

21

Documents

**Els instituts
escola: aspectes
organitzatius,
curriculars
i d'orientació**



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

21

Documents

**Els instituts
escola: aspectes
organitzatius,
curriculars
i d'orientació**



**Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu**

Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació

Grup de recerca

Investigador principal: Màrius Martínez Muñoz, professor titular d'Orientació Professional del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB

Investigadora col·laboradora: Carmina Pinya i Salomó, professora d'ensenyament secundari de la Unitat de Formació del Professorat de l'ICE de la UAB

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

Coordinació tècnica: Maria Lourdes Sotelo Álvarez, assessora tècnica docent

Explotació estadística de les dades: Sílvia Dotras Cruañas, becària

Raúl Izquierdo Usero, becari

La recerca s'inscriu en el Programa de Cooperació Territorial PCT15 REDIE, finançat pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

© Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu

Departament d'Ensenyament

Generalitat de Catalunya

Barcelona, juliol de 2012

ÍNDEX

Presentació.....	5
1. Introducció.....	7
2. Objectius.....	9
3. Marc de referència. Els instituts escola: estructures educatives, transició i articulació entre l'educació primària i secundària.....	11
3.1. Marc normatiu.....	11
3.2. Les estructures educatives en una perspectiva internacional (ISCED).....	12
3.2.1. Descripció general de la classificació internacional	
3.2.2. Aspectes metodològics de la classificació	
3.2.3. Síntesi de les característiques dels principals sistemes educatius amb estructures integrades i no integrades	
3.3. Les relacions entre l'educació primària i la secundària. Elements per a l'anàlisi.....	18
3.3.1. Els conceptes de traspàs i transició a l'educació primària i secundària	
3.3.2. Desafiaments de la transició en el marc del procés de desenvolupament global de l'alumnat	
3.3.3. Necessitats i problemàtiques en el canvi d'etapa	
3.3.4. Estratègies per optimitzar el procés de la transició i el canvi	
3.3.5. Dimensions per a l'anàlisi de l'articulació entre etapes	
4. Metodologia.....	27
4.1. Disseny i temporització.....	27
4.2. Estratègies metodològiques.....	27
4.3. Població i mostra.....	28
4.4. Objectes d'avaluació.....	29
4.5. Disseny dels qüestionaris.....	29
5. Descripció de la mostra productora de dades. Perfil dels centres i dels responents.....	33
5.1. Centres educatius enquestats.....	33
5.2. Nivell de participació.....	36
6. Resultats obtinguts.....	39
6.1. Descripció general de les percepcions dels àmbits avaluats segons els docents i les famílies.....	40
6.2. Descripció de les percepcions de les diferents dimensions avaluades segons els docents i les famílies.....	43
6.3. La visió de les diferents dimensions segons els diferents rols docents.....	48
6.3.1. Percepcions de les dimensions de l'àmbit organitzatiu segons el rol docent	
6.3.2. Percepcions de les dimensions de l'àmbit curricular segons el rol docent	
6.3.3. Percepcions de les dimensions de l'àmbit d'orientació i tutoria segons el	

rol docent	
6.3.4. Percepcions de les dimensions de l'àmbit d'altres aspectes segons el rol docent	
6.4. Respostes qualitatives del professorat i les famílies segons la tipologia de centre.....	60
6.4.1. Valors centrals del centre i pràctiques que l'identifiquen	
6.4.2. La comunicació al centre	
6.4.3. Els responsables d'orientació	
6.4.4. Projectes de centre que afavoreixen la coordinació	
7. Descripció i anàlisi de 50 pràctiques de referència.....	65
7.1. Coordinació territorial d'educació primària i secundària.....	67
7.2. Coneixement del projecte pedagògic del centre.....	68
7.3. Vinculació al centre.....	70
7.4. Continuitat en els currículums i les metodologies.....	74
7.5. Orientació, tutoria i suport emocional.....	76
7.6. Implicació de les famílies.....	77
7.7. Cronograma de les pràctiques de referència.....	80
8. Deu conclusions i cinc propostes.....	81
8.1. Deu conclusions.....	81
8.2. Cinc propostes.....	83
9. Referències bibliogràfiques.....	85
10. Annexos.....	89
10.1. Graells per al disseny d'ítems dels qüestionaris segons les diferents tipologies de centre i de col·lectiu enquestat.....	90
10.1.1. Dimensions i ítems de les versions dels qüestionaris adreçats al professorat enquestat segons el tipus de centre	
10.1.2. Dimensions i ítems de les versions del qüestionari adreçat a les famílies enquestades segons el tipus de centre	
10.2. Composició del grup de discussió.....	103
10.3. Entrevistes i informacions complementàries.....	104

PRESENTACIÓ

La Llei 12/2009 de 10 de juliol, d'educació de Catalunya, estableix les denominacions genèriques per als centres públics a l'article 75. A l'apartat e) es regula la denominació d'institut escola per als centres públics que, entre d'altres ensenyaments de règim general, imparteixen educació primària i educació secundària.

El Departament d'Ensenyament impulsa diversos instituts escola, que tenen orígens diversos i neixen a partir de circumstàncies contextuais molt diferents. Actualment, el sistema educatiu català compta amb divuit instituts escola, dotze dels quals van entrar en funcionament el curs escolar 2010-2011 i sis més ho van fer durant el curs 2011-2012.

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu va rebre l'encàrrec de la Conselleria d'Ensenyament d'avaluar el desenvolupament d'aquests centres en el marc dels eixos següents:

- Estudi dels models possibles d'organització de centres per a l'oferta educativa de l'educació primària i de l'educació secundària (sistema integrat i sistema no integrat).
- Anàlisi dels sistemes educatius d'altres països de l'OCDE i decisions que s'han anat prenent en els darrers anys sobre els models educatius segons l'estructura dels establiments.
- Valoració de les aportacions dels centres ubicats als dos sistemes, l'integrat i el no integrat.

Em plau presentar-vos ara l'informe final de la recerca avaluativa que es va emprendre per executar l'encàrrec formulat i que porta per títol *Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació*. Com a aspectes més rellevants de l'estudi, elaborat en col·laboració amb l'ICE de la UAB, m'agradaria destacar cinc de les conclusions a què s'ha arribat.

En primer lloc, l'estudi apunta que els centres integrats creats fins ara haurien d'esdevenir veritables centres d'innovació de referència, amb projectes de desenvolupament de qualitat del centre, especialment aquells vinculats a la millora de la coordinació global entre etapes educatives i també a l'anàlisi objectiva del seu impacte en la millora del funcionament del centre i en l'obtenció de resultats d'aprenentatge.

En segon lloc, l'estudi assenyala que els centres no integrats haurien d'aprofitar aquestes experiències per tractar d'introduir aquells elements de coordinació analitzats i més ben valorats en les seves pròpies estructures. L'estudi deixa palès el gran recorregut que tenen aquests centres en aquest sentit, malgrat que encara no gaudeixen del desenvolupament integral ple. La recerca aporta també un conjunt molt valuós de pràctiques de referència de coordinació entre l'educació primària i la secundària, tant en centres integrats com no integrats, que poden servir

d'elements de reflexió i millora.

En tercer lloc, i malgrat que l'estudi no aporta cap evidència empírica de cap superioritat en els resultats d'aprenentatge dels centres integrats sobre els no integrats —ja que no era aquest l'objecte d'anàlisi—, sí que comprova que tant la percepció del conjunt de la comunitat educativa dels centres integrats com les expectatives que generen acostumen a ser més positives que les que manifesten les comunitats dels altres centres. Això indica que hi ha un capital dinamitzador molt important que cal aprofitar en el disseny i execució dels projectes de millora que, per altra banda, ens obliga a extreure la necessitat d'explicar les mesures de coordinació i d'altres pràctiques introduïdes en els centres no integrats, si es vol generar el mateix nivell d'expectatives.

En quart lloc, s'assenyala que en el context extremadament complex que tenim en aquest moment, no tindria cap sentit tractar d'universalitzar la proposta de creació d'instituts escola. El naixement d'aquests centres ha estat per raons molt diverses i l'experiència és encara molt recent, fet que no permet extreure'n resultats definitius. Des d'aquesta perspectiva, i per raons que a ningú no se li escapen, la prudència indica que cal esperar i continuar avaluant aquestes iniciatives i, en tot cas, apostar per aprofundir en la millora dels sistemes de coordinació entre els centres d'educació primària i els d'educació secundària. Tot i això, sí que es recomana que en els casos on es produeixi un context clar d'oportunitat de creació d'aquest tipus de centre, que no porti associat un esforç econòmic fora de mida, s'incentivin propostes integradores. Els indicis fins ara analitzats avalarien aquesta decisió.

Finalment, de l'estudi es desprèn que si en algun àmbit tindria sentit esmerçar algun esforç extraordinari seria en la creació/transformació d'algun centre integrat en àmbits d'escolarització amb alumnes en especial situació de vulnerabilitat. Els estudis analitzats indiquen que la continuïtat en el centre aporta elements de caràcter afectiu que ajuden a la integració d'aquest tipus d'alumnat en el context socioeducatiu i milloren significativament la possibilitat de no abandonament prematur dels estudis per part d'aquest col·lectiu.

No voldria acabar aquesta breu presentació sense fer explícit el nostre reconeixement, el meu personal i en nom del Consell Superior d'Avaluació, a totes les persones que han fet possible que aquest estudi hagi arribat a bon port. Així és que agraeixo la dedicació a tots els informants claus, docents i famílies, dels centres educatius de la mostra d'estudi que han aportat informació i experiència en respondre als qüestionaris amb esforç i dedicació i, molt especialment als centres entrevistats que han compartit les seves pràctiques educatives amb nosaltres i han permès posar-les a l'abast de tots aquells centres que desitgin incorporar-les als seus projectes educatius. També agraeixo la col·laboració i dedicació dels membres del grup de discussió, que amb les seves aportacions desinteressades han contribuït a l'enriquiment de la recerca avaluativa.

Joan Mateo Andrés

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

1. INTRODUCCIÓ

El 3 de febrer de 1932, el Palau del Governador del parc de la Ciutadella acollia, per primera vegada, una seixantena d'estudiants de l'Institut Escola de la Generalitat de Catalunya. Abans, a l'octubre de 1931, el ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts havia autoritzat la Generalitat a organitzar, a Barcelona, "d'acord amb les especials necessitats i característiques de la regió catalana, un institut-escola de segon ensenyament amb el caràcter d'assaig pedagògic". Aquell mateix mes, el Govern català promulgava el decret de creació del primer centre d'ensenyament secundari nascut a l'empara de l'autonomia política assolida en l'època republicana.

El funcionament de l'Institut Escola el determinaven les normes elaborades pel Consell de Cultura de la Generalitat, que fixava, entre d'altres normes, l'edat mínima d'ingrés al centre —els onze anys—, l'admissió d'alumnat dels dos sexes, el nombre d'alumnes, el pla d'ensenyament i l'organització del centre. Aquestes normes es complementaven amb un reglament intern que definia els trets pedagògics i organitzatius de la institució: la completa coeducació, l'ús del català com a llengua bàsica, el laïcisme en la teoria i els costums, la supressió de qualificacions i llibres de text —a favor dels llibres, en el seu conjunt—, la preeminència de la formació social i moral, la comprensió de la cultura, el civisme com a àmbit global, les sortides fora de l'aula, la introducció de l'exercici físic, la importància de la música i la continuïtat coordinada de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari.

La Llei d'educació de Catalunya, aprovada al Parlament de Catalunya el juliol de 2009, va permetre de nou la creació d'aquesta modalitat d'establiment educatiu que integra en un únic centre els nivells d'educació infantil i primària i els de secundària obligatòria, tot recuperant la millor tradició pedagògica iniciada vuitanta anys abans.

