compartim totes aquelles opinions que complementen les nostres decisions (Serveis Socials, EAP, EAIA, SIFE, UEC, CSMIJ...); així com el treball conjunt i l'adquisició de mesures per fer front a l'absentisme, mitjançant els protocols corresponents, a fi d'assegurar el dret dels adolescents a rebre l'educació obligatòria.

## **Clima d'aula**

En el clima d'aula cal tenir present, en primer lloc, el professorat. La nostra mirada albira un professor líder que estableixi relacions de confiança amb l'alumnat, que gestioni grups i conflictes, receptiu als canvis metodològics, innovador, gestor de les emocions... L'alumnat és corresponsable de generar un clima adequat a la classe. La manera com es relacionen entre ells i amb el professorat és un potent indicador del clima.

*“Definim el clima o ambient de l'aula com una qualitat relativament duradora, no directament observable, que pot ser entesa i descrita en termes de les percepcions que els agents educatius de l'aula van obtenint de manera contínua i consistent sobre dimensions rellevants de la mateixa com són les seves característiques físiques, els processos de relació socioafectiva i instructiva entre iguals i entre estudiants i professor, el tipus de treball instructiu i les regles i normes que el regulen. A més de tenir una influència provada amb els resultats educatius, la consecució d'un clima favorable constitueix un objectiu educatiu per si mateix”.*

Martínez Muñoz, M., *El clima de la classe*

En la gestió de l'aula conflueixen un seguit de variables que si no intervenim el professorat sobre elles, el clima d'aula empitjora. Des de la nostra anàlisi, aquestes variables són:

1. Les relacions entre iguals i desiguals, que s'han de veure afavorides pels valors del respecte, la tolerància, l'empatia, la confiança, la seguretat...
2. La motivació vinculada a aprenentatges que promoguin coneixements significatius, realistes i rellevants, amb l'estimulació d'un pensament crític.
3. L'atenció a la diversitat no només als que no poden, sinó també als que no volen (treball per projectes, entrevistes individuals, parelles pedagògiques, contractes, aliances entre alguns professors d'un mateix grup perquè prenguin estratègies conjuntes davant dels mateixos problemes).

*“El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimiento como contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen”*

Vaello, J. (2013), *Cómo dar clase a los que no quieren*.

4. L'estat emocional del nostre alumnat. Incidim en aquest treball com a aspecte principal de presa de consciència de les actituds, promovent un bon clima d'aula predisposat a l'aprenentatge. És molt important una actitud emocional favorable per part del professorat per activar l'actitud de l'alumnat. Aquest treball és diari tenint un paper fonamental els tutors del grup així com tot l'equip docent que participa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Amb aquest treball pretenem que el nostre alumnat sigui capaç d'escollir l'emoció correcta en un context i moment concret i amb la intensitat adequada.

5. El canvi en la diferent procedència sociocultural de l'alumnat se'ns va plantejar com un repte: havíem de promoure actituds d'acceptació i desterrar els prejudicis i rebutjos injustificats. Vàrem estar treballant des de les tutories i des de diferents matèries el fet que la diversitat cultural és enriquidora i que la multiculturalitat del nostre centre ens posava a l'abast un ampli ventall de coneixements sobre altres maneres de pensar, de fer i d'observar el món, la qual cosa garanteix un augment considerable de tolerància i comprensió cap als altres.

6. Treballem per a què l'espai físic del nostre centre sigui agradable on el nostre alumnat pugui gaudir d'unes àrees comunes ben ambientades (biblioteca, laboratoris, gimnàs, patis...), així com d'unes aules on es senti bé: mobiliari nou, temperatura adient, recursos TIC-TAC, disposició diferent de les taules i cadires depenent de l'activitat que s'ha de treballar. Des de les tutories animem a que el grup personalitzi la seua aula, convertint-la en agradable i funcional.

7. La construcció d'aprenentatges actius orientats cap els interessos del nostre alumnat, fa augmentar el grau de motivació alhora que afavoreix el procés d'ensenyament-aprenentatge. El fet de rebre formació de la mà d'experts en noves metodologies ens dóna l'oportunitat d'implementar-les a l'aula: ABP, treball en grups cooperatius, en parelles, col·laboracions amb entitats de la ciutat, ciència en primera persona, resolució d'enigmes...

8. El projecte de convivència engloba un conjunt d'accions encaminades a la millora de la convivència al centre educatiu, a l'aula i a l'entorn. Entre aquestes actuacions apostem per la Mediació (alumne-alumne; alumne-professor; professor-professor) amb l'objectiu principal d'educar per la convivència, afavorint la construcció d'actituds, valors i normes de manera efectiva i pràctica, aprenent a defensar les pròpies idees (asser-

tivitat), a posar-se en el lloc d'altres (empatia), a escoltar per comprendre (escolta activa), a pensar (reflexivament, críticament i creativament), a comprendre, a regular els sentiments...

Actuar de manera que la percepció del clima de centre, que tenim cadascú individualment, sigui bona és difícil. Existeixen diferències individuals, a nivell de grups i de subgrups, que influeixen en la percepció de les situacions. Entenem que els grups de pressió són necessaris dins d'una organització. La seva existència fa aflorar conflictes i deixa pas al debat i al pacte, generant una cultura de centre oberta i col·laborativa. Aquest és un pas clau per crear un clima positiu i repercuteix satisfactòriament en les actituds i en el benestar.

### **Referencia bibliográfica**

Barreda, M<sup>a</sup> S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Trabajo Fin de Máster. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Santander. Universidad de Cantabria.

Bisquerra, R. i Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Consell Escolar De Catalunya (2002). *La convivència en els centres escolars*". XII Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat. Santiago de Compostela.

Gairín, J. (Coordinador); Armengol, C.; Gimeno, X.; Gradaïlla, A.; Martínez, L.; Oliver, C.; Pérez, A.; Royo, M.; Tomàs, M.; (2003). *Les relacions personal en l'organització*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. (2017). *Projecte de convivència i èxit educatiu*.

Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. (2017). *Procés participatiu del debat ARA ÉS DEMÀ sobre el futur de l'educació a Catalunya*. Informe global dels resultats. Barcelona,

Longás, J. I i Martínez, M. (2012). *El benestar als centres i en el professorat*. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la classe*. Barcelona: Wolters Kluwer.

San Fabián, J.L. (1992). *Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales*. A GID, Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: Kronos.

Teixidó, J. (2005). *El clima escolar. Dimensiones y factores*. Formación de Equipos Directivos. Victoria-Gasteiz, 15 de diciembre de 2005.

Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

# ‘ROMANI LUDIS IN EMPORIS’ O COM JUGÀVEM FA 2.000 ANYS

---

**Biel Pubill Soler**

*Institut de Flix*

## **Resum**

*Romani ludis in Emporis* –jocs romans a Empúries– és el títol d'un projecte compartit que, des del curs 2009-2010, estem duent a terme l'Institut de Flix (Ribera d'Ebre) junt amb el Camp d'aprenentatge d'Empúries (Alt Empordà). El projecte, en el qual s'hi veuen implicades diverses matèries –des de les llengües passant per la història, l'educació física o la visual i plàstica–, suposa una àmplia seqüència d'activitats desenvolupades al llarg del curs que contempen, entre d'altres, la lectura de textos, l'estudi i anàlisi d'imatges i objectes relacionats amb jocs i joguines d'època romana, el seu reconeixement, la construcció en alguns casos d'aquests així com la pràctica de nombrosos jocs de l'època al mateix recinte arqueològic d'Empúries.

## **Introducció:**

### **Sempre podem tornar als llocs, però no en el temps...**

Espai i temps, o el que és el mateix, entendre el context en la distància és la principal complicació a la qual s'enfronta el docent a l'hora de capbussar-se en la història. Entendre aquesta dualitat, espai i temps, i construir una cronologia evolutiva de les civilitzacions i cultures implica un important esforç per part de l'alumnat, que ha d'imaginar com eren les formes de vida del passat i fer-ne una recreació mental per a fer-se-les seves.

Per sort cada cop disposem de més eines i recursos per a fer més visual i atractiu el discurs historicista. Llibres i còmics, vídeos, recreacions en 3D, museus, espais expositius i centres d'interpretació amb tot d'aparells interactius, videojocs que converteixen l'usuari en protagonista d'una aventura virtual... I amb tot segueix costant fer atractiva l'assignatura i apropar els nostres joves al coneixement i a l'estudi de la història.

Aquest afany de cercar noves vies que facilitin el viatge al passat, d'ajudar a comprendre com eren les societats d'altres temps i que potenciïn que l'aprenentatge esdevingui realment significatiu ens va conduir a enfocar la història des d'una altra perspectiva, des de la mirada i dels interessos de l'alumnat de 1r d'ESO, d'aquells qui encara "no han abandonat l'edat de les nous".

És així com ens vam qüestionar si era possible conèixer una cultura, un període de temps, la història d'un país... de la mà dels jocs? Podem ensenyar història i potenciar l'interès per aquesta a partir de la presentació, el coneixement i la pràctica del món lúdic que caracteritza una època determinada? A partir d'aquestes preguntes és com va sorgir el projecte: *Romani ludis in Empúris* –jocs romans a Empúries–.

Entenc que aquesta és una proposta pretensiosa perquè pressuposa creure conèixer els interessos d'aquests preadolescents, tanmateix tal com s'exposa en aquest article, els resultats de l'experiència evidencien un major interès per conèixer no sols els jocs proposats, sinó també per a cercar més informació sobre els moments històrics i inferir l'ús que es feien dels jocs i els materials que s'utilitzarien per a dur-los a la pràctica.

## **Objectius:**

### **Jugar és la clau per entrar i sortir d'aquest món**

Si coincidim en afirmar que els jocs i les manifestacions lúdiques són, en general, àmpliament desitjats pel nostre alumnat difícilment res no es podrà objectar al seu ús en la pràctica docent, encara que sols sigui com a incentiu motivador.

En aquest sentit, la frase del psicòleg Fidel Delgado ve com anell al dit per a presentar el nostre projecte. *Jugar és la clau per entrar i sortir d'aquest món*, per a entrar en societat, per compartir emocions, experiències i aventures amb



la colla, per “*a fer com si*” i canviar la nostra manera de ser i de fer davant el món, per deixar anar la imaginació, entrant en un món simbòlic que imitem el que ens envolta... Evidentment, com diria el filòsof francès Michel Montaigne, *els nens juguen per divertir-se, per pur plaer, però més enllà d'aquesta funció el joc potencia el seu desenvolupament, és un mitjà de relació i comunicació amb iguals*. Amb el joc s'aprèn a entrar en societat, a copsar i respectar les normes dels qui comparteixen l'espai, és el mitjà idoni per la socialització, per l'aprenentatge de la vida en comunitat. El joc d'infant és una lliçó constant per entendre les regles de la vida dels adults.

Entrar en un món o en un altre a través dels jocs! Conèixer els jocs d'una època determinada i esbrinar com sorgeixen, la seva funció, en quin context, qui els protagonitzava, qui els potenciava o els permetia, com evolucionaven i degut a què... aquesta és la línia de treball que us presentem perquè estem totalment d'acord en la reflexió de Costes-Lavega quan diuen que, *els jocs representatius d'una zona determinada (populars) que s'han anat practicant per diverses generacions al llarg del temps (tradicional) es presenten com a manifestacions socio-culturals que han tingut una veritable essència i significació en el context en què s'han protagonitzat*. Tant és així que alguns estudiosos del joc han arribat a afirmar que no és tan important el llistat de jocs que practica una societat, com l'explicació de per què un estat propicia unes pràctiques lúdiques i castiga unes altres.

En síntesi els objectius d'aquest projecte són:

- Treballar conjuntament al llarg del curs amb el Camp d'aprenentatge d'Empúries per a preparar el treball de síntesi que, vertebrat a partir de l'anàlisi i l'estudi dels jocs i diversions practicats en època romana, serveixi de fil conductor per a poder-se endinsar en el coneixement de la seva història i cultura.
- Evidenciar com és possible viatjar i conèixer la història a partir i mitjançant el joc.

## **Contextualització i metodologia.**

*Els jocs romans d'Empúries o, a què jugaven els nens, joves i adults que viuen a Empúries fa 2.000 anys* és el tema del treball de síntesi que, des del curs 2009-2010 realitza l'alumnat de 1r d'ESO de l'Institut de Flix (Ribera d'Ebre) al Camp d'aprenentatge d'Empúries.

Es tracta d'un projecte compartit amb el CdA, interdisciplinari amb diverses assignatures entre les que destaquen la història, les llengües i l'educació física, i que té per objectiu endinsar-nos en el coneixement del nostre passat d'una forma lúdica a partir de l'anàlisi, la reflexió i la pràctica dels jocs i diversions dels habitants d'Empúries, en plena romanització. La singularitat del projecte rau, com veurem, en el fet que els jocs i les diferents pràctiques lúdiques s'acaben realitzant en un entorn real –no virtual–, compartint els mateixos escenaris (domus, fòrum, tavernes, anfiteatre, temples...) on jugaven els nostres avantpassats.

Podem diferenciar la metodologia seguida en dos grans apartats, un a l'aula o centre, al llarg del curs, i un altre durant l'estada al CdA. Tot seguit s'apunten algunes de les activitats que es duen a terme en cada apartat:

## ● Metodologia al centre

**1.- Presentació del Treball de Síntesi.** L'alumnat de 1r d'ESO al qual va dirigit tot just acaba d'arribar al centre i desconeix en què consisteix un Treball de síntesi, és per això que a l'inici de curs s'explica com funciona, el lloc on es realitzarà i el protagonismes que durant tot el curs prendrà l'alumnat per a la seva realització.

**2.- El bloc com aparador de la feina que anem fent.** Es mostra el bloc "Ilercavona" (<http://ilercavona.blogspot.com.es>) que servirà, al llarg de tot el curs, per a mostrar les produccions fetes per l'alumnat (fotografies, vídeos, explicacions de jocs, cerca d'informació alhora que lloc de consulta).

El bloc esdevé l'eina per anar presentant diferents documents i materials a través dels quals l'alumnat, a voltes individualment i d'altres en grup, haurà d'anar fent aportacions. Aquesta informació a vegades es presenta mitjançant breus textos ja sigui de memorialistes de l'època o articles d'arqueologia... A mode d'exemple reproduïm un text recollit per José Guillen a Urbs Roma:

*Tanto a los niños como a las niñas les gustaban los animales, que podían ser insectos, cigarras o grillos y otros algo más grandes como perritos, corderos, pájaros conejos, patos, gansos. Estas pequeñas mascotas recibían el nombre de **delicium o deliciae** y se les tenía tanta estima que cuando un crío moría, acostumbraban a representar a su mascota en sus sepulcros o al menos a nombrarla. En muchas lápidas de tumbas de niños de la antigua Roma podemos ver inscripciones o grabados representando a niños jugando con un perro, un cordero, un gato... es decir, sus animales preferidos.*

Se sobreentén el treball que l'alumnat ha de fer a continuació: indicar de quin joc o diversió es tracta, comparar aquestes pràctiques amb altres de la nostra societat, debatre al voltant d'aquestes i cercar informació alhora que enriqueixen el seu vocabulari (*sepulcro, inscripción lápida...*).

En altres ocasions a partir d'imatges d'objectes o d'atuals de l'època on hi apareixen jocs (hi ha una gran quantitat de vasos i àmfores ceràmics rics d'aquest tipus d'iconografia). Les escultures i relleus que decoren nombrosos sarcòfags o les nombroses joguines o imatges votives localitzades al seu interior són també un bon recurs visual per a treballar, així com algunes pintures o frescs que encara es conserven en les parets d'algunes cases de Pompeia.

El bloc també serveix per a presentar enllaços que ens proposen els companys del CdA, i que permeten introduir-nos en la localització geogràfica i històrica d'Empúries i de la zona estudiada. Aquests són recursos molt atractius per a l'alumnat ja que els permet endinsar-se virtualment en la societat i cultura romana i conèixer com eren les ciutats, les domus i les insulae, els temples, els mercats, els sistemes defensius... i també conèixer aspectes relacionats amb la natura i el medi ambient (vegetació mediterrània, formació sedimentària de platges, durnes i marismes...).

**3.- Tractament de la informació.** La informació del bloc es va presentant en una seqüència diària. D'una sessió a l'altra l'alumnat ha de cercar informació, uns cops a través d'enllaços virtuals, d'altres i més usualment, per mitjà de fonts orals, a través de l'entrevista a la gent gran –ens interessa molt i molt pòuar en aquest aspecte del patrimoni immaterial–.

La informació que presentem –iconogràfica o escrita– no sempre és fàcil analitzar-la i interpretar-la, això és, no sempre és fàcil entendre què es representa en un joc o comprendre la dinàmica del mateix. Tant se val, en aquests casos ens interessa molt que l'alumnat faci propostes creatives i imaginatives de com podria desenvolupar-se el joc i de com dur-lo a la pràctica.