Al darrer trimestre de l'any 2011, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu encarrega a l'ICE de la UAB una recerca avaluativa a l'entorn dels instituts escola de Catalunya, amb la proposta d'analitzar onze de les divuit institucions que estan en funcionament a Catalunya.

Més enllà de l'interès pels resultats educatius, interessa especialment identificar les pràctiques diferencials que aquesta tipologia de centres desenvolupa, concretament en els àmbits de l'organització escolar, la coordinació curricular i l'orientació i la tutoria de l'alumnat. Alguns dels trets d'aquests centres poden tenir-se en compte per impulsar mesures d'optimització de la coordinació entre centres d'educació primària i d'educació secundària que, encara que romanguin separats, podrien millorar la seva articulació al territori tot afavorint els processos i els resultats educatius.

2. OBJECTIUS

L'estudi sobre els instituts escola pretén assolir tres objectius que són els següents:

- Identificar sistemes educatius de referència en el marc de l'OCDE que hagin impulsat sistemes comprensius en l'educació obligatòria i sistemes que mantinguin establiments diferenciats per a l'educació primària i secundària, tot analitzant-ne els trets més significatius de l'organització, el currículum i l'orientació i tutoria.
- Identificar els trets que caracteritzen els instituts escola de la Generalitat de Catalunya en relació amb els subsistemes organitzatiu, curricular i d'orientació i tutoria, tot comparant-los amb els trets dels centres no unificats de característiques similars i que operen en un mateix territori (i en similars entorns geogràfics i socioeconòmics).
- Caracteritzar pràctiques de referència en relació amb la coordinació de l'ensenyament d'educació primària i secundària en els aspectes organitzatius i de planificació curricular i d'orientació en un mateix territori, que puguin esdevenir punts de partida per als centres que vulguin desenvolupar aquestes iniciatives de coordinació en un mateix territori així com també esdevenir un marc de millora per als instituts escola existents.

3. MARC DE REFERÈNCIA. ELS INSTITUTS ESCOLA: ESTRUCTURES EDUCATIVES, TRANSICIÓ I ARTICULACIÓ ENTRE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA

3.1. Marc normatiu

La Llei 12/2009, del 10 de juliol d'educació de Catalunya (LEC), aprovada pel Parlament de Catalunya, va permetre de nou la creació de la modalitat dels institut escola (IE) com a establiments públics d'educació a Catalunya. En concret, és a l'article 75 on es defineixen els IE com aquells centres educatius que imparteixen educació primària i secundària, entre altres ensenyaments de règim general. Permeten, doncs, la integració en un sol centre dels nivells d'educació infantil, primària i secundària. Més endavant, en la resolució de 16 de juny de 2011, es disposa que els òrgans unipersonals de direcció i coordinació d'aquests IE s'ajustin a unes instruccions específiques amb caràcter transitori mentre no entri en vigor i s'apliqui la regulació de la matèria derivada del desplegament de la LEC.

A la mateixa Llei es contempla l'adscripció de centres educatius que pertanyen a una mateixa zona educativa, amb la finalitat d'ordenar el procés d'escolarització i de facilitar la continuïtat educativa per a tot aquell alumnat que segueixi cursant els seus estudis en centres no integrats. Al mateix temps, també es pot determinar l'adscripció educativa entre centres d'una mateixa zona quan aquests comparteixen els objectius del projecte educatiu. En aquests casos, cal preveure la disponibilitat de places escolars i s'entreu una coordinació estreta entre els centres.

Posteriorment, l'article 14 del decret 102/2010, que desenvolupa la LEC, estableix la possibilitat d'incorporar objectius addicionals i d'adoptar unes mesures organitzatives i de gestió específiques per tal d'aconseguir l'excel·lència en un context d'equitat. En el mateix decret es defineix el paper de l'acció tutorial i la importància que aquesta té en la informació i l'orientació de l'alumnat, tant a nivell individual com grupal.

A les dues resolucions de 16 de juny de 2011, on es regulen l'organització i el funcionament de les escoles d'educació infantil i primària i dels centres de secundària públics, s'estableix la importància de la coordinació entre els centres que imparteixen educació primària i secundària. En ambdós casos, a l'apartat de l'organització general del centre, es preveu la necessària coordinació entre els centres vinculats d'educació primària i secundària. La necessitat de garantir una transició adequada entre l'alumnat de les dues etapes educatives porta a regular la planificació, durant el curs escolar, de sessions de coordinació que contribueixin a donar coherència al procés educatiu i a l'itinerari formatiu de l'alumnat. En aquestes sessions de coordinació entre els centres vinculats s'hauran d'acordar els criteris d'actuació comuns i compartits, posant especial atenció al coneixement de l'alumnat que promou, a la concreció i desenvolupament del currículum, als plantejaments que el centre es fa pel que es refereix a escola inclusiva, als criteris d'elaboració de les activitats de reforç d'estiu de l'alumnat i al seguiment del procés d'adaptació a l'institut.

Cal fer esment que, a nivell organitzatiu, els centres han de preveure l'estructura de la coordinació i planificar-la. Al mateix temps, es preveu la possibilitat de fer una formació conjunta del professorat en el marc del Pla de Formació de Zona.

En els decrets 142 i 143 del 2007, en els capítols sobre l'acció tutorial i l'orientació, ja quedava recollida l'orientació com una acció que forma part de la formació integral de l'alumnat i que, entre d'altres aspectes, ha de preveure l'orientació escolar. El tutor o tutora del grup d'alumnes és el responsable d'orientar i vetllar, tant a nivell individual com col·lectiu, pel procés educatiu en el qual queda inclosa l'orientació escolar. El decret regula l'accés a l'educació secundària obligatòria sempre que s'hagi assolit el desenvolupament de les competències bàsiques i un grau de maduresa adequat. L'article 15 del decret 143 del 2007, en el qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, esmenta l'obligació del centre de garantir la coherència i la continuïtat de l'acció tutorial durant l'escolarització de l'alumnat, però no fa esment de la coordinació amb l'etapa anterior.

3.2. Les estructures educatives en una perspectiva internacional (ISCED)

3.2.1. Descripció general de la classificació internacional

Per identificar les diferents estructures educatives en una perspectiva internacional s'ha utilitzat la Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació (*International Standard Classification of Education*, ISCED, de la UNESCO), a partir de la qual Eurydice fa una anàlisi de les diferents estructures educatives classificades en set nivells bàsics:

1. Educació pre-primària: ISCED 0, es defineix com l'estadi inicial d'ensenyament organitzat. S'imparteix en establiments amb finalitat o de base educativa —amb professionals de l'educació— o en altres centres i està dissenyada per a infants fins als tres anys.
2. Educació primària: ISCED 1, s'inicia entre els cinc i els set anys, és obligatòria a tots els països i generalment dura sis anys.
3. Educació secundària inferior, formació professional inferior: ISCED 2, continua els programes bàsics del primer nivell, tot i que l'ensenyament està més centrat en les assignatures. Normalment, el final del nivell coincideix amb la fi de l'escolaritat obligatòria.
4. Educació secundària superior i formació professional superior: ISCED 3, s'inicia al final de l'escolaritat obligatòria, entre els quinze i els setze anys. Normalment, s'exigeixen qualificacions o altres requisits mínims d'entrada. L'ensenyament sovint està més centrat en continguts i assignatures que en el nivell anterior i pot durar entre dos i cinc anys.
5. Educació post-secundària no terciària: ISCED 4, generalment encavalcada entre l'educació secundària superior i l'educació terciària. Serveix per aprofundir en el coneixement del nivell anterior, preparar per a l'accés a l'educació superior o per accedir directament al mercat laboral.

6. Educació superior de cycle curt (ISCED 5B) i educació superior (ISCED 5A): l'accés a aquests estudis requereix haver acabat amb èxit els nivells 3 o 4 i inclou programes terciaris d'orientació acadèmica (tipus A), de caràcter i fonamentació essencialment teòrica i programes d'orientació professionalitzadora, generalment més curts i orientats a l'accés al mercat de treball (tipus B).
7. Tercer cycle d'educació superior: ISCED 6, nivell reservat a l'obtenció d'un títol de recerca avançada (doctorat).

A partir d'aquesta classificació internacional, Eurydice (2011) descriu els sistemes educatius en termes d'estructura i identifica dues estructures que són les que interessen per a aquest estudi:

1. Sistemes en què l'educació primària (ISCED 1) i la secundària general o inferior (ISCED 2) s'imparteixen en establiments diferenciats. Aquesta situació és la que es correspon amb l'ordenació de l'ensenyament públic a Catalunya.
2. Sistemes en què l'educació primària i la secundària general o inferior formen un sistema integrat (ISCED 1+2), que es podrien correspondre amb l'estructura dels instituts escola.

Els països europeus amb una estructura del primer tipus són:

Alemanya, Bèlgica, Irlanda, Grècia, Espanya, França, Itàlia, Xipre, Lituània, Luxemburg, Malta, Països Baixos, Àustria, Polònia, Portugal, Romania, Regne Unit, Suïssa.

Els països que tenen un sistema integrat són:

Bulgària, República Txeca, Dinamarca, Estònia, Lituània, Hongria, Eslovènia, Eslovàquia, Finlàndia, Suècia, Islàndia, Noruega, Croàcia i Turquia.

3.2.2. Aspectes metodològics de la classificació

Cal fer notar que el sistema de classificació internacional planteja alguns problemes, ja que els límits entre els nivells 1 i 2 no són els mateixos a tots els països. Cal tenir present que la durada de l'educació primària (ISCED 1) pot oscil·lar entre quatre i vuit anys i que la secundària inferior (ISCED 2) pot ser també més o menys llarga. De tota manera, s'assumeix que el pas de l'educació primària a la secundària planteja canvis organitzatius en els establiments, canvis en el focus que passa a ser més curricular, en el perfil i les relacions entre docents —que són més especialitzats en matèries i s'organitzen al voltant dels departaments, a més de formar part d'equips docents més nombrosos—, en les relacions amb l'alumnat i en la manera d'avaluar i acompanyar el procés d'ensenyament i aprenentatge.

També cal tenir present que l'ensenyament secundari inferior pot tenir tres subcategories segons la destinació de l'alumnat que el cursa. Així, s'han dissenyat tres tipus de programes:

ISCED 2A: són programes dissenyats per preparar l'alumnat per a l'accés directe al nivell 3 (A o B), en vistes també a l'accés a l'educació terciària.

ISCED 2B: són programes dissenyats per preparar estudiants per a programes del nivell 3C (formació professional).

ISCED 2C: són programes inicialment dissenyats per a l'accés directe al mercat laboral (sovint denominats programes terminals).

Els programes de secundària inferior es poden classificar també, de manera complementària, en tres tipologies segons l'orientació que se'ls doni:

Tipus 1: programes de caràcter general o generalista, que no preparen específicament per a cap classe específica d'ocupació, ni de qualificació professional, ni tampoc per a l'accés específic a cap tipus de formació posterior de caràcter vocacional o tècnica. Menys del 25% dels continguts dels programes són vocacionals o tècnics.

Tipus 2: programes de caràcter pre-professional o pre-tècnic, estan dissenyats per introduir els participants en el món del treball i per preparar-los per entrar a programes posteriors de tipus professional o tècnic. No condueixen, però, a l'obtenció d'una qualificació professional o tècnica rellevant. Han de tenir un mínim del 25% de continguts de tipus tècnic o professional.

Tipus 3: programes professionals o tècnics, que preparen l'alumnat per a l'accés directe, sense formació posterior, a una ocupació determinada. Finalitzar el programa amb èxit permet l'obtenció d'una qualificació professional rellevant per al mercat laboral.

3.2.3. Síntesi de les característiques dels principals sistemes educatius amb estructures integrades i no integrades

A partir de les observacions anteriors, es descriuen a continuació els sistemes educatius de tres països que disposen d'estructures unificades d'ensenyament primari i secundari inferior —Noruega, Finlàndia i Suècia— i de dos països amb estructures diferenciades —França i Alemanya.

D'acord amb els informes de l'OCDE (2011), els tres primers països es caracteritzen per oferir un sistema educatiu comprensiu i personalitzat en l'aprenentatge (classes comunes per a tot l'alumnat i suport individual), en oposició als sistemes que proporcionen itineraris diferenciats o comprensius, però amb diferenciació vertical o horitzontal.

En els cas de França i Alemanya, es tracta de sistemes que disposen d'estructures separades i diferenciades per als nivells d'educació primària i secundària (ISCED 1 i 2). Alemanya adopta a més un model de diferenciació en els itineraris de l'alumnat d'ensenyament secundari, en el qual es fan agrupaments en funció de la capacitat. França ofereix un model comprensiu, però amb diferenciació vertical.

La taula següent recull els elements de síntesi més significatius d'aquests cinc països:

Taula 3.1 – Elements caracteritzadors dels sistemes educatius

Estructura	PAIS	Població (en milions)	Alumnat (en milers)	1. Adminis- tració educativa	2. % alumnat centres públics / % alumnat centres privats	3. Gestió de l'hetero- geneïtat	4. Repeti- ció	5. Orienta- ció
Integrada	NOR	5	616	Regional i local	97 / 3	Integració individualitzada	Molt baixa	Individual i grupal Orientadors externs
	FIN	5,4	553	Regional i local	97 / 3	Integració individualitzada	Molt baixa	Grupal i individual a secundària Orientadors interns
	SU	9,2	906	Regional i local	90 / 10	Integració individualitzada	Molt baixa	Individual i grupal Orientadors interns
No integrada	FR	63,8	12.300	Estatat	86,5 / 13,5	Integració uniforme	Molt baixa	Individual i grupal a secundària Orientadors interns
	AL	82,2	8.200	Federal i regional	93 / 7	Separació	Elevada	Individual i grupal a secundària Orientadors interns
	CAT	7,5	691	Estatat i autonòmica	63 / 37	Integració uniforme	Elevada	Individual i grupal Orientadors interns i externs

Font: Elaboració pròpia.

A continuació es comenten els elements més significatius de la taula anterior, tot seguint la numeració de la primera filera, que fa referència a les diferents columnes o aspectes considerats.

1. Administració educativa

El paper de les administracions és també diferent segons els països considerats. En general, es pot afirmar que els països nòrdics tenen un alt grau de descentralització i són les municipalitats i l'administració supralocal les que gestionen l'educació al

territori més proper. L'administració central és l'encarregada del marc curricular i de fixar les normes generals relatives a la qualitat i la supervisió de l'educació. A Alemanya són les regions les que disposen d'autonomia per gestionar el servei educatiu i és l'administració federal l'encarregada de vetllar pel seguiment del marc general del sistema. A França, que és un país més centralitzat, és l'estat el proveïdor i regulador del sistema.

2. Sistema públic / privat

El debat sobre els sistemes públics o privats de provisió del servei educatiu és polièdric i pot, per tant, encarar-se des de perspectives diferents. En aquest estudi interessa destacar que en la totalitat dels països considerats en funció dels sistemes de diferenciació o no diferenciació d'itineraris, el pes del subsistema públic és majoritari, atès que el 90% o més de l'alumnat està escolaritzat en centres de titularitat pública. En els països nòrdics, pràcticament la totalitat dels centres educatius són públics tot i que a Suècia, per exemple, en els darrers anys s'ha incrementat lleugerament el percentatge de centres privats —que ha arribat al 10% del total—, amb un increment associat de les desigualtats i una minva conseqüent de l'equitat del sistema (Eurydice 2011g).

3. i 4. Gestió de l'heterogeneïtat i repetició de curs

Un dels debats sobre les estructures educatives en el context internacional té a veure amb la gestió de l'heterogeneïtat de l'alumnat en els itineraris obligatoris. Una primera aproximació permet diferenciar els sistemes compresius dels sistemes selectius o diferenciats. Cal, però, afinar una mica més per poder entendre la complexitat de la qüestió, degut principalment a l'aparent contradicció o tensió que hi ha a l'interior dels mateixos sistemes, que han de classificar i diferenciar l'alumnat a partir dels resultats. A més, els sistemes han de promoure la integració i cohesió socials tot i que diferencien i jerarquitzen en funció dels requeriments del mercat de treball.

A partir del segle XX, una vegada garantida la formació bàsica o primària, el debat sobre la diferenciació i els itineraris formatius es trasllada a l'educació secundària inferior que, una vegada també generalitzada, fa aparèixer de nou el debat sobre en quin moment cal diferenciar els itineraris acadèmics dels professionalitzadors, per exemple.

Una primera mirada permet identificar quatre grans estratègies:

- La creació d'itineraris formatius diferenciats.
- La utilització d'agrupaments homogenis per habilitat.
- La repetició de nivell.
- Les estratègies d'ensenyament individualitzat i tutoratge.

Tal com assenyalen Dupriez, Dumay i Vause (2008), els estudis internacionals demostren que aquells sistemes basats en itineraris primerencs es caracteritzen per una forta relació entre els resultats de l'alumnat i el context cultural. Aquests autors estudien les estratègies emprades amb l'alumnat més vulnerable i n'identifiquen tres:

- L'establiment de rutes acadèmiques.
- La utilització d'ambients educatius.
- La utilització dels nivells d'assoliment com a criteri.

A Alemanya i Àustria existeixen itineraris o vies específiques introduïdes als deu o onze anys, mentre que als països nòrdics el currículum comú continua fins als setze anys.

Les pràctiques d'agrupament en funció de l'orientació acadèmica i els sistemes d'accés selectiu i els agrupaments interns tenen una taxa de desgast en termes de repetició i abandonament, en contrast amb els sistemes comprensius que no empen diferenciació organitzativa o pràctiques d'agrupament.

Els sistemes comprensius tenen un impacte positiu, especialment en termes d'equitat. Qualsevol forma d'agrupació i diferenciació per nivell, per rutes d'assignatures o qualsevol divisió feta entre centres educatius tendeix a incrementar les desigualtats socials en el rendiment. Els països amb una cultura de la diferenciació no milloraven els resultats de l'alumnat, i existia fins i tot una relació negativa entre l'índex de diferenciació i els resultats o puntuacions mitjanes de lectura. Dupriez, Dumay i Vause (2008), seguint les pautes de Mons, fan una proposta de classificació de sistemes escolars en funció de com fan els ajustaments per afrontar l'heterogeneïtat:

1. Itineraris (*tracking*; general, tècnic, vocacional). Model de separació. Rutes educatives separades a partir del final de l'educació primària, especialment a partir de resultats acadèmics. La repetició és una vàlvula d'escapament o seguretat.
2. Agrupació per habilitat.
3. Repetició.
4. Suport individualitzat.

A partir dels anteriors sistemes d'ajustament, s'identifiquen quatre models que permeten classificar els diferents sistemes educatius:

1. Model de separació (Alemanya, Àustria, Hongria).
2. Model d'integració uniforme (Espanya, Portugal, França).
3. Model d'integració "a la carta". Integració a l'educació primària amb agrupaments intraclasse per habilitat i a l'educació secundària un sistema més flexible d'agrupament en funció del rendiment general (grups separats per rendiment) o bé en funció del rendiment dins de cada disciplina (agrupaments flexibles en algunes matèries) (Estats Units).
4. Model d'integració individualitzat (Dinamarca, Islàndia, Finlàndia, Noruega i Suècia). Gairebé sense repetició ni diferenciació per habilitat ni itineraris, sinó amb individualització a l'aula, tutoratge individualitzat i treball en petits grups perquè tothom domini el currículum comú a un ritme similar.

5. Orientació i tutoratge

Tant els sistemes en què l'alumnat cursa l'educació obligatòria en centres integrats com en els que ho fa en centres diferenciats es té present la importància de l'orientació i el tutoratge. S'ha de remarcar que a la majoria de sistemes educatius l'orientació comença a l'educació primària, a excepció de França on l'orientació escolar pròpiament dita no té lloc fins a finals del primer cicle d'educació secundària, la qual cosa fa que no hi hagi serveis d'orientació a les escoles d'educació primària.

L'orientació individual també està generalitzada, tot i les petites diferències en els professionals que la porten a terme. Cal remarcar, però, que a Finlàndia es posa molt d'èmfasi en la coordinació dels professionals que intervenen en l'educació de cada alumne i es dóna molta importància a la feina compartida de tots els docents a fi de prevenir possibles problemes relacionats amb el procés educatiu de cada un dels nois i noies.

Convé tenir present que no és fins a l'educació secundària que les activitats d'orientació individual i grupal es generalitzen. Aquí es posa molt d'èmfasi en la funció orientadora de l'alumnat i se li aconsella el tipus d'estudis a cursar.

La gran majoria dels professionals que fan tasques d'orientació als centres educatius treballen als centres, tot i que no és el cas dels orientadors noruecs, ja que els serveis d'orientació psicopedagògica són part de les municipalitats i són externs. Tots ells, però, han estat formats per fer aquestes tasques en la seva formació de mestratge en educació.

Els objectius de l'orientació tenen força coincidències, tot i que hi ha certes peculiaritats, com és ara el cas de Noruega. En aquest país nòrdic, la Llei d'educació —*Opplæringsloven*— preveu que l'orientació ha de prevenir l'abandonament, fer minvar les diferències socials i integrar les minories ètniques a partir de l'adopció d'una perspectiva holística de l'alumnat i de la visió articulada de l'orientació personal i social amb l'orientació educativa i vocacional. A Finlàndia hi afegeixen la importància d'orientar l'alumnat per exercir una ciutadania activa i posen especial atenció als moments de transició a fi d'obtenir els millors resultats per a tot l'alumnat. A França no és fins a finals de l'educació secundària inferior quan s'inicia l'orientació escolar pròpiament dita.

3.3. Les relacions entre l'educació primària i la secundària. Elements per a l'anàlisi

Les relacions entre l'etapa d'ensenyament primari i l'etapa d'ensenyament secundari cal considerar-les des de múltiples punts de vista, a més de tenir en compte l'estructura general del sistema educatiu. Més enllà de constituir una única estructura integrada —com en els casos dels països nòrdics— o de constituir estructures diferenciades —com a França, a Alemanya i al gruix del subsistema públic de Catalunya—, cal considerar els processos de desenvolupament de l'alumnat —personal, social, acadèmic— i les estratègies que en aquestes dues etapes educatives que constitueixen el tram obligatori del sistema es desenvolupen als centres i als territoris per afavorir-los i evitar les dificultats que es puguin plantejar.

Per fer-ho i d'acord amb la bibliografia consultada, es consideraran des d'una perspectiva de recerca internacional:

- Els conceptes de *transfer* i *transition* d'educació primària a secundària.
- Els desafiaments de la transició entre les dues etapes educatives en el marc del procés de desenvolupament global de l'alumnat.
- Les necessitats i els problemes que es detecten.
- Les estratègies que els centres educatius desenvolupen.
- La proposta d'establir diverses dimensions o àmbits per analitzar l'articulació de les dues etapes, tenint en compte els elements anteriors.

3.3.1. Els conceptes de traspàs i transició de l'educació primària a la secundària

En parlar d'educació primària i secundària, tal com apunten Galton i altres (2000), els conceptes de *transfer* i *transition*¹ es fan servir sovint com a intercanviables. En una part de la bibliografia de recerca, ambdós conceptes fan referència al pas de l'educació primària a la secundària que fa l'alumnat, pas que implica en moltes ocasions un canvi d'escola o institució. De tota manera, hi ha altres processos rellevants que aquest concepte exclou però que convé recuperar, per la qual cosa es proposa considerar, en la línia que suggereixen aquests autors, els dos conceptes de manera separada:

Transició: per designar el canvi d'escola o institució en el pas de l'educació primària a la secundària que normalment afecta tot el grup, que es mou d'un centre a un altre, amb tots els desafiaments que aquest procés implica.