**4.- Pràctica dels jocs i de les diferents activitats lúdiques.** Un cop obtinguda la informació i analitzats els jocs aquests es posen en pràctica. Paral·lelament es realitza un important treball fotogràfic i de vídeo per tal de disposar de produccions visuals prou representatives de cada joc o activitat.

**5.- Explicació, descripció i redacció de fitxes de jocs.** Un cop practicats els jocs i entesa la dinàmica d'aquests es fa una fitxa on s'especifica el material o implements necessaris per a dur-lo a la pràctica, l'espai de joc, el nombre de jugadors i s'acompanya d'una descripció d'aquest. Evidentment tot aquest material passa a formar part del bloc.

**6.- Construcció de joguines o implements de jocs.** En alguns casos és fa imprescindible construir els objectes necessaris per a realitzar el joc, ja sigui perquè no disposem d'aquests (taulers de joc, fones...), o bé per a familiaritzar-nos i mimetitzar-nos més amb la cultura i la societat de l'època, és així com demanem als nois i noies que elaborin els seus propis objectes de joc com ara pilotes, boles de fang o pedra, io-ios, nines...).

Resulta molt interessant observar les solucions que troben per a la confecció d'alguns materials de joc i l'esforç que esmercen en fer-los.

**7.- Mestres de jocs romans.** Finalitzada la fase de recuperació, interpretació i pràctica dels jocs, i abans de la nostra estança a Empúries, proposem

una activitat que resulta molt motivant i engrescadora per al nostre alumnat: per unes hores es converteixen en *mestres de jocs romans*. L'alumnat de 1r d'ESO du a terme un taller de jocs dels romans adreçat als nens i nenes de l'escola primària de l'escola Enric Grau Fontserè de Flix. Aquesta experiència resulta, com dèiem, molt interessant per als nostres alumnes que es posen en el paper del professor i han d'explicar i dinamitzar aquests jocs.

No cal dir, doncs, que durant el curs la matèria d'història té un paper molt important. A les seves sessions es van treballant les diferents èpoques tot presentant jocs o joguines característiques del moment històric. A tall d'exemple del Pròxim Orient, bressol de la nostra civilització, pren rellevància Mesopotàmia, amb el joc reial d'Ur (2.500 aC) i evidentment Egipte amb el *mehen* o joc de la serp (3.200 – 2250 aC), possiblement el joc de tauler més antic del món i precedent, segons alguns estudiosos, del joc de l'oca; o el conegut senet, joc de societat molt popular a l'Antic Egipte del qual se n'han trobat exemplars de diferents mides i materials tant a tombes de persones de classe baixa com a la de grans personatges com el mateix Tutankamon.

Intuíu l'interès que mostra l'alumnat davant d'aquests jocs de tauler? Us adoneu de com es pot parlar de classes socials amb el joc de tauler com a fil conductor? I què dir de les fonts de la història: pintures, gravats, dibuixos en papiers passen a ser importants testimonis del passat i a formar part del vocabulari de l'alumnat.

### ● Metodologia durant l'estada al CdA

Fet aquest metòdic exercici al llarg del curs ara toca desplaçar-se a l'Escala per a donar significat a allò que s'ha après, s'ha analitzat i s'ha construït. El Camp d'aprenentatge d'Empúries, amb qui mantenim el projecte compartit, esdevé l'amfitrió de la mà del qual anem a conèixer la ciutat romana amb els jocs de l'època com a fil conductor que ens transportaran, literalment, 2.000 anys enrere.

Aquesta estada ens ha de permetre reconèixer espais, interpretar quines eren les formes de vida dels emporitans en època romana i, particularment, practicar els jocs i les diversions d'aquella època en els mateixos escenaris on, suposadament, es realitzarien en aquell temps.

*Cardus, decumanus, insulae, domus, tavernae, fòrum, amfiteatre, banys, termes, temples...* Les pedres cobren vida! La recuperació del jaciment arqueològic d'Empúries acompanyat de les explicacions i interpretació que fan els membres del CdA permet que l'alumnat entengui fàcilment com era i com s'organitzava una ciutat i que s'introdueixi en una urbs d'aquell temps.

L'alumnat, un cop submergit en l'espai i en el temps, li toca convertir-se en el protagonista principal jugant en els mateixos espais (carrers, cases i places) que ho feien els nostres avantpassats. A tall d'exemple:

- El temple és el lloc escollit per a fer una ofrena amb les nines que al llarg del curs han elaborat. Sabem que en època de l'antiga Grècia les joves, a raó del seu matrimoni, oferien nines articulades a Artemis, Deméter o Afrodita. A Roma les joves oferien aquestes nines a les Lares i Penades de la seva casa. Aquesta ofrena simbolitzava el pas de la nena a dona.

- El fòrum s'omple de jocs. Les escales són lloc idoni per a practicar jocs com el talis (tabes o *pidos*) i jocs de tauler com ara el *tabula lusoria* (tres en ratlla) o el *duplum molendinum* (molí i alquerc).

Arreu es duen a terme molts dels jocs que aleshores es feien amb nous (*ludus orbis*, *ludus deltae*, *declivates*, *seriae*...) que s'empraven com a moneda d'aposta infantil –durant les Saturnals s'obsequiava als nens amb saquets de nous que eren un element essencial per a fer molts jocs semblants als de les nostres bales–.

En aquest gran espai que és el fòrum també hi fem jocs amb cordes, jocs d'habilitat i destresa com el *turbo* –baldufa– *ocellatis* (bales), l'*orbis* o *trochus* (cèrcol), a *pila trigonica* (passar la pilota); jocs de relació i contacte com ara la *andábata* (la gallineta cega) i altres versions com la *musca aenea* i la *muinda*, jocs de persecució...

- Quin millor lloc que la *tabernae* per a fer una partida de *digitis micare* (morra) o altres jocs d'adults, sempre d'aposta, com ara el *caput aut nauis* (cara o nau) o jocs amb les *tesseræ* (daus).

- Les *domus* i la *termae* poden ser llocs ideals per a presentar les joguines del més menuts: *crepitacula* (sonalls), arrossegadors, cuinetes o firetes, figuretes de soldats i animals...

## **Resultats:**

### **'Nuces relinquere' o abandonar l'edat de les nous**

Deixar els jocs amb nous és una expressió que ve a dir “deixar la infantesa”. Fixeu-vos com a partir de diversos jocs fets amb aquest fruit sec (*ludus deltae*, *ludus orbis*, *declivitates*, *seriae*...) recollits per Ovidi a l'Elegia a les nous, es pot reflexionar amb l'alumnat sobre el pas de la infància a l'adolescència, com es veia a l'antiguitat clàssica i com es veu avui, quins eren els deures dels nens i nenes d'aquell temps i quins són actualment, o entrar a parlar de les diferències entre les classes socials d'aleshores i també a l'actualitat.

I tot això relacionar-ho amb els materials dels jocs, sovint pobres, de l'entorn natural, com ara pedres o ossets. Un bon exemple és el joc de *tabes* o *pidos*, que fins a mitjans de segle passat era joguina habitual a Catalunya, particularment de les nenes, on demostraven la seva habilitat i destresa aixecant alternativament els ossets de la pota de xai i acompanyant sovint l'acció amb una cantarella. Quina lliçó per als nostres alumnes veure algun company immigrant,

particularment d'origen africà, com pren per uns minuts total protagonisme en fer anar els ossets o les pedretes d'un lloc a un altre, amb una habilitat sorprenent! I si se'ls demana que preguntin a casa, són aleshores les àvies les que embadaleixen els néts amb la seva perícia!

La pràctica no ha d'anar descontextualitzada de l'origen d'aquest tipus de joc, i explicar que els astràgals, tant per grecs com per romans, eren utilitzats com a pràctiques endevinatòries permet entrar en el món dels oracles, de les divinitats, de les creences, dels mites, dels temples... de l'arquitectura!

Fer jocs amb pedretes, pals o ossos ens obre la porta també a parlar de valors, de consumisme, de les campanyes publicitàries, de la necessitat d'adquirir un determinat tipus de joguina...

Tornant a les fonts visuals amb què es nodreix la història, presentar un ampli ventall de vasos ceràmics de tot tipus, grecs i romans, escollits minuciosament permet treballar els sistemes de transport i conserva, els productes que això permetia comerciar, els sistemes de producció... alhora que una anàlisi acurada dels vasos permetrà reconèixer nombroses joguines o jocs que ja practicaven fa més de 2.000 anys: sonall, cèrcol, *oscillatio* (gronxador), *oscilum* (balanci), estel, *digitis micare* (morra), *muinda* (gallina cega), *fictilia* (fireta), *funem saltare* (saltar a corda), io-io, *turbo* (baldufa), *pila trigonalis* (pilota), *ocellatis* (boles), nina...

La nina és un altre objecte que dóna molt de joc! Explicar que en origen possiblement es tractessin d'exvots o icones, qui sap si a voltes estàtues de fecunditat... Mostrar exemples de tal perfecció com la famosa nina d'ivori conservada al museu arqueològic de Tarragona, o d'altres de molt semblants localitzades a indrets ben allunyats de tota la Mediterrània ens portarà a parlar d'aquest "Mare Nostrum" i de l'expansió de Roma, dels conflictes i de les legions, del *limes*, però també de la romanització, de la llengua comuna, del dret romà, del comerç!

Aquelles nines no tenen res a envejar a l'actual *Barbie*. Com les d'ara, disposaven de tot un parament d'accessoris com ara mobles, firetes de terrissa, guarniments... Arribat el moment de matrimoni, les joves feien ofrena de la seva nina a les sacerdotesses dels temples, per tal d'obtenir de les divinitats salut i fertilitat... com diuen les noies a l'aula....: eren altres temps! Però l'apunt és tota una invitació a parlar de l'estructura social i de l'organització familiar, del paper de la dona a la llar, de les cases, de les *domus* i de les *insulae*, dels banys i de les termes...

I d'aquí a les grans instal·lacions per a espectacles, el circ, l'amfiteatre, el teatre! Deixant a banda els cruels i bàrbars espectacles de l'amfiteatre, que sempre atrauen l'alumnat, és una bona ocasió per parlar dels taulers de joc gravats a les pedres dels seients d'aquests edificis, o dels marcats a les escalinates de molts temples o a les llindes d'entrades a tavernes o en el mateix fòrum. I és que els romans eren apassionats jugadors, i els taulers de joc en són bon exemple. Es poden mostrar imatges del joc de les cinc línies, l'alquerc, el *duplum molendinum* (molí de nou) o el *ludos duodecim scriptorum* (joc complicat semblant al que avui coneixem com a *backgammon*).

I podem acabar amb la cèlebre frase *alea iacta est* –la sort és feta–, atribuïda a Cèsar quan va travessar el riu Rubicon i va entendre que aquell acte era determinant pel futur de Roma. Això condueix a parlar dels exèrcits romans, de les guarnicions escampades arreu dels territoris ocupats, de la distribució dels *castrum* i dels famosos carrers principals –*cardo* i *decumanus*–, de les llargues campanyes de lluita i altres, no menys llargues, d'inactivitat, i de les distraccions dels legionaris per a mantenir-se en forma o passar el temps, com per exemple el joc de birles amb el qual exercitaven força i punteria.

I els jocs d'aposta? Trobem referències de moltes picabaralles resultat de jugar amb *talus* (daus), a *capita aut nauia* (cara o nau), *nummum iactare* (tirar monedes a una ratlleta) o a *digitis micare* (morra).

### **A tall de conclusió:**

### **Una història a través dels jocs o els jocs a través de la història?**

Podeu intuir el mètode seguit al llarg del curs. Presentació de fonts escrites o visuals relacionades amb jocs o joguines (imatges en vasos ceràmics, pintures murals, objectes de joc...), cerca i tractament de la informació, construcció dels jocs o dels objectes de joc, pràctica d'aquests, enregistrament d'imatges i presentació al bloc del projecte i finalment, amb els jocs com a fil conductor, viatge i interpretació del passat durant el crèdit de síntesi a Empúries.

### **'Dignus est, quicumque in tenebris mices'**

El proverbi de Ciceró que traduiríem com "digne és aquell amb qui pots jugar a la morra a l'obscuritat", ens serveix per acabar d'apuntar un seguit de reflexions.

Més enllà de tractar-se d'una activitat de recuperació de jocs populars i tradicionals, el projecte s'enriqueix pel fet que l'alumnat pot practicar aquests jocs in situ, en els mateixos espais que fa 2.000 anys jugaven els nens i nenes, els joves i adults d'Empúries. El resultat és òbviament positiu: l'alumnat no sols coneixen i practiquen els jocs sinó que, a més, poden entendre el context i l'entorn on es duïen a la pràctica, reconeixent les condicions de vida de l'entorn.

Aquesta recreació és un bitllet obert al somni de viatjar al passat però, a la vegada, una garantia de que podem estudiar la història de la mà del joc. La història pren vida a través dels jocs.

### **• Lideratge**

Els treballs de síntesi, a l'institut de Flix, se'ls considera una part molt important per l'aprenentatge i formació del nostre alumnat. Tradicionalment s'ha vetllat per a definir una línia de centre que assegurés un treball coherent al llarg del curs, transversal amb el conjunt de matèries de cada curs i, sobretot, que

esdevingués significatiu per a l'alumnat.

El Pla Anual de Centre recull aquesta línia que es concreta en un treball de síntesi als CdA d'Empúries i de les Valls d'Àneu, per a 1r i 2n d'ESO respectivament, i a la Catalunya nord per a 3r d'ESO per tal de potenciar les llengües estrangeres.

En tots els casos són els tutors respectius els qui prioritàriament acompanyaran l'alumnat en aquestes sortides de, generalment, 3 dies. La coneixença de l'alumnat i el treball realitzat al llarg del curs són fonamentals per a què aquests projectes esdevinguin una bona pràctica. Bona pràctica que es confirma durant l'estada a Empúries però que també es visualitza al centre, a la població de Flix donat que, com hem vist, l'alumnat de 1r d'ESO du a terme entrevistes a la gent gran i, a més, du a la pràctica una experiència tan enriquidora com és fer de mestres de jocs dels romans a l'escola de primària.

## Referències Bibliogràfiques

Costes, A. i Lavega, P. (1998). *Els jocs populars-tradicionals a la Lleida de l'Edat Mitjana*. Edita Ajuntament de Lleida.

De Siena, S. (2009). *Il gioco e i giocattoli nel mondo classico. Aspetti ludici della sfera privata*. Modena: Mucchi Editore.

Fittà, M. (1997). *Giochi e giocattoli nell'antichità*. Venècia: Leonardo Arte s.r.l. Milano. Elemond Editori Associati.

Guillen, José (1980). *Urbs Roma. Vida y costumbres de los romanos. II La vida pública*. Ediciones Sígueme. Salamanca.

Jiménez, A., Larrañaga, Y., Montardit, N., Tortosa, J., i Virgili, M.J. (2005). *Ju-guem com jugaven les nenes i els nens de Tàrraco*. Tarragona: Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

Manson, M. (2001). *Jouets de toujours de l'Antiquité à la Révolution*. París: Librairie Arthème Fayard.

Ricotti, P. i Salza, E. (1995). *Giochi e giocattoli. Vita e costumi dei romani antichi*. Roma: Edizioni Quasar di Severino Tognon s.r.l.

## Notes

Es pot consultar l'experiència a  
<http://ilercavona.blogspot.com.es>  
<http://bpubill.blogspot.com.es>



# DISSENYEM PER AL CANVI

---

**Mercè Ballabriga Arbonés**

*Institut de Flix*

## **Resum**

Dintre del projecte de direcció, i com a resultat d'una anàlisi de les necessitats de centre, es fixa l'objectiu de conèixer i utilitzar, per part de tot el professorat i equip directiu, una metodologia conjunta que tingui com a finalitat última fer més participants els alumnes, professors i famílies en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Dues professores del centre van rebre la formació en la metodologia del *Design Thinking* en un taller de dos dies de durada i impartida per l'organització *Design For Change España*. Després d'implementar aquesta metodologia del pensament del disseny a les nostres aules, amb alumnes, donant-los l'oportunitat de generar idees creatives per donar solució a problemes reals observats a l'aula/centre, l'equip directiu l'ha utilitzat per donar veu i deixar participar el claustre en la millora de l'organització del centre i els pares en la construcció del que seria el centre que volen per als seus fills.

## Introducció

La proposta que tot seguit s'exposa és una iniciativa que es gesta després de la reflexió dels diferents actants educatius de l'Institut de Flix. S'inicia en el si de l'equip directiu de l'Institut, mentre es debaten les necessitats del que serà el nou Projecte de Direcció de l'Institut per als propers quatre anys.

La diagnosi de centre a partir de les propostes de coordinadors, caps de departament, consell escolar, AVAC d'inspecció i el mateix equip directiu expliciten la necessitat de prioritzar accions, on es puguin encabir l'adquisició de competències, la creativitat, el treball en equip, l'adaptabilitat al canvi i que desperti en l'alumnat la necessitat d'aprendre, de construir a partir dels coneixements i sobretot d'experimentar. Un aprenentatge més transversal on l'alumne es desenvolupi cognitivament i emocionalment.