Traspàs: per designar el pas de nivell que cada any fa l'alumnat en anar progressant a l'etapa dins d'una mateixa institució o establiment educatiu.

Seguint l'anterior diferenciació, durant l'escolarització obligatòria l'alumnat de Catalunya experimenta processos de traspàs cada any i, generalment en l'ensenyament públic, una transició en passar de l'educació primària a la secundària obligatòria.

Aquesta diferenciació permet, d'una banda, recuperar els processos de canvi en diferents nivells o cursos —que tindran sentit en parlar de l'articulació entre l'educació primària i la secundària més enllà de plantejar allò que passa entre sisè d'educació primària i primer d'ESO— i considerar el procés gradual de transformació

¹ Els autors fan servir el concepte de *transfer* per referir-se al canvi d'institució i el de *transition* per referir-se al canvi de nivell. A Catalunya aquest etiquetatge no té tradició i generaria força confusions. És per això que s'ha optat per emprar els termes propis del context català, on transició es refereix al canvi d'etapa i traspàs designa el procés de canvi de nivell.

en les maneres de treballar, en l'aproximació als continguts, en el procés de creixent autonomia i en altres aspectes en una perspectiva diacrònica molt més completa. Per altra banda, permet també tractar el procés de canvi d'etapa als instituts escola d'una manera més acurada ja que, estrictament, no es tractaria d'una transició completa —o no ho hauria de ser—, sinó més aviat d'un procés de traspàs en una mateixa institució.

Amb tot, el concepte de transició o canvi d'etapa es manté, ja que és rellevant per al gruix del sistema públic de Catalunya, que manté dues institucions separades per a l'educació primària i la secundària, i també perquè planteja els canvis que impliquen canviar d'etapa educativa en els instituts escola.

Cal fer notar, a més, que en parlar de transicions i de canvis s'ha de tenir en compte la seva naturalesa i convé diferenciar aquells que són sistèmics, que tenen a veure amb factors externs de caràcter contextual o institucionals, d'aquells que són evolutius, que tenen a veure amb els canvis psicobiològics de les persones. Tot i que la recerca sobre les transicions i canvis (Anderson i altres 2000, 326) va centrar-se durant molt de temps en els canvis evolutius, en les darreres dues dècades ha fet un gir en passar a considerar els aspectes sistèmics d'aquests processos. El mateix s'esdevé en aquesta recerca, que se centra en l'articulació entre etapes i considera l'alumnat en la perspectiva de canvi sistèmic, tot assumint que en parlar de nens i nenes, nois i noies, sempre es vinculen aspectes evolutius en aquests processos.

3.3.2. Desafiaments de la transició en el marc del procés de desenvolupament global de l'alumnat

Segons Gradaïlla i altres (2011), diversos estudis posen de manifest l'existència d'un conjunt de canvis importants en el pas de l'educació primària a la secundària:

- Hi ha una tendència a la disminució de la seguretat personal davant d'un ambient nou i d'una exigència acadèmica diferent que requereix un temps d'adaptació (segons Gimeno Sacristán 1996, un 45% de l'alumnat manifesta aquest sentiment en l'etapa de transició, que va acompanyat d'una baixada de rendiment escolar).
- Hi ha grans canvis en les relacions socials. Canvien els companys que durant nou anys els han acompanyat. El grup de referència es desfà i s'obren noves perspectives, noves "cultures juvenils". Al sentiment de sentir-se gran s'afegeix la realitat de tornar a ser "els més petits del centre".
- Canvia la metodologia. Tenen major pes les exposicions del professorat, es fa necessària la presa d'apunts, el treball després de les classes, un esforç personal més autònom.
- Es proposa una distribució horària setmanal que obliga a una major planificació del temps personal de treball i estudi.
- Es produeixen canvis en les relacions amb el professorat. Es fan menys freqüents i properes, atès que el nombre de professorat per grup augmenta respecte de l'educació primària. També canvien els estils i formes d'interacció i d'activitat.
- La tutorització queda molt més delimitada. La relació família-professorat també es transforma, el contacte és més acadèmic i formal.
- Hi ha canvis en l'entorn físic: l'edifici, l'ambient de les aules, les normes.

Tal com ho resumeixen Ruiz Guevara i altres (2010, 3), el canvi d'etapa suposa un canvi de cultura important que afecta l'alumnat (vegeu la taula 3.2).

Taula 3.2 – Cultura d'escola d'educació primària i de secundària

Cultura d'escola d'educació primària	Cultura d'escola d'educació secundària
Curriculum integrat.	Curriculum per matèries, més especialitzat i específic.
Model d'organització comunitari.	Model d'organització burocràtic.
Tasques assignades i desenvolupades al centre educatiu.	Desplaçament a altres espais per fer el gruix de les tasques assignades.
Reduït nombre de mestres per nivell.	Augment del nombre de professorat d'acord amb les matèries del curriculum.
Clima de relació personal i coneixença estreta de l'alumnat.	Clima de relació centrat en els continguts i augment del nombre d'alumnat a tractar. Minva del tracte personalitzat.
Major contacte amb les famílies.	Progressiva minva del contacte amb les famílies.
Seguiment acurat i directe de l'alumnat.	Major autocontrol i autonomia de l'alumnat.
Cercle d'amistats fortament vinculat al centre.	Cercles diferenciats d'amistats.

Font: Ruiz Guevara 2010

A les consideracions anteriors es poden afegir les d'Anderson (2000, 327), que destaca els canvis que es produeixen en la transició a l'educació secundària: l'increment en l'heterogeneïtat, un creixent èmfasi en normes i regles de comportament amb menys tolerància al no acompliment, més èmfasi en el rendiment en un procés que descriu com el canvi d'institucions de "tipus primària" a institucions de "tipus secundària".

En aquests processos es destaca el canvi d'identitat de passar d'un context protegit a un d'aparentment desconegut, burocràtic, menys segur o, en ocasions, hostil. Hi ha un increment de l'ansietat, el nerviosisme —que pot barrejar-se amb la curiositat i les expectatives produïdes per un nou context de progrés, desenvolupament i assoliment de fites—, la preocupació pels fenòmens d'assetjament o bullying, per la separació dels amics, per com serà, com ja s'ha esmentat, la relació amb el professorat i fins i tot per com es funcionarà en institucions molt més grans (edificis, espais).

En aquest context, es constata una minva en el rendiment acadèmic, com a mínim en el primer període de la nova etapa i, quan el rendiment es manté, no sempre hi ha una correlació positiva amb la satisfacció per l'escola, l'educació o el gaudi amb allò que es fa o que s'aprèn (Galton i altres 2000, 358).

D'acord amb Anderson (2000), després del canvi l'alumnat afirma que les classes són més difícils, que el professorat és més estricte i que les normes són també més dures, que els costa més fer amics i que es troben més sols.

Galton i altres (2000) afirmen que el 40% de l'alumnat experimenta un hiatus —trencament o salt—² en el procés de canvi de l'educació primària a la secundària, atribuït a una manca de continuïtat en el currículum, però també degut a les variacions en la manera d'ensenyar, circumstància aquesta darrera que tal vegada és la més rellevant.

També s'identifica clarament un grup d'alumnat amb especials dificultats en el canvi, que té un perfil caracteritzat per:

- Problemes previs de comportament.
- Poca preparació acadèmica.
- Poca maduresa i/o estratègies per afrontar noves situacions.
- Manca d'autoconfiança i autoestima.
- Contextos socioeconòmics desfavorits.
- Manca de suport familiar durant l'escolarització i especialment per afrontar el canvi.

Aquest alumnat experimenta problemes de rendiment, d'adaptació al nou context, tant des del punt de vista físic com social, i acostuma a tenir més problemes de relació amb el professorat i amb la resta de companys (Galton i altres 2000, 346).

Alguns autors destaquen també la qüestió del gènere en les dificultats del canvi d'etapa, especialment en les en qüestions emocionals i d'interacció i en els nois en resultats acadèmics (Anderson 2000; Galton i Morrison 2000).

Tots aquests canvis són considerats discontinuïtats que tenen dues vessants fonamentals, que són la social i l'organitzativa, totes dues importants.

3.3.3. Necessitats i problemàtiques en el canvi d'etapa

Els desafiaments abans descrits constitueixen un conjunt de necessitats i de problemàtiques en l'articulació entre l'educació primària i la secundària que han d'afrontar tant els instituts escola com els centres d'educació primària i secundària que treballen en un mateix territori. Tot seguit es concreten aquestes necessitats i problemàtiques.

En alguns casos, un dels primers problemes és la manca de coordinació territorial, que fa més difícil buscar camins i ponts entre les dinàmiques de l'educació primària i les de la secundària.

En segon lloc, s'assenyalen els problemes amb la informació, que és la base per a la presa de decisions. La informació que elabora el centre o l'etapa d'educació primària no sempre és tinguda en compte al centre d'educació secundària i, tal com destaca la recerca en l'àmbit anglosaxó —Estats Units, Regne Unit i Nova Zelanda—, sovint és considerada poc fiable pel professorat de secundària. Paral·lelament, el

² Es parla d'hiatus, trencament o salt per designar justament aquesta discontinuïtat que és un desafiament però que no té per què suposar un problema o un declivi permanent en el rendiment. Mal afrontat, però, el canvi sí que suposa una alteració que pot esdevenir un problema real de continuïtat en el procés de desenvolupament de l'alumne/a.

professorat de secundària coneix poc allò que es fa a l'educació primària i parteix "de zero" en les seves propostes. Quan hi ha esforços en els processos informatius, l'èmfasi es posa més en el que s'anomenen els aspectes administratius, que tenen més a veure amb conèixer físicament el centre, i menys en els de caràcter pedagògic, que es relacionen amb la coordinació.

Un tercer element té a veure amb la identitat i el caràcter propi del centre. En alguns casos hi ha una manca de coneixement del projecte de centre per part de la comunitat, però també per part del professorat i, consegüentment, una manca de vinculació amb el projecte educatiu del centre.

En quart lloc, cal considerar especialment les discontinuïtats en el currículum i en els mètodes d'ensenyament i aprenentatge ja que, al marge de les disposicions legals que procuren donar coherència i articulació a les dues etapes obligatòries del sistema, en els centres es produeix sovint un trencament que obeeix a les ja esmentades dues cultures. A aquests trets culturals es pot afegir també la diferent formació i trajectòria del professorat de cada etapa.

En relació amb les dimensions curriculars i metodològiques, cal fer especial esment als processos d'orientació i tutoria i, en particular, a la manca de suport tant a l'estudi individual i com al desenvolupament de les estratègies per afrontar els canvis.

Es destaca el poc suport emocional individual i grupal, que pot tenir una estreta relació amb un dels problemes posteriors a la transició: la desafecció de l'escola. D'acord amb la recerca, en el procés de canvi apareix el risc de desafecció i, finalment, el risc d'abandonament. Aquest procés que s'evidencia amb el fracàs acadèmic té connotacions a d'altres nivells de caràcter emocional i social. Tal com destaquen Scott i altres (1995), en ser preguntat l'alumnat que volia abandonar els estudis pels motius d'aquesta intenció, les respostes es referien a "no m'agradava l'escola, no em portava bé amb el professorat, sentia que no pertanyia a l'escola, no em portava bé amb altres estudiants, estava suspent, no podia seguir el treball". En aquests comentaris es barregen els dos factors primordials, els de caràcter acadèmic i els de caràcter emocional, que sovint interactuen. Per això és tan important treballar la dimensió tutorial i de seguiment personal i social, a més de l'orientació per al desenvolupament acadèmic.

En relació amb les tasques d'orientació i guiatge, cal destacar la desigual implicació de la família, que té conseqüències importants tant en el procés de transició i canvi com en una perspectiva global de desenvolupament. En els casos en què la família no s'implica activament, els problemes i les dificultats de desenvolupament augmenten significativament.