Si a tot això li afegim l'objectiu pedagògic que presideix el nostre Projecte de Direcció: *Treball conjunt dels equips docents per a la millora del treball competencial i cooperatiu a l'aula* i li afegim la innovació com a eix prioritari del nostre Projecte Educatiu de Centre responem la pregunta de per què la necessitat de la formació en aquest nou projecte anomenat *Design for Change*.

El *Design for Change* l'hem adaptat al nostre institut no solament en estratègies metodològiques d'aula sinó en estratègies organitzatives i estratègies de gestió.

És per això que el nou model de treball a partir del *Design for Change* s'aplica en tots els agents de la comunitat educativa com són alumnes, professorat i pares. La convicció de fer coses noves i anar-les implementant com a línia de centre interrelacionant els principals documents estratègics es l'inici d'aquesta aventura.

## Formació

Al mes de novembre del curs 2016-17, dos professores de l'Institut de Flix, a proposta de la Direcció, varen assistir a un taller de formació anomenat LAB I CAN organitzat pel moviment internacional *Design for Change* present a Espanya des de l'any 2013 quan es va crear, amb la il·lusió de contribuir a transformar la realitat educativa del país, l'associació *Design for Change España* (DFC España).

*Design for Change*, un projecte que agafa caire internacional l'any 2009, neix després que Kiran Bir Sethi, una mare preocupada per l'educació dels seus fills, decidís no quedar-se de braços creuats i fundés l'Escola de Riverside a Ahmadabad (Índia) l'any 2001. Avui aquest moviment és present a més de 40 països intentant contagiar el que ells anomenen el virus I CAN/WE CAN o dit en altres paraules, intentant apoderar els nens i fer-los protagonistes de les seves vides. La idea central del virus I CAN és que els nens siguin capaços de marcar-se els seus propis reptes, que siguin sensibles envers el seu entorn i envers les persones amb les quals conviuen i que confiïn en les seves habilitats per resoldre reptes.

Al taller LAB I CAN vàrem experimentar en primera persona la metodologia del “pensament de disseny” i ens sorprenguérem amb aquesta potent metodologia que permet desenvolupar el pensament creatiu i convertir els alumnes en creadors, tot donant resposta a una realitat que ens envolta i tal vegada voldríem canviar.

En la primera part del taller, assumint el paper d'alumnes, vam conèixer les diferents fases o etapes que l'aplicació d'aquesta metodologia comporta. Van ser molts els moments en que les idees no fluïen com era d'esperar. Això només va posar en evidència la manca de creativitat que acabem tenint els que ens hem fet grans tot seguint unes normes de comportament i unes idees sovint encotillades i preestablertes. Davant aquests moments d'estancament, els formadors (facilitadors) eren els encarregats que anéssim deixant anar llast i que la nostra imaginació surés i veiés la llum mitjançant dinàmiques de grup i altres recursos educatius que donaven pas a les idees més esbojarrades i imaginatives. Al final del procés vam descobrir una manera de treballar emocionant, sorprenent i plena de màgia i incertesa, en la qual la intuïció es revela com una capacitat d'enorme valor.

Un cop vàrem passar per totes les fases de la metodologia del pensament de disseny com a alumnes, vam haver de fer el paper de facilitadors i aplicar-la entre nosaltres. És curiós com creiem i estem segurs que hem après una habilitat i a l'hora d'aplicar-la descobrim, pel feedback que els nostres mateixos companys ens donen, que potser no ho fem tan bé com ens pensàvem. Dels comentaris i el debat generats entre col·legues, crec que en vam treure molt de profit.

## **Què és el Pensament de Disseny?**

El *Design Thinking* és una metodologia que serveix per generar idees innovadores i té com a objectiu entendre i donar solució a les necessitats reals dels usuaris. Segueix el mateix patró en què treballen els dissenyadors de productes i és per això que en català es tradueix de manera literal com “Pensament de Disseny”, és a dir “La forma en què pensen els dissenyadors”.

El *Design Thinking* és una actitud; pensar que podem canviar allò que ens envolta i no ens agrada mitjançant un procés de transformació de reptes difícils en oportunitats per al disseny.

En aquest sentit el pensament de disseny té les següents 5 característiques diferencials:

- La generació d'empatia: cal entendre els problemes, necessitats i desitjos dels usuaris implicats en la solució que estem buscant.
- El treball en equip, ja que posa en valor la capacitat dels individus d'aportar singularitat però alhora compartir diferents punts de vista que enriqueixen i impulsen la nostra imaginació.

- L'optimisme: la creença que tots podem crear canvis per difícils que siguin les circumstàncies.
- La generació de prototips i l'experimentació. El *Design Thinking* ens permet aprendre dels nostres errors, avaluar el treball fet i evolucionar. En definitiva, aprendre fent, gaudint durant el procés.
- Posar a treballar tant la part creativa com l'analítica de la nostra ment, donant com a resultat solucions innovadores i alhora factibles.

## **Les Cinc Fases d'un Projecte per Canviar el Mon**

### **1. Sent**

Etapa en què els alumnes analitzen i investiguen per comprendre millor el seu entorn i allò que els agradaria canviar.

A partir d'un tema marc proposat pel facilitador (professor) els alumnes expressen allò que ells observen i saben.

Finalment agrupen les idees en blocs de temàtica semblant.

### **2. Imagina**

Etapa en què els alumnes proposen el major nombre d'idees per resoldre la situació triada a l'etapa anterior.

Finalment han de triar-ne un petit grup per poder actuar i posar-les en marxa.

### **3. Actua**

És el moment de posar en pràctica la solució triada.

Pot suposar prototipar (construir un petit artefacte i provar-lo) o dur a terme les actuacions per poder fer el canvi.

### **4. Evolua**

Fase que combina l'avaluació amb evolucionar a partir d'aquesta avaluació.

Consisteix a fer una reflexió de com ha anat el procés per aplicar el canvi i poder millorar, si cal, en una altra ocasió.

### **5. Comparteix**

Donar a conèixer els projectes a la comunitat educativa i a la resta del món mitjançant les xarxes socials.

Per a aquells interessats a conèixer més sobre aquesta metodologia i, sobretot, saber com actuar de facilitadors en cada una de les fases, hi ha un manual anomenat "Toolkit" que es pot sol·licitar omplint un formulari des del web de *Design for Change España*.

## Contextualització del Projecte als Documents Estratègics de Centre

Carregats de saviesa i investits com a nous facilitadors ens reunim amb la direcció de l'Institut per tal de vincular el projecte als diferents documents de gestió de centre o, millor dit, vincular els objectius dels diferents documents a la metodologia apresada.

La metodologia del *Design for Change* enllaça tots els documents estratègics com si fos un encaix que té com a eix temàtic aquesta metodologia, un recurs més de treball que, tot i que implementat al centre, cal anar afermant.

La interrelació amb els principals documents estratègics es visualitza tot seguit amb la representació gràfica d'un trencaclosques .

Aquests documents són :

- Projecte Educatiu de Centre
- Projecte de Direcció
- Programació General Anual
- Programa de Qualitat i Millora Contínua

<p><b>PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE</b></p> <p><b>Visió de centre:</b> *Desenvolupar l'esperit crític, el talent i la innovació</p> <p><b>Objectiu 3:</b> INNOVAR METODOLÒGICAMENT</p>	<p><b>PROJECTE DE DIRECCIÓ</b></p> <p><b>Objectiu 1:</b> Millora dels resultats educatius</p> <p><b>Objectiu estratègic 1.3</b> <i>Incorporar i consolidar metodologies innovadores en un mateix equip docent</i></p>
<p><b>PROGRAMACIÓ GENERAL ANUAL</b></p> <p>2.3 Treballar metodologies comunes de Design for Change en un mateix equip docent</p> <p>6.2 Fer partícips les famílies de les meto- dologies treballades a l'aula</p>	<p><b>PROGRAMA DE QUALITAT I MILLORA CONTÍNUA</b></p> <p>DIAGNOSI DE CENTRE:</p> <p><b>DAFO PER PART DE TOT EL PROFESSORAT</b></p>

## Els Nostres Projectes a l'Institut de Flix: 'Design for Change' amb Alumnes

Un d'ells es dugué a terme amb els alumnes de Cicle Formatiu de Grau Superior de Assistència a la Direcció amb l'objectiu de millorar l'acte d'entrega de les orles a finals de curs, tot posant en pràctica els coneixements que els alumnes anaven adquirint sobre protocol.

Conseqüentment els alumnes van haver de fer una recerca d'allò que agradaria fer als protagonistes de la festa durant la cerimònia d'entrega d'orles. Això ho van aconseguir dissenyant enquestes per tal de fer un estudi de mercat. Seguidament, i davant les propostes triades per ells mateixos, van haver de parlar amb l'equip directiu i presentar-los les propostes. Posteriorment, els alumnes van dissenyar cartells anunciadors i invitacions per a l'esdeveniment. Per al dia de l'acte van idear un protocol nou d'entrada per part dels homenatjats a la sala d'actes.

L'altre projecte es va portar a terme amb alumnes de 4t d'ESO en la matèria d'anglès i tenia com a tema central el clima escolar. Aquest projecte formava part també d'unes activitats proposades dintre del marc d'un projecte etwinning juntament amb un centre de Dinamarca.

Davant el tema marc de clima escolar, els alumnes van exposar què els semblava. Van sortir temes relacionats amb els espais, la metodologia emprada a les classes, la neteja de patis i les relacions entre professorat i alumnat.

En petits grups van fer propostes de millora entre les quals van haver de triar-ne una. Cal dir que per dur a terme la majoria de propostes calia el permís de l'equip directiu i, així doncs, els alumnes van redactar cartes formals informant no només del projecte, sinó d'allò que ells proposaven (més activitats de *role-play* a les classes per fer-les més amenes, ampliació i millora dels suros a les classes). Un dels grups va dissenyar un pòster per fer campanya per no embrutat el pati.

Tanmateix, els alumnes van trobar difícil dissenyar una proposta per tal de millorar la relació professors-alumnes. Finalment, i amb ajuda de la professora d'anglès, es va dissenyar una campanya d'"Acte de Generositat a l'Atzar" que es va dur a terme al llarg de la setmana cultural. Aquest campanya consistí en una mena de tómbola amb tiquets "rasca i guanya" (uns per als alumnes i altres per als professors) que anaven acompanyats d'un full. Una cara del full contenia el contracte de compromís per complir l'acte de generositat i a l'altra cara hi havia la reflexió posterior a haver-lo executat.

## **'Design for Change' amb el Professorat**

L'institut de Flix forma part dels centres que pertanyen a la Xarxa Q3 dins del Programa de Qualitat i Millora contínua i té com a objectiu dissenyar, implementar, avaluar i millorar contínuament els seus sistemes de gestió. La finalitat del projecte és aconseguir l'excel·lència en els resultats educatius a través de la millora contínua dels processos, la confiança i la satisfacció de tots els agents implicats. És per això que dins d'aquest projecte cal fer una DAFO de centre i una DAFO de processos.

Amb aquesta finalitat, a inici del curs, des de l'equip directiu es planteja fer una primera diagnosi de centre i, prenent com a referència l'experiència de la formació i l'aplicació del *Design for Change*, es decideix aplicar-la al claustre de professorat.

S'apliquen les dues primeres fases del mètode amb la totalitat del professorat del Claustre.

S'organitzen grups de discussió aleatòriament: cada professor agafa un paper de color i s'asseu a la taula on figura un foli del color del paper escollit. I s'inicia la dinàmica.

## **Fases del Procés**

### **SENT**

El professorat analitza el seu entorn, en aquest cas l'Institut i, a partir del que observen i saben, analitzen el que voldrien canviar.

S'agrupen les idees en blocs de temàtica semblant.

### **IMAGINA**

Es proposen el major nombre d'idees per resoldre la situació triada a l'etapa anterior.

Finalment han de triar un petit grup per poder actuar i posar-les en marxa. Aquest grup d'idees seran treballades pel que anomenem GRUP DE MILLORA.

### **ACTUA**

Aquest grup de millora nomenat per la direcció del centre serà el que continuarà generant idees durant el curs escolar. El grup té un temps de trobada (una hora setmanal) i un espai assignats.

### **EVOLUA**

Aquestes dues fases les duu a terme l'equip de millora. Serà el mateix equip de millora qui dissenyarà actuacions per fer el canvi i qui reflexiona sobre el procés per aplicar el canvi. Serà el primer esglaó per tal de dissenyar la DAFO de centre.

### **COMPARTEIX**

Es dona a conèixer al Consell Escolar i al Claustre de professors. Les actuacions faran referència a accions on es veu implicada tota la comunitat i, a ser possible, l'entorn més proper com les empreses o bé les institucions més properes.

## **'Design for Change' amb les Famílies**

Aquestes accions es complementen amb el tercer actant del sistema educatiu, les famílies.

En aquest apartat es farà referència al darrer document estratègic de centre com és el Mapa de processos del nostre Institut dins el Projecte de Qualitat i Millora, dins del procés **E1 : Ensenyament-Aprenentatge**.

En general respondre a les necessitats i expectatives dels diferents grups d'interès entre ells les famílies.

Des de l'Institut, i dins del mateix curs escolar, iniciem les actuacions amb

les famílies seguint una vegada més la metodologia que ens ocupa.

S'aplica a la reunió d'inici de curs amb les famílies de 1r i 2n d'ESO. De manera esquematitzada les actuacions són les següents :

## Dinàmica a l'aula

<p><b>Prèviament a la reunió de pares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dinàmica a l'hora de tutoria: amb l'alumnat de 1r i 2n.</li> <li>-Pregunta a l'alumnat.</li> <li>-Resposta en fulls individuals.</li> <li>-El/la secretari/ària recull les opinions i entre tot el grup seleccionen les que més es repeteixin i s'anoten en un sol full.</li> <li>-Un portaveu o dos per grup llegirà en veu alta els "desitjos" de tot el grup d'alumnes.</li> <li>-S'enregistrarà ( es grava amb el mòbil).</li> <li>-Es pot anar fent un recull fotogràfic de les sessions.</li> <li>-Cal dir a l'alumnat que és una sorpresa i que no la poden dir als pares, l'única informació que poden explicar a casa és que tenen preparada una sorpresa per al dia de la reunió.</li> </ul>	<p><b>TURTORIES DE 1r i 2n ESO</b></p>
<p><b>CONVOCATÒRIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Convocatòria informal on es convida a la participació.</li> </ul>	<p><b>COORDINADOR PEDAGÒGIC</b></p>
<p><b>DINÀMICA PARES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aula doble: distribució de les cadires (6) en rotllana amb una taula petita al mig.</li> <li>-Material taula: Foli de colors, bolígraf cel·lo i folis en blanc. Fotocòpies de les preguntes impreses per recollir les impressions generals del grup.</li> <li>-Caldrà nomenar entre ells un secretari o secretària.</li> </ul>	
<p><b>INICI REUNIÓ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribada pares porta principal: se'ls repartirà el llibret de benvinguda i la quartilla de colors.</li> </ul>	<p><b>CONSERGES</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-En arribar a l'aula se'ls comenta que han d'asseure's al voltant de la taula on hi hagi el foli del mateix color que la quartilla que se'ls ha repartit.</li> </ul>	<p><b>DIRECTORA</b></p>
<p><b>DINÀMICA PER TRENCAR EL GEL</b>  <b>CONSIGNA: FER ENTRE TOTS UN COTXE 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es recull l'activitat i es mostren els resultats. Reflexió de la dinàmica.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-S'inicia el <i>Design for Change</i> amb les famílies aplicant les primeres tres fases.</li> <li>-La selecció del tema a treballar és: Què esperes i què pots aportar a l'Institut.</li> </ul>	<p><b>TUTORIES/ COORDINADORS/ DIRECTORA</b></p>



Les dues darreres fases : EVOLUA, COMPARTEIX està previst que es treballin en una reunió que es fa al mes de gener. Finalment, s'aplica al mes d'abril dins la Setmana Cultural.

Implementar un projecte d'aquestes característiques suposa en primer lloc un canvi significatiu de manera de fer i un canvi important de paradigma respecte a metodologies de treball.

En l'alumnat s'aconsegueix el propòsit inicial: treball en equip, escolta activa, creativitat...

Ara bé, pel que fa a l'aplicació del projecte amb el professorat, tot i que la utilitat per a la diagnosi de centre és evident, la participació amb els grups de treball no és uniforme, no tothom hi col·labora amb el mateix grau d'implicació.

La informació que recollim a la reunió de pares és fonamental per saber què n'esperen els pares del centre i com poden exercir la corresponsabilitat amb el centre. Els pares, en general, han estat molt col·laboradors. Els pares de 2n, acostumats el curs anterior a una reunió més informativa, es sorprenen i en algun cas hi ha certes reticències de la dinàmica. En acabar, pels comentaris de les publicacions a Instagram i al Twitter de l'Institut en podem fer una valoració molt positiva.

## **Referències bibliogràfiques**

*Design for Change España.* <http://www.dfcpain.com/>

*Design for Change: School Climate Project,* vídeo per compartir projecte DFC España. <https://www.youtube.com/watch?v=vczXkd61UoE>

Kiran Sethi, *Kids, take charge,* TED talk. Recuperat el 15 d'octubre de 2017 des de [https://www.ted.com/talks/kiran\\_bir\\_sethi\\_teaches\\_kids\\_to\\_take\\_charge/transcript](https://www.ted.com/talks/kiran_bir_sethi_teaches_kids_to_take_charge/transcript)

Presentació *Dissenyem per canviar el nostre entorn.*  
<https://www.slideshare.net/mballabriga/presentaci-design-for-change-flix>

Sol·licitud d'enviament de la guia per facilitar projectes.  
<http://www.dfcpain.com/inspire-inspiracion-old/toolkit/>

@institutdeflix. <https://twitter.com/institutdeflix?lang=es>  
@flixinstagram



# EL PLAER D'APRENDRE FÀCILMENT: LA KINESIOLOGIA EDUCATIVA

---

**Laura Pérez Vendrell i Marta Portell Mensa**  
*Escoles Estel Guinardó i Calderón. Barcelona*

## **Resum**

En aquest article es presenta una tècnica que tracta d'educar la postura i el moviment a l'aula per harmonitzar la musculatura del cos humà, per poder estar més tranquils, atents, actius i feliços a classe.

Aquesta tècnica és la Kinesiologia Educativa o Gimnàstica del Cervell (Brain Gym ®) que mitjançant la realització d'un o més dels 26 exercicis de Brain Gym es proporciona al cervell la capacitat de connectar, encara més, l'hemisferi dret (inventiva, creativitat, artístic...) amb l'hemisferi esquerre (lògica, matemàtica, lingüística...).

Així doncs, amb la pràctica de la Kinesiologia Educativa l'alumnat podrà reeixir, encara més, en els seus resultats i en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge; en definitiva, en el seu creixement personal i social.

## **1. Origen de la implementació de la Kinesiologia educativa a una escola de Nou Barris de Barcelona**

Som dues mestres de primària que des de l'any 2014 estem formant-nos en Kinesiologia Educativa (Brain Gym), a Kinemoció, dirigit per Isabel Compan, i que participem en el Grup de Treball de Kinesiologia Educativa de Rosa Sensat.

Tot va començar en una reunió informal d'un grup de coneguts tot parlant de què si actualment hi havia més nens i nenes que naixien amb trastorns de l'aprenentatge, o bé que ara ens els miràvem més i per això en detectem més; ja que el que es detecta en els centres educatius és l'augment d'alumnat que manifesta tenir trastorns en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aleshores, una persona del grup va explicar que existia la Kinesiologia Educativa i que era una metodologia molt útil per la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge de l' alumnat. A partir de llavors vam interessar-nos pel Brain Gym®, vam assistir a un curs de l'Escola d'Estiu a Rosa Sensat de Kinesiologia Educativa (*La meva experiència a l'aula*; dut a terme per la mestra, de l'Escola del Mar, Montserrat Escayola). En sentir-nos motivades a seguir estudiant d'una manera més profunda i exhaustiva; vam anar a la persona més indicada i sàvia en el Brain Gym®, la Isabel Compan, a Kinemoció fins a obtenir el títol oficial d'Instructores en Brain Gym®; alhora que seguim ampliant i aprofundint els nostres coneixements amb cursos complementaris.

Des de llavors de mica en mica hem anat implementant la Kinesiologia Educativa en els centres educatius en els que hem estat treballant i hi treballem perquè ens adonem que el moviment corporal és essencial pel desenvolupament motriu, cognitiu, emocional, social...

## **2. Objectius: Per a què serveix? A quins objectius respon?**

La Kinesiologia Educativa és una tècnica motriu que facilita la connexió de les dues àrees del cervell, l'hemisferi dret i l'hemisferi esquerre, de forma integrada. Aquesta tècnica serveix per potenciar les capacitats de l'alumnat i així poder ser, encara més, competent en el procés d'ensenyament-aprenentatge; és a dir, és una eina que tracta d'educar la postura i el moviment a l'aula per tal d'harmonitzar la musculatura del cos humà, per a què l'alumnat pugui estar més tranquil, atent, actiu i feliç a classe. Podem utilitzar la Kinesiologia Educativa a totes les àrees d'aprenentatge i en totes les etapes educatives.

La Kinesiologia Educativa o gimnàstica del cervell és una tècnica que va ser creada per Paul i Gail Dennison, investigadors de la Universitat de Califòrnia del Sud i creadors de la Fundació de Kinesiologia Educativa l'any 1987, que van dotar a aquesta tècnica amb el nom de Brain Gym®. Aquesta tècnica és va desenvolupar a partir dels estudis i de la pràctica de la Kinesiologia en aplicar-la en el món educatiu, és per això que s'anomena Kinesiologia Educativa.

El doctor Dennison va trobar la necessitat de cercar una eina per poder facilitar el desenvolupament de l'alumnat que mostrava més dificultat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

La Kinesiologia Educativa es basa en uns exercicis que poden ajudar, entre d'altres, a: desenvolupar al màxim el sentit de la lateralitat, desenvolupar i perfeccionar l'escriptura, millorar la capacitat de concentració, ampliar la capacitat auditiva, desenvolupar i ampliar la memòria...

Hi ha un total de 26 exercicis, els quals estan dividits en tres grans blocs:

### **Exercicis d'estirament**

Són els exercicis d'enfocament que tenen a veure amb la dimensió del davant-darrere. Aquests exercicis ajuden a relaxar la tensió muscular, desenvolupar accions motores (psicomotricitat gruixuda), enfocar els sentits, entendre millor, expressar-se millor, participar amb més motivació, prendre la iniciativa més adequadament, millorar l'orientació espacial i la consciència sensorial.

### **Exercicis energètics i d'aprofundiment**

Són els exercicis d'organització que tenen a veure amb la dimensió de dalt-baix. Aquests exercicis ajuden a centrar-se, alinear-se, planificar-se i crear ordre, calmar-se, auto controlar-se, estabilitzar-se físicament i emocionalment, compartir, jugar, cooperar i millorar la memòria sensorial.

### **Exercicis de creuament de la línia mitjana**

Són els exercicis de la lateralitat que tenen a veure amb la dimensió de dreta-esquerra. Aquests exercicis ajuden a potenciar la destresa motora, la coordinació visual i l'audició activa, fomentar la coordinació sensoriomotriu (psicomotricitat fina) i processar la informació per escriure, escoltar i parlar.

## **3. Didàctica en la Kinesiologia educativa**

Els 26 exercicis motrius que s'han presentat anteriorment són fàcils i senzills d'aplicar; es realitzen en funció de les necessitats de l'alumnat per tal de pal·liar-les o, fins i tot, de satisfer-les.

Els centres on es desenvolupa la Kinesiologia Educativa compten amb diversos recursos per treballar aquesta tècnica a l'aula. Aquests recursos són de diversa índole: el professorat que guia la pràctica dels 26 exercicis corporals i la pràctica de la ruta PACE, la música per acompanyar la realització dels exercicis, materials gràfics penjats a les parets de l'aula, el racó de la Kinesiologia, entre d'altres.

El docent determina quin és l'exercici més adient en cada context, tot seguit a tall d'exemple es mostren dues possibles situacions:

- Inici de la jornada escolar amb alguns exercicis de Kinesiologia Educativa provoca entre l'alumnat un estat diferent que el prepara per estar a l'aula amb tranquil·li-

tat i atenció. Es recomana com a inici fer la ruta PACE, que són quatre exercicis que ens ajuden a ser i/o estar: positius (P), actius (A), clars (C) i energètics (E).

- Al llarg del curs s'utilitza la Kinesiologia Educativa com s'ha dit, en diversos contextos, per exemple: Fer el **ganxo de Cook** abans de realitzar les proves de les competències bàsiques o en altres proves durant el curs, s'aconsegueix la relaxació i la concentració per fer-les millor. En el cas d'un nen petit que li costa escriure el seu nom li proposem de fer la **marxa creuada** i quan torna a provar-ho és capaç d'escriure tranquil·lament el seu nom. Quan un alumne es mostra cansat fa el **badall energètic** i pot tornar a emprendre l'activitat més descansat i motivat. Abans d'escoltar un conte, una xerrada, una exposició oral... fer la **gorra de pensar** ajuda a l'alumnat a sentir i a escoltar amb més atenció.

L'alumnat pot decidir individualment de fer un exercici des d'on està situat a l'aula o bé anar al Racó de la Kinesiologia a fer-lo.

#### **4. Protagonistes: Quines persones o entitats hi intervenen?**

Les persones que desenvolupen la Kinesiologia Educativa són l'alumnat i el professorat amb el suport de la família. El professorat és qui guia a l'alumnat al centre; l'alumnat és qui realitza els exercicis de Kinesiologia Educativa al centre i a casa; i la família és qui dóna suport: dóna el permís per fer la Kinesiologia Educativa al centre, dóna continuïtat per practicar alguns dels exercicis a casa, proporciona als seus fills i/o filles una cantimplora amb aigua...

#### **5. Organització: Quines condicions organitzatives calen per dur-la a terme?**

Cal que el professorat que realitza la Kinesiologia Educativa estigui mínimament format (15 h de formació és més que suficient per començar).

És fonamental poder integrar la pràctica de la Kinesiologia Educativa com un hàbit més.

És important que es puguin compartir les experiències sobre aquesta tècnica entre el professorat, per tal de poder millorar aquesta pràctica i que el professorat es pugui donar suport entre ell: recordar-se com realitzar d'una manera correcta els exercicis, produir material didàctic per presentar els exercicis de manera més amena i difondre aquesta tècnica a altri.

Com a recurs temporal és necessari invertir cinc minuts al matí i cinc minuts a la tarda per fer la Ruta PACE i altres petits moments per fer l'exercici que es trobi oportú. Com a recursos espacials, tenir un espai a l'aula per poder instal·lar el Racó de la Kinesiologia Educativa amb el seu corresponent material i parets per poder penjar-hi els pòsters; recursos no fungibles pòsters, CDs, DVDs, equips de reproducció, materials manipulatius; recursos fungibles fulls, llapis, colors, guix...

## **6. Desenvolupament: De quina manera s'ha desplegat?**

A l'escola dues mestres, amb el permís de l'equip directiu, vam oferir al claustre una sessió de formació d'1 hora i 30 minuts per explicar la Kinesiologia Educativa com una tècnica més, per tal d'obtenir una millora en els resultats.

Se'ls va explicar que la Kinesiologia Educativa és efectiva i afectiva en la mesura de que qui la posa en pràctica té el convenciment que és útil; és molt important que qui desenvolupi aquesta tècnica ho faci lliurement, és a dir, és per això que des de la llibertat de càtedra, cada professional decideix si ho aplica o no ho aplica; i fins i tot, si un alumne en algun moment decideixi no fer-ho, es respecta la seva decisió.

Amb el propòsit d'iniciar un grup impulsor vam oferir una formació complementària i que d'una manera voluntària un grup de mestres s'hi va afegir. Aquest grup impulsor a més d'implementar la Kinesiologia Educativa a l'escola oferia suport puntual a la resta de mestres que ho sol·licitava com assessorament de com fer els exercicis correctament, proporcionar recursos materials com pòsters, llibres, "gadgets"... adreçar a les persones a centres de formació en Kinesiologia Educativa...

Des que es va iniciar aquesta tècnica a Catalunya hi ha hagut, i hi ha escoles que han desenvolupat i desenvolupen la Kinesiologia Educativa; com per exemple:

Escola Artur Martorell de Badalona  
Escoles Pies de Mataró  
Escola Nostra Senyora de Lourdes de Barcelona  
Escola Mare de Déu de la Fontcalda de Tarragona  
Escola del Mar de Barcelona  
Escola Tramuntana de Girona  
Escola Àngels Garriga de Barcelona  
Escola Arnau Berenguer de Lleida  
Escola Llevant de Barcelona  
Escola Mediterrània de Barcelona  
Escola Olga Xirinacs de Tarragona  
Escola Aiguamarina de Barcelona  
Escola Estel-Guinardó de Barcelona  
Escola Calderón de Barcelona  
Escola Jesuïtes del Clot de Barcelona

## **7. Resultats: Quins resultats s'han aconseguit?**

Tot seguit es relata els tres casos més rellevants en el curs 16-17 en una escola de primària de Barcelona.

-Alumne de 5è de primària que en el primer trimestre mostra dificultats en la coordinació motriu i per orientar-se en l'espai de joc en les sessions d'Educació Física. A cada sessió d'Educació Física l'alumne realitza durant cinc minuts l'exercici del bombeig de panxell i la relliscada. Després d'un més l'alumne es mostra més segur, més capaç i més content de realitzar els jocs proposats.

-Alumna de 1r de primària que mostra bloqueig quan se li demana que lleixi en veu alta. Quan a primera hora del matí es fa la lectura, a més de realitzar la Ruta PACE afegim el badall energètic i acte seguit la primera persona a qui se li demana per llegir és aquesta alumna; ja que aquest exercici relaxa el cervell, el pensament, la visió, la mandíbula, la respiració...i d'aquesta manera l'alumna cada vegada més mostra tranquil·litat i motivació en el moment de fer la lectura en veu alta.

-Alumne que a inicis de 3r de primària escriu en lletra de PAL i manifesta que no és capaç d'escriure en lletra lligada. Es realitzen tres sessions de deu minuts cadascuna de treballar corporalment l'infinit (dibuixar l'infinit a l'aire deu vegades amb la mà dreta, deu vegades amb la mà esquerra i deu vegades amb les dues mans juntes); tres sessions més, fent el mateix, però dibuixant-ho a la pissarra amb guixos; i tres sessions més fent-ho al paper. Després d'aquestes nou sessions l'alumne manifesta sentir-se més preparat per començar a escriure en lletra lligada i així ha assolit el seu objectiu.

## **8. Dificultats: Quines han estat les principals dificultats que han sorgit?**

-La tècnica de la Kinesiologia Educativa requereix un mínim de formació i de dedicació quotidiana.

-És una tècnica motriu que demana voluntat per aplicar-la, malgrat que els resultats poden ser immediats, n'hi ha que són a mitjà i llarg termini.

-Com hi ha constants canvis i propostes en l'àmbit educatiu per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge (treball per projectes, per ambients, per racons...) sembla que la Kinesiologia Educativa ha quedat en un segon pla per donar pas a altres plantejaments psicopedagògics que són molt més antics que la Kinesiologia Educativa alhora que estan en boga.

## **9. Lideratge: Qui? Com? Paper de l'equip directiu, etc.**

A proposta de dos membres del claustre i amb el suport de l'equip directiu i de la resta del claustre es crea un grup impulsor i aquest fa una mínima formació inicial i qui ho vol de l'escola ho desenvolupa. El grup impulsor és un grup d'assessorament i suport al llarg del curs pel professorat que ho requereix.



## **Referències bibliogràfiques**

COMPAN, Isabel (2014). *La estrella emocional. Cuídate a ti mismo*. Publidisa (imp.)

DENNISON, Paul E. i DENNISON, Gail E (2011) *Brain Gym. Llibre per al professorat* (traducció Isabel Compan). Graó (ed.)

HANNAFORD, Carla (2011) *Como aprende tu cerebro. Descúbrelo fácilmente*. Pax Mexico (ed.)

HANNAFORD, Carla (2008) *Aprender moviendo el cuerpo. No todo el aprendizaje depende del cerebro*. Pax Mexico (ed.)

[Kinesiologiaeducativabcn.blogspot.com.es](http://Kinesiologiaeducativabcn.blogspot.com.es)



# UNA NOVA MANERA D'ENTENDRE L'EDUCACIÓ INFANTIL A L'ESCOLA CARRILET

---

Rosa Maria Martínez Toledo i Elena Trijueque Maria  
*Escola Carrilet. Palafrugell*

## **Resum**

La reflexió sobre el treball que realitzàvem amb els nens i les nenes a Infantil i la constatació de l'evolució que es produïa darrerament en l'alumnat i en les demandes socials, ens van conduir a la necessitat d'iniciar un canvi en l'enfocament metodològic.

Recolzades per la Direcció, l'Equip de Cicle va iniciar un procés per aconseguir el consens de com havia de ser el canvi.

Reforçades per aquesta empenta -inquietuds, motivació i ganes-, el curs 2016/2017 vam iniciar una transformació tant a nivell organitzatiu com pedagògic, que vam implementar a P3, ampliant-se progressivament a cada curs.

La Direcció propicia la reflexió a Primària per assolir un consens metodològic a nivell de tota l'escola.