Finalment, cal referir-se als problemes d'equitat que afecten especialment els grups desfavorits socioeconòmicament. La transició i el canvi també es veuen negativament alterats com a conseqüència del context socioeconòmic familiar.

3.3.4. Estratègies per optimitzar el procés de la transició i el canvi

D'acord amb la revisió de Galton i Morrison (2000, 443), els processos d'optimització dels canvis i transicions han tingut a veure més amb l'eficiència administrativa que amb les qüestions personals i socials de l'alumnat. Sembla, doncs, que cal apuntar cap a processos d'orientació i acompanyament i posar també l'èmfasi en aspectes pedagògics, que en el centre educatiu es poden concretar en aspectes organitzatius i de gestió, aspectes curriculars i aspectes relatius a la participació i les relacions amb l'entorn. A continuació s'analitzen breument alguns dels aspectes més importants relacionats amb aquests processos, tot seguint el mateix ordre de les necessitats i desafiaments descrits en l'apartat anterior.

Sembla convenient disposar de zones d'influència que permetin coordinar escoles d'educació primària i centres de secundària. Quan es generen corrents de canvi de l'alumnat d'educació primària a secundària entre un conjunt estable de centres és més fàcil articular processos, optimitzar la coordinació i fluïdificar les dinàmiques (cosa que es perd o es deteriora si l'alumnat es dispersa sense un criteri de territori o de proximitat).

Disposar d'informació fiable i precisa sobre allò que es fa a l'etapa anterior i utilitzar-la adequadament és un element bàsic per a l'articulació de les etapes, ja sigui dins d'una mateixa institució o dins d'establiments diferents. Aquesta fita implica ambdós col·lectius de docents, especialment el d'educació secundària que coneix poc allò que es fa a primària i utilitza poc la informació que des de l'etapa precedent es facilita. La informació ha d'estar disponible també per a l'alumnat que ha de fer el canvi i tot i que aquest és potser el factor més desenvolupat —a través de visites als centres d'educació secundària, entrevistes amb antics alumnes que ja hi són, dies de portes obertes o xerrades—, cal no oblidar-lo i optimitzar-lo sense descuidar els aspectes pedagògics (organitzatius, curriculars i d'orientació).

Un tercer element per facilitar l'articulació primer i el canvi d'etapa després té a veure amb la identitat de centre. Seguint Pietarinen (2000) i Hargreaves (1994), en els processos d'integració, els canvis s'han de produir al nivell de la cultura de l'escola: el clima i la cultura del centre tenen una relació directa amb la seva identitat, el seu caràcter i el seu projecte. Per això cal emfasitzar, en primer lloc, la necessitat de disposar d'un projecte i d'una identitat actualitzats i coneguts i, en segon lloc, de la importància del sentiment de pertinença. Aquest sentiment es genera al voltant de pràctiques i valors compartits i dels esforços que es fan perquè siguin coneguts i valorats per part de tota la comunitat. Al seu torn, la pertinença es relaciona dialècticament amb la participació. Quan més sentiment de pertinença es té, més fàcil és participar, prendre part. I a la inversa, la participació genera sentiments de pertinença.

Sembla, també, que els processos de transició i de canvi es faciliten quan hi ha equips formals que els optimitzen a quatre nivells: el curricular, l'organitzatiu, el de l'orientació i el de la implicació de les famílies.

- **Coordinació curricular:** la continuïtat en el currículum implica no partir de zero a l'educació secundària, sinó tenir present tot allò que s'ha fet en les

escoles de procedència i connectar-ho amb allò que es farà a les de destinació. També té a veure amb donar sentit i continuïtat vertical a les diferents àrees del currículum i horitzontal a la proposta curricular de cada nivell.

- **Coordinació metodològica:** hi ha d'haver continuïtat en les estratègies metodològiques i en les activitats en un procés gradual de participació, autonomia i autogestió creixent. Aquesta coordinació ha de considerar també l'avaluació i els recursos emprats.
- **Orientació acadèmica:** les transicions i els canvis d'etapa pivoten sobre el progrés acadèmic i educatiu i és per això que cal fer especial esment al suport que proporciona l'orientació i que en aquests processos es concreta en el suport a l'estudi i a les estratègies d'aprenentatge, en l'esforç per incrementar la preparació acadèmica, en l'adquisició d'estratègies per afrontar els canvis, en definitiva, en la competència com a estudiant, que pot concretar-se en el conjunt de competències d'autonomia i iniciativa personal, la d'aprendre a aprendre i la social i ciutadana.

Cal destacar la dimensió personal i el suport emocional individual i grupal. Són importants el suport per part de la família (com es comenta tot seguit), el que ha de proporcionar el professorat en general, el dels tutors i tutores en particular i aquell que prové dels iguals. D'acord amb Anderson i al. (2000, 332), que segueixen les directrius de Kurita i Janzen, el suport pot ser informacional (ja s'ha comentat abans), tangible (consisteix en la provisió de recursos i serveis), emocional i social. Sembla, com destaquen Galton i Morrison (2000), que l'ansietat associada al desconeixement del funcionament del centre o al temor de l'assetjament minven ràpidament després d'un primer període, però les recerques de caràcter qualitatiu han posat de manifest, per exemple, que l'ansietat es manté en el manteniment de l'autoestima en el seu doble component social i acadèmic.

- **Implicació de la família:** és important l'interès i la participació en els processos escolars (reunions, entrevistes, suport a l'estudi), la complementació de l'activitat escolar amb activitats familiars d'enriquiment (visitar museus, fer viatges, assistir a espectacles culturals o altres activitats, dialogar amb els fills o filles sobre l'escola, la importància de l'educació, els problemes o els seus centres d'interès). Cal destacar que en les activitats fetes amb la família té tant de pes el tipus d'activitat com el fet de fer-la junts i compartir espais de diàleg, comunicació, afecte, suport i empatia.

Pel que fa a l'atenció específica als col·lectius desfavorits socioeconòmicament, cal considerar aquelles accions afirmatives que procurin compensar desigualtats i enriquir les propostes que provenen del centre o del territori per superar les posicions de partida menys favorables per afrontar l'educació secundària amb raonables garanties d'èxit i progrés.

Per acabar aquest recorregut, es destaca una proposta d'Anderson i al. (2000), formulada a partir de Perkins i Gelfer, que formula cinc components essencials per a

un model de transició sistèmica com el que ocupa aquesta recerca. Perquè l'articulació entre les dues etapes educatives respongui a les necessitats de manera eficaç i eficient, cal que cada centre educatiu vinculat a aquests projectes contempli cinc accions:

1. Desenvolupar un equip coordinador i planificador que inclogui els diferents agents i responsables del centre.
2. Generar fites i identificar problemes.
3. Desenvolupar un pla escrit de transició i canvi que contempli les diferents necessitats i conseqüentment les diferents activitats, en una perspectiva temporal llarga (transició) i multifacètica (acadèmica, personal, social, organitzativa...).
4. Aconseguir el suport i compromís del professorat i de tots aquells professionals vinculats amb el procés de transició.
5. Avaluar la transició.

3.3.5. Dimensions per a l'anàlisi de l'articulació entre etapes

De la revisió dels estudis internacionals sobre la coordinació entre etapes educatives i els processos de traspàs i transició, se'n deriven alguns blocs o dimensions que seran emprats per a l'estudi sobre els IE i que es poden estructurar al voltant de tres blocs:

1. Les relacions dels centres educatius d'un territori i els diferents agents que les afavoreixen.
2. Les dimensions institucionals: el projecte de centre i els àmbits de coordinació i articulació:
 - Organització del centre
 - Currículum
 - Orientació acadèmica i personal
3. La participació de la família.

A partir d'aquests tres blocs, cal confegir dimensions i variables d'anàlisi que seran abordades mitjançant el corresponent aparell metodològic i que hauran de permetre disposar d'una visió de conjunt dels IE i d'aquells centres que, en un mateix territori, coordinin les seves propostes i optimitzin els processos de canvi d'etapa.

4. METODOLOGIA

4.1. Disseny i temporització

Les opcions metodològiques per a aquest tipus de recerca són d'orientació multimètode i combinen la utilització de dades i fonts secundàries i dades i fonts primàries, la qual cosa permet un abordatge quantitatiu i qualitatiu de la informació de manera complementària.

Aquesta recerca s'ha desenvolupat al llarg del curs 2011-2012, d'acord amb les fases següents:

Taula 4.1 – Cronograma d'accions de la recerca

FASE	set	oct	nov	des	gen	feb	març	abr	maig
Equip									
Anàlisi doc									
Instruments									
Contacte									
Grups disc I									
Treb. camp									
Buidatge									
Grup disc II									
Pràct ref.									
Grup disc III									
Conclusions									
Informe pro									
Inf. final									

L'equip de treball es va configurar el setembre de 2011. La fase de preparació, d'elaboració del marc teòric, de disseny dels instruments i de selecció de la mostra va desenvolupar-se fins al final del mes d'octubre. El treball de camp es va dur a terme des del novembre fins a finals de gener, el buidatge i l'explotació de dades quantitatives es va fer fins a finals de febrer i la redacció de l'informe va tenir lloc durant el mes de maig.

4.2. Estratègies metodològiques

L'estudi inclou quatre estratègies de recerca diferenciades, però complementàries:

Anàlisi documental

Sobre cinc sistemes educatius de l'OCDE i també sobre els documents de referència al nostre país (marc legal i normatiu i plantejaments institucionals dels establiments).

Qüestionaris a informants clau

Qüestionaris aplicats a docents que formen part dels equips de direcció, a coordinadors i tutors de sisè d'educació primària i primer d'ESO i a famílies dels consells escolars dels centres. Els qüestionaris tracten d'aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació i tutoria dels centres. S'han aplicat als centres que són institut escola així com a un nombre equivalent de centres no integrats (d'educació primària i de secundària) amb projectes de coordinació territorial.

Grups de discussió

S'han creat tres grups de discussió: el primer per debatre la caracterització dels sistemes educatius i els elements definitoris dels qüestionaris aplicats als centres; el segon per debatre el buidatge del treball de camp i el tercer per debatre la identificació de les pràctiques de referència. Els grups de discussió permetran ajustar i validar els successius productes de la recerca avaluativa durant el seu desenvolupament.

Els grups de discussió han permès anar validant i aportar criteris i elements de judici a tot el procés, també han marcat el final i l'inici de les tres fases de l'estudi: l'exploratori inicial, la de treball de camp i la de les aportacions finals (vegeu l'annex 10.2).

Entrevistes en profunditat per a la descripció de pràctiques de referència

A partir de les dades facilitades pels centres a través dels qüestionaris a informants clau, s'ha seleccionat una mostra reduïda de centres als responsables dels quals s'han adreçat entrevistes en profunditat. L'objectiu és descriure un nombre de pràctiques de referència que permetin completar la descripció dels instituts escola i de les iniciatives de coordinació territorial.

S'han fet vuit visites a escoles, instituts i instituts escola, triats amb criteris de varietat territorial. Concretament, s'han fet entrevistes a docents i membres de l'equip directiu dels centres següents:

- IE Mare de Deu del Portal (Batea)
- IE Costa i Llobera (Barcelona)
- IE Turó de Roquetes (Barcelona)
- IE Francesc Cambó (Verges)
- Institut Baix Camp (Reus)
- Institut Terra Alta (Gandesa)
- Escola Prat de la Riba (Reus)
- Escola Montsagre (Horta de Sant Joan)

4.3. Població i mostra

Tal com s'ha dit en parlar dels qüestionaris, la població objecte d'estudi són els onze instituts escola que funcionen actualment a Catalunya i que compleixen dos criteris:

tenir oferta educativa, almenys, fins a segon d'ESO i haver estat funcionant més d'un curs escolar (vegeu més avall, el punt 5.1). En ser una població reduïda, s'ha enquestat a representants de tots els centres (direcció, responsables pedagògics i una mostra de docents de les diferents etapes educatives). En el cas dels centres no integrats, s'ha seleccionat, d'acord amb criteris de semblança, una mostra d'un nombre equivalent de centres d'educació primària i secundària per administrar-hi els mateixos qüestionaris als mateixos informants clau.