## **Inicis**

Aquesta experiència sorgeix d'un seguit de reflexions que es van anar produint en el si de l'Equip d'Educació Infantil en el transcurs de diversos anys. Tenen el seu origen i es desencadenen per:

- La insatisfacció i desencant provocat per la mateixa manera de treballar a les aules, perdent l'esperit actiu i innovador dels inicis de l'escola.
- Pes excessiu i injustificat dels continguts instrumentals per sobre dels continguts vivencials. Impressió compartida de forçar aprenentatges, desvinculant-los del procés evolutiu de l'alumnat.
- La pressa, el temps limitat, les activitats que comencen i han d'acabar, la sensació d'haver d'arribar a tot...
- L'intent d'unificar activitats, homogeneïtzar ritmes d'aprenentatge i preparar per a la Primària perdent una mica de vista la diversitat.
- El pas del treball en grup, col·laboratiu, cooperatiu al treball més individual i que s'acaba plasmant en paper.
- L'observació de la manca d'interès i motivació dels i de les alumnes.
- Els canvis que s'han anat produint en les característiques de la majoria de l'alumnat: estimulació per excés o per defecte, tant per cent elevat d'alumnat d'origen immigrant, poc bagatge social o de contacte amb iguals i manca de límits clars.

Fins a l'inici de l'experiència s'havien intentat i s'anaven introduint algunes modificacions:

- Eliminació paulatina dels quaderns de treball d'aula.
- Retard progressiu en la introducció de la lletra lligada.
- Canvis en l'organització de les aules.
- Èmfasi en la barreja de grups intranivell.
- Moments de programació conjunta de l'Equip d'Educació Infantil.
- Remodelació del pati d'EI.

## **Objectius**

- Reprendre l'esperit innovador dels inicis de l'escola al cicle 3-6.
- Treballar en equip i programar de forma consensuada.
- Portar a la pràctica amb totes les seves conseqüències l'enfocament metodològic inspirat en el currículum de l'Educació Infantil:
  - Nen i nena: protagonistes
  - Mestre: motivadora, acompanyant i medidora
  - Comunicació verbal
  - Entorn proper: natural i social

- Importància del joc
- Ambient de llibertat i autonomia
- Funcionalitat i significativitat
- Observació, experimentació i manipulació
- Realitzar tots els canvis organitzatius que se'n derivin: suports, especialitats, aules, material, horaris...
- Donar una altra mirada a l'avaluació: Dossier d'Aprenentatge.
- Actualitzar el PCC d'Educació Infantil com a conseqüència del canvi.
- Fer extensiu el canvi a la resta de l'escola.

## **Actuacions**

Com hem comentat anteriorment en els inicis, les primeres actuacions foren les discussions i reflexions dins l'Equip d'Educació Infantil. Primerament l'interès girava entorn dels canvis organitzatius a les aules, però ben aviat ens vam adonar que aquests canvis no passaven tant per l'organització com per l'enfocament metodològic que volíem assumir. Per això, la distribució de l'aula en si va passar a segon terme i ens vam centrar en la discussió pedagògica de quins eren els principis que regirien la nostra pràctica.

Veient l'embranchida que estava agafant la intenció del canvi, es va creure oportú exposar a l'Equip Directiu les nostres idees abans de seguir endavant. Se'ns va demanar que féssim una proposta fonamentada per poder-la dur a terme.

L'Equip d'Educació Infantil es va reunir diverses vegades per consensuar un document on es recollissin els principis motors del canvi. Fruit d'aquestes trobades, es va elaborar el document marc de l'enfocament metodològic a EI.

Paral·lelament, les diferents integrants de l'Equip es van anar informant i formant: visitant algunes escoles, realitzant lectures, participant en jornades i en cursos...

Un cop elaborat el document marc es va presentar a l'Equip Directiu que el va aprovar i ens va recolzar per iniciar el procés de canvi.

Es va acordar entre l'Equip Directiu i l'Equip d'Educació Infantil que s'iniciaria l'experiència amb el grup de P3 que s'incorporaria a l'escola al curs 2016/2017.

La primera actuació de l'experiència com a tal va ser pensar com s'havia de materialitzar el canvi a l'aula. Això va comportar distribuir-la de nou tenint en compte els diferents eixos inclosos en el document marc de l'enfocament metodològic a EI.

Es va fer necessari també, donar un nou caire a l'avaluació, que es va anar transformant cap a una avaluació més dinàmica i participant, basada en la documentació audiovisual que recull els processos d'aprenentatge i que acabà plasmant-se en el Dossier d'Aprenentatge de cada alumne/a.

## **Cronologia**

### Curs 2015/2016

#### **Juliol:**

- Trobada de l'Equip de Cicle per aprovar el document marc de l'enfocament metodològic d'EI.

### Curs 2016/2017

#### **Setembre:**

- Presentació de l'enfocament metodològic d'EI a l'Equip Directiu.
- Canvi organitzatiu de les aules (espai i material)
- Inversió econòmica mínima (mobiliari i material)
- Inici del curs aplicant l'enfocament metodològic d'EI. A P3 totalment, a P4 alguns canvis i a P5 es manté com fins al moment.

#### **Octubre:**

- Reunió d'aula amb les famílies explicant els objectius i el funcionament.
- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.
- Revisió de la programació, adaptant-la a les noves situacions.
- Revisió del Pla de Treball de Nivell amb l'Equip Directiu.

#### **Novembre:**

- Intercanvi d'experiències a Cicle.
- Coordinació amb l'Equip Directiu.
- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.
- Avaluacions de grup, constatació dels canvis.

#### **Desembre:**

- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.
- Entrevista individual amb les famílies per mostrar el procés d'adaptació dels infants, fent incidència en les informacions i aspectes tractats a la reunió d'aula i amb el suport visual de les valoracions compartides amb el "drive".

#### **Gener:**

- Revisió de la programació, adaptant-la a les noves situacions.
- Avaluació de la pràctica docent, del procés i dels progressos de l'alumnat i de l'acceptació per part de les famílies. En les coordinacions de Nivell i de Cicle.
- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.

**Febrer:**

- Seguiment del Pla de Treball de Nivell amb l'Equip Directiu.
- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.
- Entrevistes de seguiment amb les famílies.

**Març:**

- Intercanvi d'experiències a Cicle.
- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.
- Avaluacions de grup, constatació dels canvis.
- Entrevistes de seguiment amb les famílies.

**Abril:**

- Avaluació de la pràctica docent, del procés i dels progressos de l'alumnat i de l'acceptació per part de les famílies. En les coordinacions de Nivell i de Cicle.
- Revisió de la programació, adaptant-la a les noves situacions.
- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.
- Entrevistes de seguiment amb les famílies.
- Coordinació amb l'ED: interès per la continuïtat a Primària.

**Maig:**

- Plantejament i disseny del Dossier d'Aprenentatge.
- Creació d'un compte d'escola per cada família com a instrument per a compartir el recull fotogràfic del curs i del Dossier d'Aprenentatge individual.
- Avaluació audiovisual, "drive" compartit amb l'Equip de Nivell.
- Inici del PCC d'EI: disseny i estructura.
- Coordinació amb l'Equip Directiu.

**Juny:**

- Avaluacions de grup, constatació dels canvis.
- Entrevistes de final de curs amb les famílies: lliurament del Dossier d'Aprenentatge (pdf compartit pel "drive").
- Exposició de l'experiència al Claustre.
- PCC d'EI: inclusió dels documents pactats i desplegament de l'enfocament metodològic.
- Manifestació de l'interès per part del claustre en continuar la línia d'EI a Primària.

**Juliol:**

- PCC d'EI: desplegament de l'enfocament metodològic.
- Inversió econòmica (mobiliari).

**Setembre:**

- Inversió econòmica a Primària (mobiliari).
- Replantejament de l'espai i dels horaris a Primària.
- Inici del curs aplicant l'enfocament metodològic d'EI. A P3 i a P4 totalment i a P5 amb alguns canvis.
- Coordinació l'Equip de Cicle: 2 sessions de programació i 1 d'informacions i organització de cicle.

**Observacions**

La implementació d'aquesta experiència ha provocat diferents efectes, alguns d'ells esperats i d'altres no.

Cohesió de cicle → Les diverses trobades per a la reflexió i el debat amb l'Equip de Cicle han facilitat compartir dubtes, neguits, desitjos, inquietuds i motivacions que sens dubte han reforçat la cohesió de cicle, amb una comunicació més fluïda.

Renovació d'il·lusió i motivació professional → Després d'estar uns anys treballant d'una determinada manera, de cercar alternatives per intentar recuperar l'empenta inicial, hem recuperat la il·lusió i motivació professional davant del repte que tenim al davant.

Recolzament de les famílies → Ens ha sorprès gratament el grau de satisfacció de les famílies respecte l'ambient d'aula i de relació, l'acolliment rebut, la metodologia de treball i el traspàs d'informació sobre el procés i els progressos dels infants. Les famílies ens han manifestat el seu suport en tot moment.

Tempo → Valorem molt positivament la sensació de tranquil·litat que suposa no exigir-nos a nosaltres mateixes el fet de seguir uns horaris estrictes ni la necessitat d'haver d'acabar les activitats sota cap tipus de pressió. Ens hem adonat que mantenir una proposta en la programació durant un temps prolongat facilita el descobriment de noves possibilitats, la creativitat i l'elaboració de múltiples respostes per part de l'alumnat, fet que enriqueix el seu procés d'aprenentatge.

Clima de l'aula → Treballant d'aquesta manera s'observa un clima més relaxat i tranquil perquè es respecten els propis interessos i ritmes, l'infant disposa de llibertat de moviment i de presa de decisions. Alhora es detecta un ambient energètic i fructífer.

Dubtes i discussió constants → Aquesta satisfacció manifesta no exclou el sorgiment de dubtes, d'inseguretats i fins i tot de discussions en el si de l'Equip tant de Nivell com de Cicle. Tot sovint ens han fet trontollar les idees per acabar reforçant-les i aplicant-les amb més seguretat.

Despesa econòmica → Creiem que és necessària una despesa econòmica per dotar les aules d'una ambientació estèticament agradable, per trencar amb



la decoració purament escolar, per donar personalitat a cada aula i disposar de materials diversos. Tot això no té sentit si darrere no hi ha una metodologia consistent que sustenti tota aquesta idea.

Fons de material divers → No ens podem encasellar amb un material concret, les aules han d'estar proveïdes amb material de tot tipus i procedència: vida quotidiana, entorn natural, inespecífic o de recuperació, entorn cultural, elaborat pels i per les mestres i comercialitzat. Ens interessa que n'hi hagi en quantitat perquè els i les alumnes disposin de material suficient per elaborar les seves propostes. El material que triem ha de tenir en compte el moment evolutiu, les necessitats i interessos i no només omplir per omplir.

Dedicació de temps extra → És evident que quan s'engega qualsevol projecte, experiència o proposta nova suposa una dedicació extra per l'Equip que l'ha de dur a terme degut a tot el que comporta i que hem anat exposant en aquest escrit.

### **Referències bibliogràfiques**

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2016). *Curriculum i orientacions. Educació Infantil, segon cicle*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària.

Cornadó Rebate, J.M. (2013). *El treball educatiu a la primera infància: la programació com a millora de la pràctica professional*. <http://xtec.gencat.cat>



# PROJECTE “SOM MÚSICA”

---

**Jordi Ferrarons Aguiló, Sílvia Sala Norti i  
Mercè Soler de Morell Pagès**

*Escola Malagrida. Olot*

## **Resum**

Es tracta d'un projecte de singularització de centre on la música actua com a nexa entre les diverses àrees curriculars per tal de fomentar la millora en els resultats educatius i la cohesió social.

Dins les hores lectives es duen a terme tallers d'instruments, moviment i dansa a infantil i cicle inicial, tallers de coral extraescolar per 4t, 5è i 6è de primària i coral “mini” pels alumnes de 1r, 2n i 3r de primària. Cada curs també es desenvolupa un taller per tots els alumnes de l'escola centrant-se en una modalitat diferent de la música: percussió corporal, musicoteràpia, veu i cant, instruments curiosos...

Es pretén que la música sigui un ingredient important per un centre amb un nombre molt elevat d'alumnat d'un entorn socio-cultural desfavorit.

Aquest procés ha comportat un procés de formació pel professorat del claustre basat en diversos assessoraments per ajudar a implementar-lo.

## 1. Inicis

L'escola Malagrida és un centre educatiu de titularitat pública que es troba a la zona de l'Eixample Malagrida de la ciutat d'Olot. Es tracta d'una zona residencial que en el seu mapa escolar absorbeix la zona del nucli antic de la ciutat d'Olot, zona on les famílies amb menys recursos econòmics arribades a la ciutat al llarg de tots els anys de boom migratori, van poder trobar el seu habitatge.

En el curs 2013-14, arran d'un procés de preinscripció escolar que va ocasionar l'entrada al centre d'un 84% d'alumnat nouvingut que mai no havia estat pre- escolaritzat en llar d'infants, com a causa d'una forta crisi econòmica, va comportar que l'equip directiu del centre, que havia iniciat el càrrec el curs anterior per la jubilació de l'antic director, hagués de prendre la decisió per intentar revertir la situació del centre i s'evités convertir-se en un centre "ghetto". A l'inici d'aquell curs 2013-14, pràcticament la totalitat de l'alumnat que havia fet entrada a les aules, no coneixia ni un borrall de la llengua vehicular del centre ni tenia els hàbits que s'han treballat a les llars d'infants.

Tot analitzant les característiques i l'entorn del centre, els recursos humans de què es disposaven, punts forts i febles... es va veure que, amb la tradició musical i de festivitats que tenia el centre, la música podia ser aquell element que la fes distingir de la resta de centres educatius de la ciutat. Es pretenia oferir un recurs educatiu que reunia un seguit de requisits que li donaven una rellevància única per treballar-ho a l'escola: atenció, treball en equip, afavoridor del desenvolupament de les àrees lingüístiques i matemàtiques del cervell, motricitat... Tot un conjunt de característiques que ens en permetien fer un treball paral·lel amb les àrees curriculars.

La proximitat amb l'Escola Municipal de Música d'Olot, podia permetre un enllaç facilitador perquè es pogués desenvolupar el projecte amb total garantia.

Així doncs, passant per un acord de coresponsabilitat signat amb el Departament d'Ensenyament i un acord addicional amb l'Ajuntament d'Olot i l'Escola de Música, serien el que permetria que el projecte es pogués dur a terme per un període de 3 cursos escolars: del 2014-2015 fins al 2016-2017.

Aquell primer curs 2013-2014 serviria per fer tot el desenvolupament previ del projecte per la seva posterior implementació.

## 2. Objectius

Els objectius que es pretenien desenvolupar en el projecte estaven centrats en els objectius de millora que marca el Departament d'Ensenyament:

- Millora dels resultats educatius;
- Millora de la cohesió social.

La música reuneix un seguit de requisits que són els que permeten que se'n pugui fer un treball educatiu òptim en una escola.

El nostre propòsit era, i continua essent, “sembrar la llavor de la música dins de cada alumne/a”. No pretenem formar músics, ni concertistes, ni ballarins... el nostre propòsit és que dins les diferents vessants de la música, puguem ajudar a què cada infant pugui desenvolupar-se d’una manera íntegra, equilibrada, amb valors... per fer-lo un ciutadà del segle XXI.

La música és un idioma universal que es troba pel damunt de les diferents llengües, cultures, religions... i per això, en un centre on un 70% de les famílies són nouvingudes, pot esdevenir element de cohesió social, alhora que un element de millora dels resultats educatius.

### **3. Actuacions**

Entre el mes de gener i febrer del 2014, es va desenvolupar una programació exhaustiva per 3 cursos i mig, vista.

Entre les característiques principals d’aquest projecte comportava que fossin:

- D’un valor afegit, que ens distingís de la resta de centres educatius de la ciutat d’Olot;
- Innovadores (comportant un plantejament diferenciador del fet educatiu del centre);
- Comunicable (quant a objectius, estratègies, actuacions i avaluacions; que tots ells fossin clars i entenedors);
- Atraient pel claustre, pels alumnes, conseqüentment per les famílies i amb bona acceptació per tota la ciutat d’Olot.

Es van detallar totes les activitats que es durien a terme per tal d’implementar aquest projecte de singularització de centre.

Es van categoritzar les activitats que es desenvoluparien sota diferents nomenclatures per tal de poder-les desenvolupar de manera evolutiva i incremental al llarg de cada curs escolar, ja que es pretenia que la introducció fos gradual i assumible curs rere curs.

Entre aquestes hi trobem les següents:

- Activitats transversals (a través de dos projectes interdisciplinaris anuals a nivell de centre);
- Activitats pròpies del projecte (elaboració de vídeos promocionals, elaboració de faràndula de l’escola, tallers d’instruments musicals en horari lectiu, coral extra-escolar, concurs literari, publicació d’un conte, entrades i sortides musicals...);
- Festes tradicionals (castanyada, festa de la pau, carnaval, Sant Jordi i Jocs Florals);
- Activitats d’enllaç (col·laboració amb els ministrers de l’Escola Municipal de Música d’Olot, activitats d’apropament a les llars d’infants de la ciutat, concerts als centres geriàtrics de la ciutat; participació amb la faràndula

de la ciutat a les cercaviles de Festes del Tura, tallers d'instruments per a pares i mestres del centre, distribució del vídeo promocional, difusió mediàtica del projecte, aliança amb colla gegantera de la ciutat, enquestes de satisfacció amb les famílies, col·laboració amb IES de la ciutat, enllaç amb universitat de Vic);

- Activitats de final de curs (mostra del taller d'instruments, festa de final de curs);

- Activitats de formació pel professorat (assessoraments de centre en música amb les diverses àrees curriculars, assessorament en treball cooperatiu, intel·ligències múltiples, programació per competències...).

Unes de les activitats estrella del projecte "Som Música" són el taller d'instruments i el taller de cant coral.

El taller d'instruments es ve desenvolupant des del curs 2014-2015 i els primers alumnes que el van començar a desenvolupar van ser els que en aquell moment cursaven 3r d'educació primària. Van tenir la possibilitat de poder escollir entre:

- Gralla;
- Guitarra;
- Violí.

Aquests alumnes han anat fent seguiment d'aquests instruments al llarg de tota la seva educació primària, i enguany, el 4t any de desenvolupament del taller d'instrument, continuen duent a terme 1 sessió setmanal dins hora lectiva a l'Escola Municipal de Música, i també 1 sessió de "Musicopati", que desenvolupen amb l'ajut de l'especialista al llarg de les hores del pati.

El curs passat es va ampliar l'oferta d'instruments i es van introduir la percussió, el teclat i els instruments off, de cares a diversificar el ventall d'instruments i alumnes que el podrien dur a terme. Ara són actualment els alumnes de 3r i 4t de primària que estan desenvolupant aquests tallers.

Pel que fa referència als tallers de cant coral, se n'estan duent a terme dos: un en la franja de les 12:30 h a les 13:15 h els dijous, obert als alumnes de 4t, 5è i 6è de primària que no han d'assistir a les sessions de SEP, i un altre els dimecres de 12:30 h a 13:00 h els dimecres, pels alumnes de 1r, 2n i 3r de primària.

Al llarg d'aquests darrers cursos, els alumnes han pogut materialitzar el treball dut a terme en els tallers realitzant diverses actuacions a nivell de ciutat, a petició d'altres entitats organitzadores a nivell extern de l'escola, però que alhora coneixien el projecte.

D'aquesta manera es dota el treball dels alumnes d'aquest aspecte de cohesió social que tant es pretenia desenvolupar.

## 4. Protagonistes

El desenvolupament d'aquest projecte ha necessitat de la intervenció de diversos agents de cares a què es pogués dur a terme.

- Equip directiu: gesten, desenvolupen i implementen el projecte;
- Especialista/es de música: ajudant a la implementació dels aspectes referits pròpiament a la música;
- Mestres del claustre: formant-se pedagògicament per ajudar a desenvolupar el projecte en els diversos vessants educatius;
- AMIPA de l'escola: col·laborant en diversos aspectes d'implementació d'activitats i també a nivell econòmic;
- EMMO (Escola Municipal de Música d'Olot Xavier Montsalvatge): desenvolupant les activitats dels tallers de música en horari lectiu;
- Ministres d'Olot: col·laboració en la creació de l'himne de la Fada Grida i en algun concert;
- EME (Escola Municipal d'Expressió): col·laborant en la part educativa del desenvolupament dels tallers de faràndula;
- Escola d'Art i Superior de Disseny d'Olot: implementant activitat d'enllaç de decoració d'un dels murs de l'escola;
- IES la Garrotxa: activitat d'enllaç de decoració d'un dels murs de l'escola;
- Universitat de Vic: xerrades, conferències i tallers amb els alumnes de grau de música dels estudis de mestre;
- Ajuntament d'Olot/IME: signatura del conveni de col·laboració econòmica i facilitador d'activitats d'enllaç amb la ciutat (utilització d'equipaments municipals com el Teatre Principal, Cinemes d'Olot, utilització dels espais de l'Escola Municipal de Música d'Olot...)
- Departament d'Ensenyament (signatura del pla de coresponsabilitat).
- Tallers anuals de música amb:
  - Xavi Lozano "Atrapasons";
  - Sergi Ramis "Percussió corporal";
  - Nan Mercader "Músico teràpia";
  - Les Anxovetes "Cant i veu a través de les havaneres".

## 5. Organització

El fet de disposar d'un projecte escrit per 4 cursos, és un dels aspectes que facilita més poder-ne fer un seguiment acurat de quina activitat toca a cada moment de curs.

Això no vol dir que de vegades puguin sorgir imprevistos, o que en d'altres moments puguin sorgir activitats noves que també es podien enquibir en el projecte, o per altra banda millores que es puguin dur a terme per algunes activitats que ja s'havien realitzat (també dins del pla d'avaluació i millora del projecte).

Un projecte d'aquesta magnitud ha d'estar liderat molt clarament per l'equip directiu i cal que se'n faci una distribució de tasques i responsabilitats molt curosa.

És evident que cal de la col·laboració de tots i cadascun dels agents esmentats en el punt anterior, però la màxima responsabilitat perquè es desenvolupi segons la planificació prevista recau sobre l'equip directiu, ja que com en qual-sevol entitat, no tothom es pren els projectes amb el mateix compromís ni amb la mateixa responsabilitat.

Aquest projecte va lligat al projecte de direcció que es va desenvolupar entre els cursos 2013-2017 i que ara s'implementarà la segona fase entre el 2017-2021.

## **6. Desenvolupament**

El desenvolupament d'aquest projecte s'ha fet de manera molt progressiva.

Hem procurat que la implementació es fes de manera molt metòdica al llarg d'aquests 4 cursos.

El fet que hi hagi unes activitats que sabem que es duen a terme cada any, ens ajuden en la implementació del programa de millora del mateix projecte "Som Música". Així, d'aquesta manera podem anar optimitzant aspectes logístics, econòmics, pedagògics, personals... perquè el projecte cada vegada es vagi duent a terme en millors condicions.

Les activitats que són noves a cada curs, estan supervisades per l'equip directiu i un equip de mestres que formaven part de la comissió de seguiment del projecte per tal de vetllar que es duguessin a terme de la manera planificada.

Entre els cursos 2014-15, 2015-16 i 2016-17, el projecte ha estat supervisat pel Departament d'Ensenyament avalat per un pla de coresponsabilitat, com a mecanisme de retiment de comptes per tal de veure com es donaven els aspectes de millora de resultats, i també de participació d'activitats que fomentessin la cohesió social del centre, les alumnes, els mestres i les famílies, amb la societat que ens envolta a la ciutat d'Olot, juntament amb entitats i organismes que han estat participants del projecte.

## **7. Resultats**

L'impacte que s'ha produït amb aquest projecte a nivell de ciutat ha estat notori.

Del primer any d'estar nosaltres com a equip directiu, que encara arrossegàvem el projecte de l'anterior equip, al primer any d'implementació del nostre projecte, vam passar de 34 sol·licituds de preinscripció a 54. Aspecte que va comportar que 9 famílies es quedessin fora del nostre centre sense poder optar a plaça, ja que les ràtios de la nostra escola per P3 eren de 45 alumnes.

En aquests darrers cursos, malgrat la disminució de la natalitat a la ciutat i també la disminució de les noves arribades, el centre ha anat tancat les línies d'escolarització a P3.



En aquest darrer curs, pel procés de preinscripció pel curs 2017-18, més d'una vintena de famílies provinents d'altres zones educatives van assistir a les jornades de portes obertes del nostre centre perquè consideraven el projecte molt interessant. Per contrapartida, per por de no poder optar a la primera opció que els pertocava per zona, van fer-se enrere per tal de no perdre la plaça que els pertocava per proximitat.

Al llarg d'aquests cursos hem pogut constatar que hi ha hagut una tendència a la millora dels resultats educatius en els diversos nivells de primària, però el grup que s'utilitza per tal de contrastar els resultats educatius és sobre el de 6è de primària, en el que es passen les proves d'avaluació externa.

Tot i així considerem que no és del tot una mesura suficientment òptima ja que els primers nens que van entrar al centre quan es va implementar aquest projecte, actualment estan cursant 1r d'educació primària, i encara faltaran 5 cursos més perquè finalitzin tota l'etapa d'escolarització obligatòria a la nostra escola.

Hi ha dificultats associades al nostre centre, ja que és un centre amb molta matrícula viva i a cada curs escolar es poden donar al voltant de 60 variacions de matrícula, entre noves arribades al centre i famílies que marxen, o bé retornant al país d'origen o bé a d'altres destinacions a la recerca de millors expectatives de vida. Aquest aspecte dificulta la cohesió dels alumnes al grup a l'igual que comporta que tots els alumnes que s'incorporen a l'escola, passen a fer el treball d'instrument en el nivell tenint les mancances que diferencien la resta de companys que ja puguin portar 1, o 2, o 3 cursos desenvolupant aquest treball.

En aquest moment hi ha 200 alumnes de primària del centre que duen a terme sessions d'instrument dins hores lectives; 250 alumnes entre infantil i 1r i 2n de primària que duen a terme activitats de dansa i moviment dins horari lectiu; una 50a d'alumnes de 4t, 5è i 6è de primària que desenvolupen sessions de cant coral extraescolar i una 50a d'alumnes de 1r, 2n i 3r de primària que desenvolupen les sessions de cant coral dins d'horari lectiu.

A cada final de curs es duu a terme una "Mostra Som Música" al Teatre Principal de la ciutat d'Olot per tal que els alumnes puguin mostrar a les famílies la progressió que han fet amb l'instrument que han treballat durant el curs escolar. Alhora, en aquesta mostra també s'acostuma a introduir l'activitat que s'ha dut a terme en el Taller d'Escola que realitzen tots els alumnes d'una temàtica concreta a cada curs.

Les valoracions positives per part de famílies, mestres i sobretot per part dels alumnes, són els millors indicadors de seguiment, evolució i millora que pot tenir el projecte.

Aquest projecte ha vingut acompanyat d'altres innovacions en línies metodològiques que s'han anat duent a terme al centre de manera gradual i paral·lela en aquests darrers cursos.

Tot i així, el projecte "Som Música" el considerem l'aspecte clau que ens ha facilitat l'entrada a formar part dels 30 centres de Catalunya que formen part de

la mostra representativa de “Escola Nova 21”, amb ganes d’aconseguir un canvi en el fet educatiu perquè reverteixi sobre els alumnes de la nostra comunitat.

## **8. Dificultats**

Les principals dificultats sorgides en aquest projecte són les que donen viabilitat a la major de projectes: les dificultats econòmiques.

Els tallers d’instruments que es duen a terme amb el professorat de l’escola de música de la ciutat d’Olot tenen un cost elevat. A mesura que s’ha anat implementant el projecte el cost s’ha anat duplicant, triplicant... fins a quadruplicar-se en aquest curs actual, moment en què hi ha 8 grups d’educació primària que estan duent a terme els tallers d’instrument.

En les fases inicials, durant els 3 primers cursos escolars, l’Ajuntament de la ciutat va facilitar una quantitat fixa per a cada curs, per tal d’ajudar en el desenvolupament del projecte.

Per part del Departament d’Ensenyament, emmarcats en el pla de coresponsabilitat, només hem obtingut el pagament sencer del primer curs del projecte i una petita part del segon. Això ha comportat que el centre hagi hagut de buscar formes de finançar-se per tal de poder assumir els pagaments d’aquests tallers.

Altres dificultats sorgides són les que provenen per part de la Inspecció Educativa, que regint-se en l’aplicació de la normativa pura i dura, comporta que no es faciliti que l’escola pugui desenvolupar el projecte per tal de revertir en la qualitat de l’ensenyament en un centre amb tot un seguit de dificultats associades.

## **9. Lideratge**

En el desenvolupament d’un projecte d’aquesta tipologia l’equip directiu ha de tenir un paper d’estratega, líder pedagògic, company de tasques... indiscutible.

Cal saber alternar tots aquests elements com si es tractés d’una balança romana de múltiples braços que en tot moment cal tenir equilibrada.

El lideratge es demostra per les accions proposades i per les aconseguides.

Quasi el desenvolupament d’un 90% de les actuacions planificades en el projecte que s’han dut a terme, és la millor eina que ratifica el lideratge, amb l’acompliment del que es planifica i, alhora, amb l’èxit i bona acceptació de la seva realització.

El lideratge ha d’estar obert al que passa a l’entorn i a l’ecosistema del centre per tal de copsar les diferents corrents i necessitats que sorgeixen i, alhora, poder-les satisfer casant amb els objectius educatius que tota escola s’acaba marcant, posant sempre i en cadascuna de les situacions, els nens per davant de tota situació educativa: passant per davant de mestres, pares i del mateix equip directiu.

# UN PROYECTO SIN FRONTERAS

---

**Gema Cillero García y Greet Snoekx**  
*CEIP Plurilingüe Vista Alegre. Burela. Lugo.*  
*G.B.S De Bosmier. Balen. Bélgica*

## **Resumen**

*Presentamos “un Proyecto sin fronteras” entre dos colegios de Educación Infantil y Primaria de dos países europeos que llevan trabajando juntos desde el curso 2001-2002. Gracias al empeño de las dos directoras de los dos centros y, a través de varios proyectos Comenius o Erasmus+, eTwinning, las Comunidades Educativas de los centros “CEIP Plurilingüe Vista Alegre” de Burela (Lugo-Galicia) y “G.B.S De Bosmier” (Balen-Bélgica) están más unidas que nunca. Todos los años, en el mes de mayo está programado un intercambio lingüístico entre el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. Este intercambio anual en un país o en otro fomenta una excelente convivencia entre los dos centros.*

*Los programas europeos son ya una señal de identidad del Proyecto Educativo de nuestros respectivos centros. El alumnado desde edades muy tempranas tiene la oportunidad de conocer distintos ambientes a los suyos, a descubrir más posibilidades ante la vida, a ser más autónomos, solidarios y respetuosos con los demás, a sentirse integrados como europeos que somos. El idioma inglés representa la base de la comunicación de forma contextualizada.*

*Además de este intercambio con niños, trabajamos juntos con otras escuelas asociadas de Finlandia, Grecia, Rumania e Irlanda en un proyecto KA2 de Erasmus +: “On a journey with the Artist”.*

## **1. Nuestra escuela: “CEIP Plurilingüe Vista Alegre”**

Se encuentra en la costa de A Mariña Lucense en la localidad de Burela, provincia de Lugo. La actividad económica más importante se centra en el sector pesquero y en el industrial. Burela es un pueblo multicultural con una población que ronda los 10.000 habitantes.

El centro, se está adaptando al continuo crecimiento demográfico por lo que la matrícula está aumentando desde hace unos años, contando en la actualidad con 293 alumnos y 28 profesores. El 23% de nuestro alumnado es inmigrante procedente de Cabo Verde, Brasil, Perú, Colombia, Argentina, Rumania, Marruecos, Portugal, etc. Sus padres son marineros y están trabajando muchos días fuera de casa en los barcos de pesca de esta zona. Se siguen llevando a cabo reagrupaciones familiares: Caboverdianos (desde 1979) Pervanos (desde 2002).

A partir del curso 2010 - 2011, el colegio está adscrito a la red de centros plurilingües de Galicia. Fue uno de los centros pioneros en implantar el plurilingüismo en la comarca de A Mariña. Esto fue así porque estábamos convencidos de que era la oportunidad idónea para dar respuesta a la creciente demanda social sobre este tema, y lograr mejorar la competencia lingüística del alumnado en lenguas extranjeras. Los centros pertenecientes a esta red se caracterizan por la “coexistencia y convivencia equilibrada de las dos lenguas oficiales de Galicia y de al menos, una lengua extranjera, preferentemente el inglés, en áreas, materias o módulos no lingüísticos”. En nuestro caso hemos elegido el área de Plástica dentro de Artística para impartir esta materia en inglés en todos los cursos de educación primaria. Gracias a este programa contamos desde el año 2011 con una auxiliar de conversación nativa americana como apoyo lingüístico en las clases de inglés y CLIL.

El centro lleva casi quince años de proyectos europeos permitiendo al profesorado, alumnado y familias integrarse poco a poco en una dimensión europea que caracteriza al CEIP Plurilingüe Vista Alegre de Burela.

## **2. La escuela belga: “GBS de Bosmier”**

GBS de Bosmier es una escuela mediana de educación infantil y primaria con un total de 251 niños y 24 docentes. Está situada en un pueblo pequeño: Balen cerca de Mol en la provincia de Amberes en Flandes (Bélgica). Es un centro referente para nosotros y muy organizado con el que entablamos una buena amistad desde hace quince años gracias a los programas europeos Comenius y ahora Erasmus+.