4.4. Objectes d'avaluació

La taula següent presenta l'esbós dels objectes d'avaluació que han estat considerats en la recerca. Les variables s'han concretat en elements d'avaluació més acotats, que han esdevingut ítems del qüestionari. Totes les dimensions i variables han estat considerades també en les entrevistes en profunditat.

Taula 4.2 – Dimensions i variables considerades a la recerca

DIMENSIÓ	Variables	Observacions /instruccions
Organitzativa	Plantejaments institucionals	Anàlisi documental
	Cultura	Qüestionari
	Direcció / lideratge	Qüestionari
	Participació i clima relacional	Qüestionari
	Equips	Qüestionari
Curricular	Projecte curricular i programacions	Anàlisi documental
	Metodologies i recursos	A. documental / qüestionari
	Avaluació	A. documental / qüestionari
Orientació i tutoria	Orientació personal	Qüestionari
	Orientació acadèmica	A. documental / qüestionari
	Orientació professional	A. documental / qüestionari
	Transició entre etapes	A. documental / qüestionari
Altres aspectes	Paper de les famílies	Qüestionari
	Relació amb l'entorn	Qüestionari

A la taula s'ha inclòs una quarta dimensió (altres aspectes), que serà objecte d'avaluació i que inclou alguns aspectes no directament vinculats amb els tres de caràcter nuclear, però que poden ser rellevants per comprendre millor les dinàmiques d'aquests centres situats en un context de comunitat escolar i educativa ubicada en un territori o entorn.

4.5. Disseny dels qüestionaris

Per dissenyar els qüestionaris es va partir de la matriu de dimensions i variables del disseny de la recerca. La graella es va concretar en aquells aspectes que es podien observar a través d'un qüestionari, tenint en compte que algunes informacions complementàries es recollirien a través d'entrevistes a les direccions dels centres. Finalment, la matriu base va quedar configurada tal i com es pot veure a la taula 4.3.

Taula 4.3 – Matriu d'àmbits, dimensions i variables considerades en els qüestionaris

	DIMENSIONS	VARIABLES
Organitzatiu	Cultura	Creences i valors
		Pràctiques
	Direcció / lideratge	Equip directiu
		Treball en equip (equips de docents)
	Comunicació	Grau de coneixement
		Responsables de la comunicació
		Canals
	Participació i clima relacional	Relacions entre agents
		Desenvolupament (claredat de la missió i visó)
		Manteniment i canvi
Curricular	Metodologies i recursos	Coordinació en les àrees instrumentals: comunicació i llenguatges
		Compartir les metodologies
	Avaluació	Coordinació avaluació
		Informació proporcionada
Orientació i tutoria	Orientació personal	Tipologia d'accions
		Canvis educació primària / secundària
	Orientació acadèmica	Tipologia d'accions
		Agents
	Transició entre etapes	Canvis educació primària / secundària
Altres aspectes	Paper de les famílies	Protocols / actuacions específiques
	Relació amb l'entorn	Grau / modalitat de participació al centre
		Rols d'altres agents
	Projectes singulars	Participació / impuls en projectes
Valor afegit		

Per al disseny dels qüestionaris es van considerar quatre grans dimensions d'anàlisi i una cinquena referida a aspectes de síntesi o de valoració global de la coordinació o articulació entre etapes (valor afegit).

A partir de les diferents variables, es va procedir a una primera redacció d'ítems per al qüestionari, que va donar com a resultat un qüestionari de 98 ítems. Aquests ítems van ser revisats en successives anàlisis i també en el treball del primer grup de discussió, cosa que va permetre simplificar l'instrument fins a tenir entre 69 i 74 ítems, en funció de si el qüestionari anava adreçat a instituts escola, a escoles d'educació primària o a instituts d'educació secundària.

També se'n va fer una versió simplificada adreçada a les famílies amb 42, 43 o 44 ítems, segons si el qüestionari anava adreçat a famílies vinculades a escoles d'educació primària, a centres de secundària o a instituts escola.

Les opcions de resposta al qüestionari han estat quatre (el valor 1 significa gens o mai i el valor 4 sempre o molt, en funció dels redactats). Les opcions parell de resposta forcen d'alguna manera a respondre en un sentit o un altre de la valoració i desestimen la posició neutra o central, que sovint no proporciona informació útil o fiable per a les anàlisis posteriors.

El qüestionari, a més, proporcionava dues escales de resposta, una per referir-se a la situació actual i una altra per referir-se a la situació desitjable. Aquesta distinció permet fer una anàlisi no només de la percepció que tenen els enquestats de la situació actual, sinó que també intenta delimitar quina seria, des del seu punt de vista, la situació desitjable, tot assumint que no sempre la situació desitjable es correspon amb les puntuacions màximes a tots els ítems del qüestionari. Per a alguns ítems també s'ha proporcionat un espai de resposta oberta per poder exemplificar les afirmacions amb evidències proporcionades pel mateix centre.

A l'annex 10.1. s'han inclòs les taules amb les dimensions, les variables i els ítems aplicats segons quin hagi estat el col·lectiu enquestat.

5. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA PRODUCTORA DE DADES. PERFIL DELS CENTRES I DELS RESPONENTS

5.1. Centres educatius enquestats

La mostra seleccionada ha estat d'onze instituts escola (IE), disset centres d'educació infantil i primària i onze instituts d'educació secundària. Tot i que el conjunt d'IE que actualment hi ha a Catalunya és de divuit centres, només han format part de la mostra aquells que portaven més d'un any en funcionament, a excepció de l'IE Els Còdols i l'IE Les Vinyes els quals, tot i portar més d'un any en funcionament, no s'han incorporat a la mostra perquè no comptaven amb oferta educativa d'educació secundària. En canvi, l'IE Turó de Roquetes, tot i haver començat a funcionar el curs 2011-2012, s'ha incorporat al disseny, d'acord amb el suggeriment del Consorci d'Educació de Barcelona.

Taula 5.1 – Instituts escola que es posen en funcionament el curs 2010-2011 i instituts escola que formen part de la mostra de la recerca

SSTT	Municipi	Escenari	Centre
1. Barcelona-Comarques	Sant Sadurní d' Anoià	Fusió	Institut Escola Jacint Verdaguer
2. Catalunya central	Castellterçol	Integració	Institut Escola Castellterçol
3. Tarragona	Reus	Integració	Institut Escola Pi del Burgar
4. Tarragona	El Vendrell	Nou	Institut Escola Els Còdols
5. Tarragona	Mont-roig del Camp	Integració	Institut Escola Joan Miro
6. Terres de l'Ebre	Batea	Fusió	Institut Escola Mare de Déu del Portal
7. Girona	Verges	Integració	Institut Escola Francesc Cambó
8. Girona	Besalú	Integració	Institut Escola Salvador Vilarrassa
9. Girona	Sant Joan de les Abadesses	Fusió	Institut Escola Sant Joan de les Abadesses
10. Vallès Occidental	Castellbisbal	Nou	Institut Escola Les Vinyes
11. Consorci d'Educació de Barcelona	Barcelona	Fusió	Institut Escola Costa i Llobera
12. Baix Llobregat	Prat de Llobregat	Fusió	Institut Escola del Prat de Llobregat

Notes: els centres ombrejats són els que formen part de la mostra.

Fusió = centres d'educació primària i de secundària existents (oferta educativa d'educació infantil, primària i secundària).

Integració = escola d'educació primària que continua l'escolarització a l'educació secundària (oferta formativa d'educació infantil i primària i s'autoritza l'ESO).

Nou = centre de nova creació (oferta educativa d'educació infantil).

Taula 5.2 – Instituts escola que es posen en funcionament el curs 2011-2012 i instituts escola que formen part de la mostra de la recerca

SSTT	Municipi	Escenari	Centre
13. Consorci d'Educació de Barcelona	Barcelona	Fusió	Institut Escola Turó de Roquetes
14. Catalunya Central	Navàs	Integració	Institut Escola de Navàs
15. Girona	Lloret de Mar	Fusió	Institut Escola de Lloret
16. Maresme- Vallès Oriental	Santa Maria de Palautordera	Integració	Institut Escola La Tordera
17. Terres de l'Ebre	Mora La Nova	Integració	Institut Escola 3 d' abril
18. Terres de l'Ebre	Tortosa (Jesús)	Integració	Institut Escola Daniel Mangrané

Nota: el centre ombrejat és el que forma part de la mostra.

Fusió = centres d'educació primària i de secundària existents (oferta educativa d'educació infantil, primària i secundària).

Integració = escola d'educació primària que continua l'escolarització a l'educació secundària (oferta formativa d'educació infantil i primària i s'autoritza l'ESO).

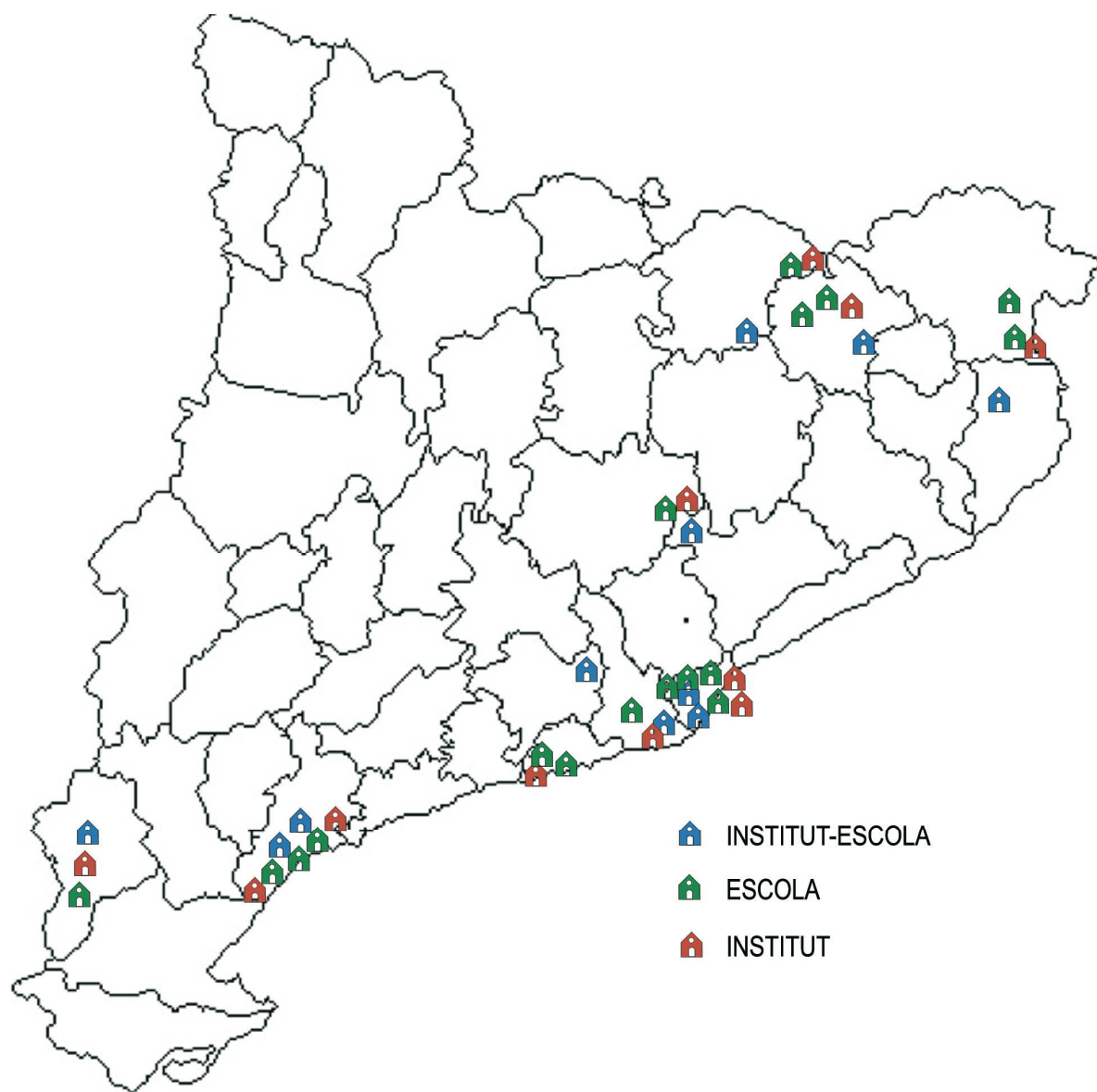
Un cop dissenyada la mostra dels instituts escola es va escollir, com ja s'ha dit, una petita mostra d'escoles i d'instituts amb un mostreig intencional, a partir del qual s'han escollit onze instituts i disset escoles vinculades d'una manera o altra als onze centres d'educació secundària.