El colegio belga es el centro coordinador de nuestro actual proyecto Erasmus + K219: “*On a journey with the ARTist*”. Tiene unas características pa-

recidas al nuestro y con una gran experiencia en programas europeos. Su directora, Greet Snoekx es una persona incansable y entusiasta con la internacionalización de las escuelas. Es un gran apoyo logístico con el que contamos cuando llevamos a nuestro alumnado a conocer su colegio y su entorno en la zona de Amberes. Ya estuvieron en nuestro centro haciendo *jobshadowing* en 2015 y, ahora nos invitaron a conocer los programas que funcionan muy bien en su centro como el de la atención a la diversidad para los niños con altas capacidades.(Acción KA2 de Erasmus+).

### **3. Origen**

Desde el año 2001, los dos centros participan en proyectos Europeos Comenius y actualmente en una asociación estratégica entre centros escolares de la Acción KA219 de Erasmus +.

#### **Experiencias con Programas Europeos en los dos Colegios:**

- 2001-04: *"The child in the 21st century"*.
- 2006-08: *"Water: The source of our Comenius Friendship"*.
- Maio 2008: 1º Intercambio Lingüístico con GBS de Bosmier de Balen (24 alumnos/as de 6º curso visitaron el colegio belga).
- Octubre 2008: Visita Preparatoria Comenius en Burela. 2009-2011:
- 2009-2011: *"The Olympic Spirit: The bridge between our Comenius Friends"*. Bélgica-Finlandia Malta y España.
- 2º intercambio lingüístico con alumnado de 6º curso a Bélgica
- Mayo 2010: Visita del alumnado de 5º y 6º curso del centro belga a Burela.
- Mayo 2011: Encuentro internacional en Balen (Bélgica) (Reportaje para la Revista OAPEE nº 4).
- Enero 2012: - Visita preparatoria en Comarnic (Rumanía)
- 2012-2014: *"Pleased to meet you"* con Bélgica, Finlandia, Malta, Italia, Rumanía, Hungría, Turquía, Grecia y República de Irlanda.
- Mayo 2014: Clausura del cuarto proyecto en Burela. Fue una experiencia colectiva y de un buen trabajo en equipo programada para 28 profesores y 60 alumnos europeos procedentes de los colegios socios del proyecto: *"Pleased to meet you"*.
- 2015-2018: *"On a journey with the ARTist"* con Bélgica, Finlandia, Rumanía, Grecia e Irlanda.(Acción KA2 de Erasmus+)
- 2017-2019: "Una escuela inclusiva abierta al mundo" (Acción KA2 de Erasmus+: 9 movilidades de cursos de formación y *job shadowing* para el profesorado).

## 4. Objetivos

- Mejorar el nivel de aptitudes y competencias en lenguas extranjeras;
- Mejorar el nivel de competencia digital de alumnado y profesorado;
- Conocer nuevas formas de vida / hábitos, la cultura e idioma de los compañeros de las escuelas asociadas;
- Promover con los intercambios lingüísticos una motivación extra para aprender un idioma extranjero;
- Animar al profesorado a desarrollar aún más sus habilidades y buscar metodologías innovadoras en su aula;

Este contacto internacional entre escuelas crea oportunidades para tender puentes entre diferentes países y culturas, crea amistades e intercambio de buenas prácticas, experiencias y nuevas ideas para implementar en nuestras aulas.

El proyecto que estamos llevando a cabo en este momento: “*On a journey with the ARTist*” tiene como objetivo mejorar el conocimiento de diferentes culturas e idiomas por parte de los niños, profesores y padres. Queremos motivar tanto a los niños como a los profesores a estudiar diferentes idiomas.

Este proyecto contribuye a desarrollar la creatividad artística y ayuda a los niños a encontrar tesoros ocultos dentro de sí mismos. Estamos convencidos de que el proyecto Erasmus + será un valor añadido para los alumnos, padres y docentes al enfatizar el desarrollo óptimo de la personalidad de cada niño.

Estamos en Europa, donde las fronteras ya no existen. Nuestra asociación quiere transmitir esta dimensión europea. Conocer diferentes formas de arte, artistas locales, etc. de diferentes partes de Europa que seguro está enriqueciendo tanto a los niños como a los profesores.

## 5. Actuaciones

- **Intercambio lingüístico** entre el colegio CEIP Plurilingüe Vista Alegre (Burela) y el colegio De Bosmier (Balen, Bélgica). Alumnado de 5º y 6º cursos de Educación Primaria. Semana de convivencia con sus compañeros y profesores:

- Visitas culturales.
- Visitas al colegio.
- 2 tardes en familias para cenar y jugar con sus “penfriends” (lengua, comida y hábitos).
- Juegos .
- Día del deporte.

- **Proyecto KA2:** “*On a journey with the Artist*”.

- Tres cursos escolares: 2015-2018
- Escuelas asociadas: Finlandia, Rumania, Grecia, Irlanda, Bélgica y España.

## Actividades del proyecto para el alumnado:

Este proyecto tiene como objetivo explorar, crear y reflexionar sobre el arte para mejorar la creatividad de los estudiantes de entre 2,5 y 12 años exponiéndolos a nuevas formas de aprendizaje.

Un personaje importante en el proyecto es nuestra mascota Jan (oso peluche multicolor). Jan visitará a lo largo del proyecto todos los colegios de los países socios, invitando a los estudiantes a realizar 14 tareas diferentes para ayudarle en sus viajes.

Se harán tareas específicas que incluyen los pequeños de 3 años. El producto final será un espectáculo musical creado y compartido entre todas las comunidades educativas.

- **Curso 2016-17:** Centrado en la pintura y la escultura.

**Tarea 1:** Jan invita a los niños de todos los países socios a crear un logotipo para nuestro proyecto. Cada escuela asociada tuvo que seleccionar un dibujo creativo y subirlo a eTwinning. Los estudiantes tuvieron que votar para seleccionar el logotipo ganador.

**Tarea 2:** Crear un archivo con los trabajos realizados por los alumnos sobre los artistas: como pintores, músicos y escultores de cada país. Se crean presentaciones de PowerPoint que se suben a la plataforma E-Twinning para compartir toda la información. Se hará un libro de arte internacional con el trabajo realizado.

**Tarea 3:** *Artista destacado del mes.* Cada clase presenta su trabajo a sus compañeros utilizando la información de las presentaciones. Por ejemplo, en enero, los pintores elegidos de todos los países serán los destacados del mes y los estudiantes de cada escuela aprenderán sobre ellos. Los niños también recrearán una obra de arte basada en uno de los artistas. Mediante el uso de herramientas TIC, los niños de todas las escuelas asociadas trabajarán de forma cooperativa en sus obras de arte.

**Tarea 4:** *Cuadro del artista:* Jan le pedirá a cada escuela asociada que entregue una caja del artista con una imagen de una obra de arte elegida y materiales específicos. Se les pide a los niños que vuelvan a crear la obra de arte del artista extranjero. Una exposición de las creaciones de todos los estudiantes se llevará a cabo en cada escuela.

**Tarea 5:** Las escuelas trabajarán con artistas locales y galerías para explorar el arte local en su área. Jan les pedirá a los estudiantes que exploren sus habilidades artísticas y luego trabajen como periodistas. Junto con las escuelas asociadas crearán un periódico digital europeo que informe sobre este proceso de arte en su propia área local.

**Tarea 6:** Jan invitará a estudiantes de 5ª y 6ª cursos de todas las escue-

las asociadas a una actividad de aprendizaje durante una semana en España para explorar sus talentos artísticos y experiencias. Los niños trabajarán en equipos en diversas actividades artísticas a lo largo de la semana. Los artistas del área local organizarán talleres con los niños europeos.

**- Curso 2016-2017:** Centrado en el teatro.

**Tarea 7:** Jan le pedirá a los estudiantes que escriban un guión colaborativo para ser utilizado en la creación de una obra teatral corta utilizando elementos de la cultura, del arte y del idioma de su país.

**Tarea 8:** los socios trabajarán sobre esa historia y crearán unos decorados para acompañar su guión.

**Tarea 9:** Jan animará al alumnado a realizar los trajes que se utilizarán en la escena correspondiente.

**Tarea 10:** Jan pedirá a todas las escuelas que ensayen, representen y hagan un DVD de su escena teatral usando el guión y los disfraces preparados en las tareas anteriores.

**Tarea 11:** Jan invitará a los estudiantes de 5º y 6º de todas las escuelas asociadas a una actividad de aprendizaje de una semana de duración en Bélgica para descubrir sus talentos artísticos. Los niños trabajarán en equipos multiculturales en diversas actividades relacionadas con el teatro y el arte a lo largo de la semana.

**- Curso 2017-2018:** Centrado en la música

**Tarea 12:** A los niños se les pedirá que elijan piezas de música y las intercambien con las escuelas asociadas. Tendrán el reto de escuchar esas piezas de música de cada país y responder creativamente a ellas, por ejemplo: dibujando o pintando. Estas creaciones serán realizadas con la ayuda de aplicaciones y herramientas TIC.

**Tarea 13:** Jan pedirá a los niños que aprendan colaborativamente y graben una canción que luego será utilizada en las actuaciones a lo largo del curso escolar y también en la clausura del proyecto.

**Tarea 14:** Cada escuela preparará una representación final (musical) en su localidad, basada en las escenas de los DVD del segundo año.

Actividades del proyecto para los profesores:

Creación de un “Manual de Arte para educación infantil y primaria” destinado al profesorado.

El manual consistirá en diferentes actividades de enseñanza- aprendizaje basadas en las experiencias del proyecto. Servirá para intercam-



biar buenas prácticas, basadas en las experiencias de cada escuela socia que se compilarán en un manual con una descripción de las competencias, objetivos, actividades, organización, cooperación y comunicación. Este manual estará destinado a todo el profesorado de todas las escuelas socias y se pondrá a disposición de otras escuelas guardándolo en eTwinning, (TwinSpace) y publicándolo en su dirección web. De esta forma, profesores de otros países podrán encontrar en este manual ideas prácticas de las actividades docentes que se pueden llevar a cabo en la clase de plástica.

## **6. Protagonistas**

Las comunidades educativas de los colegios europeos pero principalmente el alumnado, profesorado y familias del CEIP Plurilingüe Vista Alegre de Burela y del colegio GBS de Bosmier de Bélgica.

Las AMPAs de los dos colegios están también muy unidas en este programa y colaboran en todo momento con el centro escolar.

## **7. Organización**

El coordinador del proyecto (Bélgica) es responsable de la gestión general de la colaboración y la motivación de todos los socios del proyecto. Esto implica:

- Garantizar el cumplimiento de los plazos (por ejemplo, solicitud, informe final, actividades, etc.)
- Administrar y organizar reuniones de proyectos que se celebrarán dos veces al año.
- Coordinar las visitas para preparar la evaluación del trabajo y temporalizar la planificación para actividades futuras.
- Garantizar que todos los socios participen por igual en el proyecto y compartan la carga de trabajo.
- Asignar tareas a cada centro socio se establece en las reuniones de proyectos programadas en la planificación anual y en los plazos acordados. Esto asegura que todos los socios se impliquen por igual contribuyendo al éxito del proyecto.

### Comunicación internacional:

- Habrá un coordinador nacional designado en cada escuela. Los coordinadores nacionales estarán continuamente en contacto entre sí por TwinSpace (eTwinning), por Skype y por correo electrónico, en asuntos urgentes también por teléfono o mensajes de texto.
- Principales responsabilidades del coordinador nacional:

- Comunicarse cada semana con el coordinador internacional (Bélgica).
- Diseminar información dentro de sus escuelas.
- Asegurarse de que el trabajo del proyecto esté incluido en las reuniones y programación general anual de cada escuela.
- Temporalizar la realización de las actividades y de acuerdo con el plan establecido en el proyecto.
- Responsable de comunicarse e involucrar al AMPA y a las organizaciones o asociaciones locales en el proyecto.

## **9. Resultados**

Los programas europeos forman ya parte de la filosofía de nuestros centros y encajan, de uno u otro modo, en el Proyecto Educativo, trabajo en equipo y procesos de innovación.

## **10. Dificultades**

La mayor dificultad es la falta de tiempo dentro del horario escolar para llevar a cabo un buen proyecto en equipo. Por lo tanto hay que dedicarle mucho tiempo de nuestra vida personal o familiar para llevar a cabo el trabajo que requiere un proyecto de estas características: elaboración de un Blog para el proyecto, organizar los viajes del alumnado y profesorado, elaborar los informes para la agencia nacional SEPIE, etc.

## **11. Liderazgo**

El equipo directivo es el eje fundamental para llevar a cabo con bastante éxito este tipo de proyectos.

En nuestros centros se cuenta con el apoyo incondicional del equipo directivo porque estamos convencidos que se puede desarrollar un plan de estudios no sólo con libros de texto y que nuestros alumnos tienen que salir de las aulas para aprender.

## **Referencias bibliográficas**

Aula virtual de los proyectos Comenius y Erasmus+ en el CEIP Vista Alegre:  
<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipvistaalegre/aulavirtual2/course/view.php?id=26> - <https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipvistaalegre/aulavirtual2/course/view.php?id=7>

Blog de intercambio de Bélgica:  
<http://bosmierspanje.blogspot.com.es/>

Blog del intercambio lingüístico de España:  
<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipvistaalegre/taxonomy/term/156>

Twinspace (Etwinning):  
<https://twinspace.etwinning.net/11118/home>

SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la educación):  
<http://sepie.es/>

Web del proyecto:  
<http://art.languages.ro/>



# PARLEM D'ESCOLA INCLUSIVA: DISSENY I PLANIFICACIÓ

---

**Josep Enric Forcadell Roman, Esther Vallvé Martínez  
i Josep Vericat Vidal**

*ZER Mestral i Centre Ocupacional Verge de la Cinta.  
Fundació Mercè Pla*

## **Resum**

*Com la mirada a base d'anys d'esforços i activitats, ens hem anat contagiant a les direccions de les escoles que formen part de la ZER Mestral d'una manera d'entendre la inclusió des d'un punt de vista que va més enllà del simple concepte.*

*Des d'aquesta perspectiva planifiquem aquest projecte amb el compromís d'interpretar les barres de la diversitat com un repte i com una oportunitat per a créixer, aprendre i cercar l'èxit educatiu conjuntament, vinculant un gran nombre d'entitats de l'entorn.*

## **Inicis**

Una suma de voluntats expressada en els diferents documents prescriptius del centre educatiu i sobre les diferents accions liderades des de les diferents entitats de l'entorn, van convergir en un resultat final inesperat, detonant tot un projecte inclusiu de gran abast que va creixent dia a dia.

## **Objectius**

Sobre aquesta proposta s'han elaborat un conjunt d'objectius que defineixen el projecte:

- Adaptar l'escola a les necessitats de l'alumnat, familiars i treballadors.
- Tenir una escola oberta a tothom, entenent la diversitat com un valor de creixement personal i col·lectiu.
- Expandir el projecte perquè se'n beneficiï el màxim nombre possible de participants.
- Garantir l'eficàcia de les actuacions portades a terme i avaluar-ne el procés i els resultats.
- Implementar activitats transversals i intergeneracionals tant col·lectives com individualitzades.
- Oferir la màxima diversificació possible d'ambients, d'activitats i d'experiències.
- Vetllar per la continuïtat i la sostenibilitat del projecte en el temps a través d'actuacions incorporades de manera rutinària i no tant, de manera esporàdica.

En conclusió:

- Aconseguir una escola per a tothom amb un currículum per a cadascú.

## **Protagonistes**

- La ZER Mestral:

La ZER Mestral es va constituir el curs 2000/2001. Consta de tres escoles d'Educació Infantil i Primària. La seu es troba a Campredó (Tortosa).

Les tres escoles que formen la ZER són incompletes. Les de Campredó (Port Rodó) i Lligallo del Gànguill són cíclics i la de Vinallop (Divina pastora) té una/dues unitats. A les tres escoles de la ZER fem hora sisena.

Les 3 escoles estan ubicades enmig d'un entorn natural immillorable, amb els Ports i el riu Ebre com a autèntics protagonistes i el Delta i les seves platges

a pocs km de distància. L'alumnat que tenim prové majoritàriament de famílies dedicades al món rural i industrial, tot i que darrerament estem rebent alumnes de diversitat social, cultural i econòmica significativa.

Volem esdevenir un centre referent en l'àmbit d'organització i gestió, sent una ZER rural, inclusiva i oberta a l'entorn. Volem desenvolupar una metodologia activa per aconseguir la qualitat l'excel·lència en l'àmbit pedagògic, disposar d'un bon ambient de treball, d'un bon equip de docents i d'una cultura ferma respecte a l'aprenentatge a través de l'art, de l'esport, de l'entorn natural i els valors fonamentals: participació, treball en equip, cultura de l'esforç i puntualitat. Potenciem la competència digital i el plurilingüisme.