La taula següent recull els centres no integrats que han format part de la mostra. S'ombregen els centres educatius el director o directora dels quals participa al grup de discussió i es posen en negreta els centres que han estat entrevistats.

Taula 5.3 – Instituts i escoles no integrats que formen part de la recerca

SSTT	Municipi	Centre	Municipi	Escola	Institut
Barcelona-Comarques	Sant Sadurní d'Anoia	Institut Escola Jacint Verdaguer	Cubelles	Escola Vora Mar Escola Mar i Cel	Institut Cubelles
Catalunya central	Castellterçol	Institut Escola Castellterçol	Moià	Escola Josep Oriols Roca	Institut Moianès de Collsuspina
Tarragona	Reus	Institut Escola Pi del Burgar	Reus	Escola Prat de la Riba Escola General Prim	Institut Baix Camp de Reus
	Mont-roig del Camp	Institut Escola Joan Miro	Vandellòs-Hospitalet de l'Infant	Escola Mestral	Institut Berenguer d'Entença
Terres de l'Ebre	Batea	Institut Escola Mare de Déu del Portal	Horta de Sant Joan	Escola Montsagre	Institut Terra Alta de Gandesa
Girona	Verges	Institut Escola Francesc Cambó	L'Escala L'Escala	Escola L'Esculapi Escola Empúries	Institut El Padró
	Besalú	Institut Escola Salvador Vilarrassa	Olot Olot	Escola Malagrida Escola Pla de Dalt	Institut La Garrotxa
	Sant Joan de les Abadesses	Institut Escola Sant Joan de les Abadesses	Camprodon Llanars	Escola Dr. Robert	Secció Institut SI Germans Vila- Riera Camprodon
Consorti	Barcelona	Institut Escola Costa i Llobera	Barcelona	Escola La Sedeta	Institut La Sedeta
				Escola Sagrada Família	
		Institut Escola Turó de Roquetes	Barcelona	Escola Lluís Vives Escola Barrufet	Institut Lluís Vives
Baix Llobregat	Prat de Llobregat	Institut Escola del Prat de Llobregat	Viladecans	Escola Dr. Fleming	Institut Mestres i Busquets de Viladecans

Mapa 5.1 – Distribució territorial dels instituts escola, les escoles i els instituts que formen part de la mostra de la recerca



5.2. Nivell de participació

La mostra productora de dades del sector docent ha estat de 370 persones, les quals pertanyen als onze instituts escola, a les disset escoles d'educació infantil i primària i als onze Instituts d'educació secundària.

Taula 5.4 – Nivell de resposta al qüestionari del sector docent

	Instituts escola (n=11)	Escoles (n=17)	Instituts (n=11)
Nombre de persones que han respost el qüestionari	139	98	133

En la mostra del col·lectiu docent s'ha tingut en compte el rol que els individus seleccionats exerceixen al centre. Això ha fet que es diferenciés entre les respostes dels càrrecs directius, les de la coordinació de cicle, les de l'equip docent o del departament i les respostes donades pels tutors i tutores dels cursos de cinquè i sisè d'educació primària i dels dos primers cursos de l'ESO. Cal tenir en compte, també, que hi ha una petita mostra de persones que ha contestat al qüestionari i que no es pot considerar que formi part de cap d'aquests grups, per la qual cosa se l'ha considerat dins de la categoria d'altres.

Cal destacar l'alt nivell de participació de les persones que formen part dels equips directius, que en el cas dels instituts ha estat d'un 100%. També s'ha de destacar la total participació dels tutors i tutores del primer cicle d'ESO que han estat enquestats.

Hi ha alguns docents que, a més a més de tenir un càrrec de coordinació, són tutors d'algun grup i això fa que hi hagi menys respostes de les esperades en algun dels grups, atès que si responen el qüestionari segons un rol, evidentment no ho han fet també des de l'altre.

Gairebé un 60% de la mostra productora de dades del professorat dels IE té més de deu anys d'experiència docent. Un 60% dels docents de la mostra real d'aquests centres té cinc o menys anys d'antiguitat al centre.

A les escoles d'educació infantil i primària, més del 80% del professorat de la mostra té més de deu anys d'experiència docent i més del 60% porta més de deu anys al centre.

Als instituts, gairebé un 80% dels docents de la mostra real tenen més de deu anys d'experiència docent i gairebé un 60% porten més de sis anys al centre.

Totes aquestes dades es poden observar a la taula següent.

Taula 5.5 – Nivell de resposta al qüestionari per part del sector docent segons el rol que desenvolupa al centre

Tipus de centre	Càrrecs directius			Càrrecs de coordinació			Tutors/es cicle superior PRI			Tutors/es 1r cicle d'ESO			Altres
	Mostra dissenyada n	Mostra real n %		Mostra dissenyada (n)	Mostra real n %		Mostra dissenyada (n)	Mostra real n %		Mostra dissenyada (n)	Mostra real n %		Mostra real (n)
Instituts escola (n=11)	40	37	92,5	79	54	68,3	35	27	77,1	35	23	65,7	2+5 Sec
Escoles (n=17)	31	30	96,8	35	34	97,1	49	38	77,6	-	-	-	4+2 Sec
Instituts (n=11)	37	37	100,0	99	62	62,6	-	-	-	32	35	100,0	6+1 Sec

La mostra final del sector famílies s'ha centrat en els mateixos centres que la mostra dissenyada per al sector docent. Cal esmentar que els qüestionaris s'han dirigit a les persones que representen a les famílies als consells escolars dels centres de la mostra, a excepció de l'IE Turó de Roquetes que, en no tenir constituït en el moment de la consulta el seu consell escolar, no ha format part ni de la mostra dissenyada ni de la mostra real. El qüestionari de les famílies tampoc no s'ha adreçat a l'IE Prat de Llobregat degut al context singular del centre.

Cal remarcar l'alt nivell de participació de les persones del sector famílies en les tres tipologies de centres i, en especial, la de les persones enquestades dels IE, que en la seva totalitat han contestat al qüestionari.

Taula 5.6 – Nivell de resposta al qüestionari per part del sector famílies

Tipus de centre	Famílies		
	Mostra dissenyada (n)	Mostra real n %	
Instituts escola (n=11)	35	35	100,0
Escoles (n=17)	66	57	86,4
Instituts (n=9)	26	22	84,6

6. RESULTATS OBTINGUTS

A continuació, es descriuen els resultats obtinguts en l'aplicació del qüestionari sobre la percepció que dels diferents aspectes organitzatius, curriculars, d'orientació i d'altres tenen la mostra de les famílies dels consells escolars dels centres consultats i la mostra de professorat que té responsabilitats al final de l'ensenyament primari i l'inici de l'ESO.

El qüestionari ofereix un conjunt d'ítems, agrupats per àmbits i dimensions (vegeu l'apartat metodològic, al capítol 4), als quals s'ha de respondre a partir de quatre opcions que expressen el grau de presència d'una determinada pràctica o realitat al centre: gens, poc, bastant, molt.

Per fer-ne l'aproximació descriptiva inicial, s'han recodificat les respostes en una escala de 0 a 100, de manera que el primer quartil, que va de 0 a 25, indica puntuacions agrupades al voltant del "gens"; el segon quartil, amb puntuacions del 25 al 50, indica puntuacions agrupades al voltant del "poc"; el tercer quartil, que va del 50 al 75, conté les puntuacions agrupades al voltant del "bastant"; i el darrer quartil, a partir de 75, conté les puntuacions agrupades al voltant del "molt". Aquesta recodificació permet treballar amb mitjanes i tenir una dada sintètica per a cada element considerat (ítem, dimensió o àmbit).

Una segona anàlisi consisteix a copsar la distància que hi ha entre les puntuacions referides a la situació actual del centre i allò que la persona enquestada consideraria com a desitjable. Les respostes als ítems en termes de situació desitjable han estat tractades i recodificades de la mateixa manera. La hipòtesi de partida pretenia comprovar si en algun cas les situacions desitjables mostraven puntuacions superiors o inferiors a les situacions actuals. Si s'identifica alguna situació desitjable amb puntuacions inferiors, això podria significar que alguns procediments o estratègies estan més desenvolupats en l'actualitat d'allò que els col·lectius enquestats considerarien desitjable. Aquells casos en què la situació desitjable estigués per sobre de l'actual indicarien que encara cal desenvolupar més l'ítem, dimensió o àmbit.

Cal dir, també que, tot i que els qüestionaris adreçats als diferents col·lectius de les tres tipologies de centres (IE, instituts i escoles) han estat elaborats a partir dels mateixos àmbits i dimensions, en algunes versions dels qüestionaris s'han eliminat alguns ítems (per exemple, els que feien referència a aspectes de l'ESO en el qüestionari aplicat a escoles o alguns aspectes d'organització interna del professorat en els qüestionaris adreçats a les famílies). Amb tot, els qüestionaris permeten analitzar el contrast d'opinions entre col·lectius i centres en la majoria de les dimensions estudiades.

Finalment, cal tenir present que les dades que es presenten reflecteixen el parer i la visió d'una part dels col·lectius que formen part dels centres enquestats i de les seves comunitats escolars, com també cal tenir present que es tracta d'un nombre reduït de centres (bona part dels IE i una petita mostra d'altres centres d'educació primària i secundària escollits a partir d'un mostreig intencional, tal com s'explica al capítol 5). Això fa que les conclusions s'hagin de considerar amb la cautela i la

prudència que aquestes condicions recomanen. L'objectiu de l'estudi no és el de proporcionar dades generalitzables al conjunt dels centres del país, sinó el d'oferir una visió de la realitat dels IE, incorporant-hi elements de contrast, per poder formular propostes de millora.

6.1. Descripció general de les percepcions dels àmbits avaluats segons els docents i les famílies

Atès que els IE són l'objecte d'estudi, l'anàlisi de resultats s'efectua contrastant-los amb els de les escoles i els instituts que serveixen de comparació.