La nostra metodologia es basa en la participació, la implicació i la valoració del treball ben fet respecte al nostre marc pedagògic. La nostra **finalitat** és millorar l'aprenentatge a través de la cultura de l'esforç i el contacte amb la natura. Per les característiques pròpies de la ZER tenim una **atenció educativa molt personalitzada**, respectant sempre el ritme evolutiu del alumnat. Aquesta missió actualment representa els valors fonamentals de la nostra escola.

- AMPA de l'Escola Port Rodó. Campredó.
- AMPA de l'Escola Lligallo del Gànguill. Lligallo del Gànguill.
- AMPA de l'Escola Divina Pastora. Vinallop.
- EMD de Campredó.
- Ajuntament de Camarles.
- Ajuntament de Tortosa (pedania de Vinallop).
- VINCLES.
- Puntualment altres entitats i empreses de l'entorn.

Hi destaquem:

- **Fundació Mercè Pla:**
  - **Centre ocupacional. Campredó - Tortosa.**
  - **Escola Verge de la Cinta. Campredó – Tortosa.**

La fundació privada Mercè Pla va néixer l'any 1999, per tal de disposar d'una entitat jurídica que facilités la creació de nous serveis. Ara bé, anys enre, concretament el 1977 naixia ja l'entitat Verge de la Cinta sccl, una societat cooperativa sense ànims de lucre constituïda per famílies de persones amb discapacitat. Des de llavors, s'han anat creant els serveis i les estructures necessàries per adaptar-se als nous models d'intervenció i atenció.

D'aquesta manera, partint d'una iniciativa que va sorgir fa més de trenta-cinc anys amb la vocació de respondre a una necessitat específica com era l'atenció a les persones amb discapacitat intel·lectual, la Fundació Mercè Pla ha esdevingut un referent en l'atenció social de diversos col·lectius a les Terres de l'Ebre.

La seva missió és vetllar per l'atenció social en l'àmbit de les Terres de l'Ebre, de les persones amb discapacitat i en situació de dependència, mitjançant la defensa dels seus drets.

Els serveis que ofereix la Fundació Mercè Pla són els següents:

- Serveis d'Atenció Precoç (CDIAP).
- Escola d'Educació Especial (CEE).
- Centre Ocupacional (CO).
- Serveis d'Acolliment Residencial (SAR).
- Servei d'Inserció Laboral (SIL).

## **Lideratge**

Aquest és un projecte que ha estat capaç de persuadir, que no imposar, per liderar des de l'escola la cohesió social, la convivència i la urbanitat, centrant-nos en formar ciutadans/es capaços/es de compartir una visió social que entengui la diversitat com un valor i com una font de creixement personal. Ha estat i és un projecte fet des de les petites accions, però quines accions! El seu grau d'impacte ha estat i és immens. I ho és perquè allò que es realitza esdevé un bé comú i desperta sensibilitats. Totes les activitats parteixen des d'un criteri fonamental, la normalitat. I des d'una perspectiva, ajudar-nos recíprocament i créixer de manera conjunta.

Encara recordem com des de l'escola Port Rodó subtilment ens anaven explicant algunes activitats les quals ens feien pensar i ens anaven oferint l'opció, que imposició, de poder participar en algunes d'elles en la mesura que era possible. La vivència de cadascuna d'aquestes experiències ens atrapava per tot allò que ens aportava a tota la comunitat educativa. En volíem més! I va arribar un dia, just en plena comissió d'avaluació, que el director ens va llegir les redaccions que l'alumnat havia escrit expressant lliurement què sentien respecte les experiències viscudes a l'escola com a protagonistes de les mateixes.

El fet d'haver pogut presenciar algunes activitats, compartir sensacions amb docents protagonistes i després d'escoltar aquelles paraules, vam adonar-nos de com l'alumnat s'havia impregnat dels valors de l'escola inclusiva. Va ser aquest un moment determinant i quan de veritat vam entendre l'essència, el missatge i el per què d'aquest petit gran projecte. La qüestió proximitat permet fer moltes més activitats a l'escola Port Rodó, però des del primer dia l'equip directiu sempre ha volgut traslladar-ho i ho ha fet d'una manera que ara ja no necessita explicar-nos res més perquè nosaltres som qui ho volem viure i en equip hem canviat la mirada. Encara així, donades les ganes de seguir vivint experiències d'aquest caire, sempre que ha estat possible l'equip directiu de la ZER ens hem traslladat a Campredó per a presenciar algunes activitats.



La nostra ZER sempre ha treballat per la inclusió, però gràcies a aquesta iniciativa avui som capaços/ces de posar l'accent en la necessitat d'oferir una escola per a tothom, però amb un currículum per a cadascú. Veure com s'hi han involucrat les entitats de l'entorn, com s'hi han unit ajuntaments i municipis diferents, famílies, alumnat... I també el fet d'haver estat participants de la distribució del lideratge en la gestió d'activitats per pròpia demanda de les diferents entitats; tot això atorga un lideratge per convenciment i per voluntat a la comunitat on s'hi ha assentat per a sempre una visió social inclusiva i totalment compartida.

## Tipologia d'experiències i d'activitats

És molt important constatar que aquestes experiències es realitzen de manera continuada i sistemàtica. No són fets puntuals.

- Acadèmiques: lectures compartides, educació física, programes de ràdio, activitats digitals.
- D'emprenedoria: organització empresarial
- Esportives i lúdiques: boccia, eslàlom amb cadira de rodes, gimcanes, jocs populars, futbol.
- Artístiques, culturals i folklòriques: teatre, manualitats, tallers de màscares, patrimoni de municipi, festes tradicionals i dies assenyalats al calendari.
- Inter-generacionals: tallers educatius, conta-contes, llatadora, activitats tradicionals.
- Gastronòmiques: tallers de cuina i tallers de càtering
- Solidàries i de germanor: trobades de ZER, dinars populars, dinars de comunitat educativa, recollida i elaboració de material solidari, apadrinament familiar.

En alguns casos també hi han participat les famílies i ho han fet com a co-protagonistes i no com a públic.

## Indicadors

Indicadors de centre per a l'avaluació	Curs 16/17
Nombre d'entitats que participen en el pla. <i>Instrument: full de seguiment</i>	13
Percentatge d'alumnat que participa en activitats relacionades amb altres entitats. <i>Instrument: full de seguiment</i>	100%
Nombre de reunions de planificació efectuades. <i>Instrument: actes de reunió</i>	10
Nombre d'activitats portades a terme. <i>Instrument: full de seguiment</i>	16
Percentatge de satisfacció del professorat respecte que participa en el pla. <i>Instrument: enquesta</i>	8,72
Percentatge de satisfacció de les famílies respecte el model d'escola. <i>Instrument: enquesta</i>	9,23

## **Observacions**

Aquests indicadors aporten dades relacionades amb la convivència al centre. Entenem que també tenen un cert grau d'impacte en la millora dels resultats educatius. Al llarg del procés anirem fent seguiment del pla i analitzant els resultats per tal d'aportar possible propostes de millora. Aquests indicadors propis de centre, conjuntament amb els de sistema (SIC), ens serveixen per a obtenir una visió global del grau d'impacte del projecte.

# PARLEM D'ESCOLA INCLUSIVA: IMPLEMENTACIÓ I PERSPECTIVES DE FUTUR

---

Carlos Javier Blanch Pelechá i  
Josep Albert Ferré Fatsini  
*ZER Mestral. Baix Ebre*

## **Resum**

*L'escola pública ha de ser una escola inclusiva. En conseqüència, el conjunt de professionals que hi treballem hem de centrar els nostres esforços per aconseguir-ho. Tant és així que des de la direcció ja s'aposta per aquesta visió i s'inclou com un dels pilars fonamentals en el rumb definit en el Projecte de Direcció de l'Escola Port Rodó i de la ZER Mestral. Aquesta reflexió ens porta a dissenyar un projecte que va molt més enllà del concepte integració. Quan a l'escola integrem posem l'accent en facilitar que l'alumnat, el professorat i els diferents membres de la comunitat educativa s'adaptin al centre i a l'entorn. En canvi, quan parlem d'escola inclusiva ho fem implementant un conjunt d'actuacions que han de permetre adaptar el centre a les necessitats de totes i cadascuna de les persones que la integren, l'alumnat, el professorat i la resta de membres de la comunitat educativa. I hem de procurar fer-ho de la manera més pròxima, individual i concreta possible.*

*En conclusió, direm que en aquest projecte ens comprometem a interpretar les barreres de la diversitat com un repte i com una oportunitat per a créixer, aprendre i cercar l'èxit educatiu conjuntament. Des d'un primer moment hem tingut molt clar que aquest conjunt d'accions no es podien circumscriure només al centre on es va dissenyar el pla, l'Escola Port Rodó, perquè no tindria cap sentit. D'aquesta manera el marc d'activitats i actuacions previstes inclou i vincula un gran nombre d'entitats de l'entorn.*

## **Organització**

Amb l'objectiu d'implementar un pla d'acció que garanteixi la inclusió com a principi, com a valor i com a finalitat en les nostres actuacions educatives, en el nostre projecte d'inclusió s'inclouen les següents actuacions:

### ● **Pedagògic**

- Implementació de propostes didàctiques amb caràcter inclusiu, intergeneracional i interdisciplinari.
- Pla de formació específic.
- Pla de seguiment de les diferents activitats.

### ● **Organitzatiu**

- Planificació de reunions periòdiques internes i entre l'escola i entitats de l'entorn.
- Adaptació horària que permeti tot el conjunt d'activitats inclusives de l'escola.

### ● **Gestió**

- Assignació i concreció d'espais en funció de les necessitats de cada activitat.
- Acords entre entitats per aprofitar els recursos propis i/o adquirir-ne de nous (material, transport...).
- Assignació del professorat.

### ● **Relació amb la comunitat**

- Reunions informatives amb els agents implicats.
- Participació de la comunitat en les experiències.

## **Activitats en el marc de l'escola inclusiva i intergeneracional, la cohesió social i la participació de la comunitat educativa i l'entorn**

• **Teatre: Els Arrugats** / Tàrraga / 5 de desembre / Representació obra. Ocupacional i cycle superior. Obert a escoles de Tàrraga.

• **Teatre: Els Arrugats** / Campredó / 13 de desembre / Representació obra festival de Nadal. Ocupacional i cycle superior. Obert a famílies.

• **40è Aniversari Escola Verge de la Cinta** / Tortosa / 14 de desembre / Participació al festival. Els drets de les persones discapacitades. Cycle inicial i cycle mitjà. Obert a famílies.

• **Dia de la Pau** / Campredó, Vinallop i Lligallo del Gànguill / Setmana 29 de gener a 2 febrer / Activitats lúdiques i acadèmiques conjuntes amb la Fundació Mercè Pla. Aquestes activitats aniran relacionades amb la pau, les persones discapacitades, valors, activitat física... Tota l'escola.

• **Carnaval** / Campredó, Vinallop i Lligallo del Gànguill / Setmana 29 gener a 2 febrer / Taller de màscares a cada centre dirigit per l'alumnat de l'ocupacional. Tota l'escola. Aquesta activitat està oberta a la participació de les famílies.

• **Teatre: Els Arrugats** / Tortosa / Abril - Maig / Representació de l'obra a la Mostra de teatre escolar del Baix Ebre. Obert a escoles del Baix Ebre.

• **Emprenedoria empresarial** / Campredó / 2n i 3r trimestre / Activitat curricular vinculada a l'àmbit matemàtic i àmbit de coneixement del medi treballada de manera cooperativa entre l'alumnat del centre Ocupacional i cicle mitjà. També necessitarem la col·laboració de l'EMD de Campredó.

• **Juguem** / Campredó / Tot el curs un cop al mes / Activitat curricular conjunta (ocupacional i CS), vinculada a l'àmbit d'educació física. Alumnat de cicle superior.

• **Programa de Ràdio Lligallo del Gànguill / SER Especials** / Lligallo del Gànguill / Data a concretar / Enregistrament programa de Ràdio a l'escola Lligallo del Gànguill conjuntament entre Ocupacional i CS.

• **Futbol inclusiu** / Campredó / 3r trimestre / Activitats de futbol. Cicle superior, 3r ESO IES Joaquín Bau, Escola Verge de la Cinta i Ocupacional.

• **Intercanvi d'experiències** / Jesús (Icària) / Data a confirmar / Compartir activitats amb els residents d'Icària. Alumnat d'Educació Primària.

• **Projecte intergeneracional** / Campredó / Tot el curs / Acord amb l'EMD de Campredó i que vincula diferents entitats per liderar des de l'escola la recuperació del patrimoni històric i donar-lo a conèixer. Cicle superior.

• **Projecte civisme** / Campredó / Tot el curs / Acord amb l'EMD de Campredó per liderar des de l'escola una població més cívica. Tota l'escola.

• **Valorem la diversitat de cultures** / Campredó, Lligallo i Vinallop / Tot el curs / Festes, tradicions, cuina, idiomes, art, literatura... Tota l'escola, famílies, AMPA, EMD de Campredó, entitats de l'entorn.

• **Vincles** / Campredó, Lligallo del Gànguil i Vinallop / Tot el curs / Activitat intergeneracional de conta-contes.

• **Lectura compartida** / Campredó, als dos centres / 2n-3r trimestre / Activitats de lectura compartida amb diferents suports. Tota l'escola i alumnat Escola Verge de la Cinta.

• **Gimcana** / Campredó / 2n-3r trimestre / Activitats lúdiques dirigides per l'alumnat de l'Escola Verge de la Cinta. Tota l'escola

• **Apadrinament de famílies novingudes** / Vinallop i Campredó / Tot el curs / Quan arriba un/a alumnat novingut/da, una família de l'AMPA tutoritza a la seva família al llarg de tot el curs.

• **Comissió família i escola** / Lligallo del Gànguil / Tot el curs / Comissió de treball liderada per una mestra de l'escola en la que s'organitzen trobades al llarg del curs, en la que s'estableixen les activitats i formes de cooperació entre l'AMPA i l'escola.

• **Trobada de ZER** / Lligallo del Gànguil / 25 d'abril / Trobada que celebrem cada any a una escola diferent on hi vinculem diferents entitats i associacions de l'entorn. Hi participen tot l'alumnat, docents, ajuntaments i AMPA's.

• **Esports adaptats** / Lligallo del Gànguil, Campredó i Vinallop / Tot el curs / L'alumnat de l'escola juga a Boccia, i practica eslàlom amb cadira de rodes amb l'alumnat del centre ocupacional.

• Els Arrugats: aquesta activitat requereix que durant el 1r trimestre tots els dijous, de les 11:00h fins les 13:00h, estarem fent tallers relacionats amb la preparació de l'obra: cuina, decoració, assaigs i literatura. En aquests tallers hi participaran tot l'alumnat de l'escola Port Rodó, alumnat de l'Escola Verge de la Cinta, Alumnat de l'Ocupacional i algunes entitats de l'entorn. Aquesta obra pot incloure també la col·laboració i la participació de les famílies en algun dels tallers.

• 40è Aniversari de l'Escola Verge de la Cinta: aquesta activitat requereix que durant el primer trimestre alguns dimarts al matí l'alumnat de 1r, 2n 3r i 4t curs s'hauran de desplaçar a l'Escola Verge de la Cinta i allí assajar sota la direcció de Jordi Príncipe (director del Teatre i Circ d'Amposta).

• Vinculació curricular Escola Port Rodó / Centre Ocupacional de la Fundació Mercè Pla: aquesta activitat requereix diverses sessions de

classes conjuntes entre l'alumnat de cicle mitjà (emprenedoria), de cicle superior (juguem) i l'alumnat del centre ocupacional, per interactuar i aprendre de manera transversal prioritzant l'àmbit matemàtic, l'àmbit de coneixement del medi i l'àmbit d'educació física.

- Totes les activitats planificades requereixen el treball en equip entre les direccions dels centres corresponents, el treball en equip de tot el cos docent i també el treball en equip i en xarxa entre els centres i les entitats que participen i col·laboren en cada cas. La implicació de la comunitat educativa i dels pobles és màxima.

## **Perspectives de futur**

Mantenir de manera sostinguda en el temps aquest projecte és un dels nostres objectius. És per això que per garantir aquest futur, es necessita d'una continuïtat que no ha de dependre del lideratge d'una única persona, sinó que ha de ser el mateix procés qui ho garanteixi.

Necessitem que el procés sigui eficaç. Per això és necessari un procés avaluatiu rigorós, al mateix temps que formador, que ens porti les dades suficients per reflexionar cap a la millora continuada.

És un projecte flexible on cadascú aporta totes les iniciatives que facin de l'escola un ens participatiu, plural i de comunitat.

Aquesta no és una activitat pensada per quedar bé i tampoc per ser una activitat més dintre de la Programació General Anual de Centre. Pretén ser una suma d'experiències que s'han de transformar en una manera de ser i sentir, tot configurant la nostra identitat de centre. La inclusió, forma i ha de formar part de la nostra missió. No entenem una escola pública sinó és d'aquesta manera.