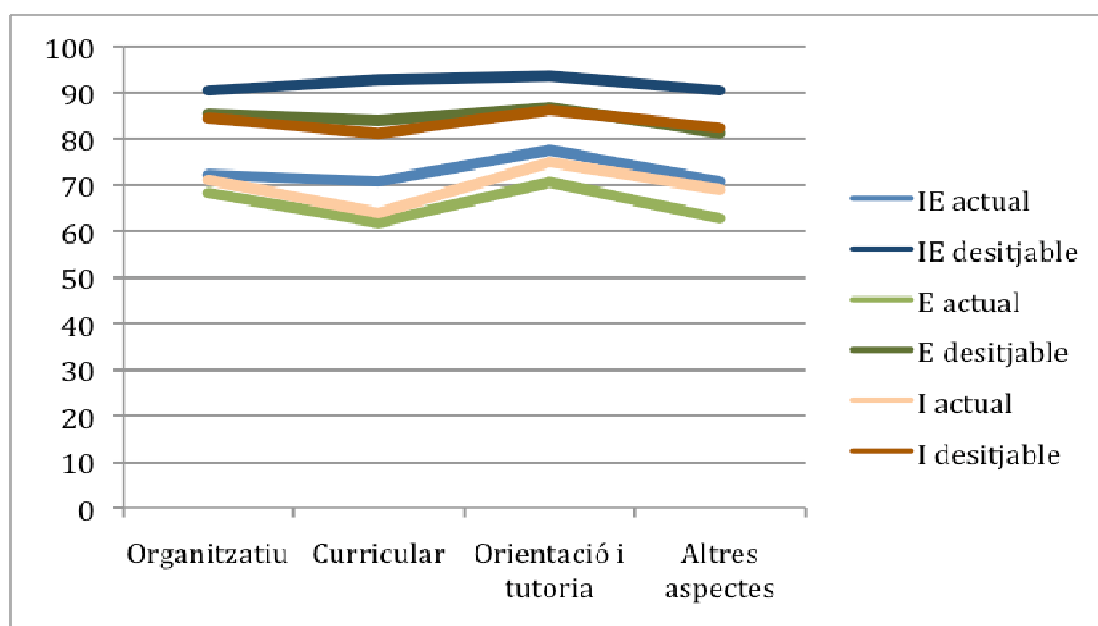
A les taules d'aquest capítol 6 s'incorpora la significació estadística, que és el resultat de comparar les mitjanes dels centres d'estudi amb les mitjanes dels centres de comparació, tant si són instituts com escoles. Per això, al llarg del capítol es posa èmfasi en aquells resultats que són estadísticament significatius.

D'acord amb els criteris exposats a l'apartat anterior, els resultats globals de les percepcions que les famílies i el professorat enquestat manifesten sobre els diferents aspectes avaluats —els quatre àmbits del punt 4.4.— es poden observar a les taules i gràfics següents.

Taula 6.1 – Percepcions globals dels àmbits avaluats per part del sector docent

Àmbit	Tipus de centre					
	Instituts escola		Escoles		Instituts	
	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Organitzatiu	72,2	90,4	68,3	85,2	71,1	84,3
Curricular	70,7	92,7	61,8	83,9	63,9	81,1
Orientació i tutoria	77,5	93,6	70,6	86,8	74,9	86,2
Altres aspectes	71,1	91,0	62,5	81,2	69,0	82,3
Significació estadística						
5%						
1%						

Gràfic 6.1 – Percepcions globals dels àmbits avaluats per part del sector docent



La situació actual és valorada de la mateixa manera pels docents dels instituts i dels IE, excepte en l'àmbit curricular. En tots els àmbits, els mestres de les escoles són els més crítics.

En el conjunt dels docents, són els mestres de les escoles els que presenten les mitjanes de valoració més baixes en la seva percepció de la situació actual en els quatre àmbits considerats. El professorat dels instituts presenta una valoració lleugerament superior a la de les escoles, mentre que el professorat dels IE és el que presenta la valoració més alta en tots els àmbits. No hi ha diferències significatives entre la situació actual de l'àmbit organitzatiu, d'orientació i tutoria i d'altres aspectes entre els IE i els instituts, que només difereixen en la valoració de l'àmbit curricular.

L'orientació i tutoria i l'àmbit organitzatiu són els que presenten puntuacions més altes.

En les tres tipologies de centre, l'àmbit amb puntuacions mitjanes més altes és el d'orientació i tutoria, seguit de l'àmbit organitzatiu i, finalment, del curricular. Els àmbits d'orientació i tutoria són els que obtenen puntuacions més altes en la situació ideal, seguits de l'àmbit organitzatiu i del curricular, tot i que és l'àmbit curricular el que presenta més distància entre la situació actual i la desitjable.

Les diferències en la situació desitjable de cada àmbit avaluat són significativament diferents en els IE, que plantegen el nivell d'aspiracions més alt.

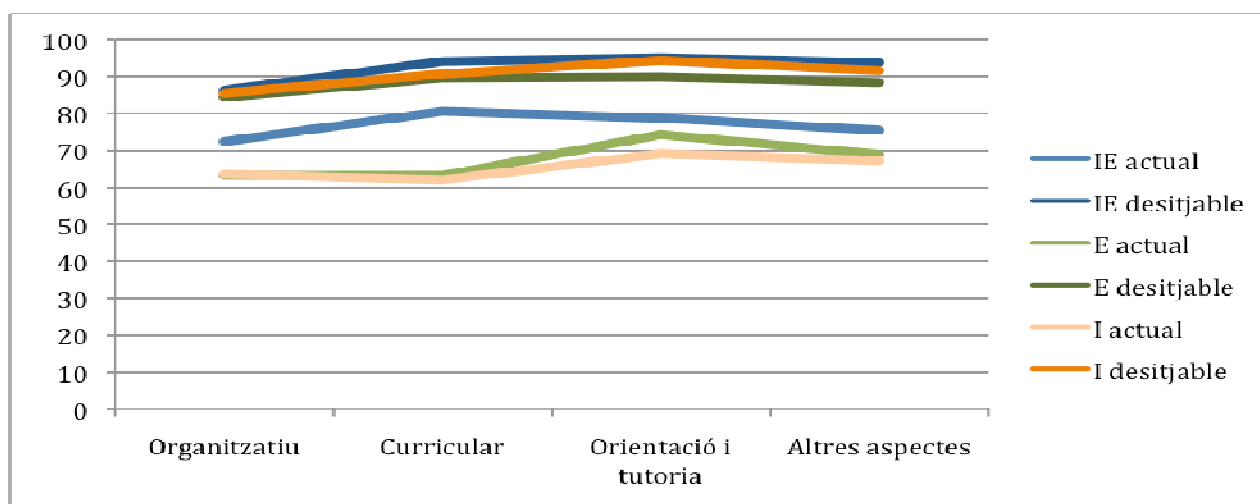
En la situació desitjable de cada àmbit avaluat, les opinions del professorat dels instituts escola són significativament més exigents que les de la resta dels docents de les altres dues tipologies de centre. El professorat dels instituts és el que

manifesta que hi ha una distància més curta entre allò que ja succeeix i allò desitjable. Els docents dels IE presenten la distància més gran, ja que parteixen de valoracions més altes en la situació actual, però alhora consideren la situació desitjable amb més exigència (totes les puntuacions mitjanes passen dels 90 punts). Les escoles presenten distàncies similars entre la situació actual i la desitjable (al voltant de 20 punts), però cap de les puntuacions atorgades a la situació desitjable arriba als 90 punts.

Taula 6.2 – Percepcions globals dels àmbits avaluats per part del sector famílies

Àmbit	Tipus de centre					
	Instituts escola		Escoles		Instituts	
	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Organitzatiu	72,4	86,3	64,1	84,4	63,4	85,5
Curricular	80,6	94,3	63,2	89,5	62,0	90,6
Orientació i tutoria	78,7	95,1	74,3	89,9	69,1	94,4
Altres aspectes	75,4	93,8	69,0	88,2	67,1	91,7
Significació estadística						
5%						
1%						

Gràfic 6.2 – Percepcions globals dels àmbits avaluats per part del sector famílies



A diferència dels docents, que són més crítics a les escoles, són les famílies dels instituts les que es mostren lleugerament més crítiques que la resta.

Les famílies dels instituts són les més crítiques amb la situació actual, ja que aporten les puntuacions més baixes en tots els àmbits. Les puntuacions de les escoles coincideixen amb les dels instituts en els àmbits curricular i l'organitzatiu, però no difereixen amb els IE en els d'orientació i altres aspectes.

Les puntuacions referides a la situació actual dels instituts no arriben als 70 punts en cap cas. A les escoles només ho fan en l'àmbit d'orientació i tutoria, mentre que als IE totes les puntuacions depassen els 72 punts.

Les famílies d'instituts i d'escoles són les més crítiques amb els àmbits curricular i organitzatiu.

L'àmbit amb puntuacions significativament més baixes són el curricular i l'organitzatiu, que és on es mostren més crítiques les famílies de les escoles i dels instituts. Les puntuacions més altes varien segons el tipus de centre: en opinió de les famílies dels IE, el més ben puntuat és l'àmbit curricular seguit del d'orientació i tutoria, mentre que per a les famílies de les escoles i els instituts, ho és el d'orientació seguit de l'àmbit referit a d'altres aspectes.

Les famílies amb més expectatives són les dels IE i les més crítiques són les dels instituts, tot i que la distància entre uns i altres centres no és significativa.

Les famílies dels instituts són les que estableixen la situació ideal més lluny de l'actual, tot i que l'ideal torna a estar expressat amb puntuacions més altes en les respostes de les famílies dels IE. Amb tot, les diferències en les opinions de la situació desitjable entre les famílies dels instituts i les dels IE no són significatives. En el cas de les escoles, tampoc no ho són en els àmbits organitzatiu i curricular. Les famílies expressen diferències en les opinions en la situació desitjable de l'àmbit d'orientació i el d'altres aspectes.

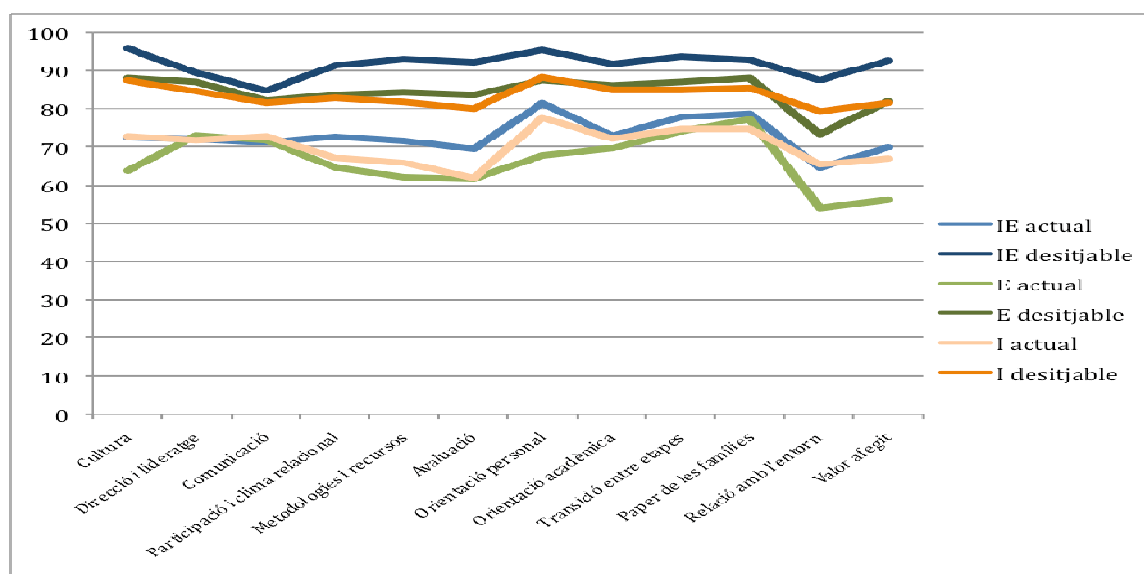
6.2. Descripció de les percepcions de les diferents dimensions avaluades segons els docents i les famílies

A partir dels grans àmbits d'anàlisi, presentats en l'apartat anterior, s'ofereix a continuació la descripció de les percepcions del sector docent i famílies en les diferents dimensions que constitueixen cadascun dels quatre àmbits estudiats. Aquesta és una aproximació a aspectes més concrets dins de cada àmbit.

Taula 6.3 – Percepcions globals, per dimensions, del sector docent

Àmbit	Dimensió	Tipus de centre					
		Instituts escola		Escoles		Instituts	
		Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Organitzatiu	Cultura	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Direcció i lideratge	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comunicació	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participació i clima relacional	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0
Curricular	Metodologies i recursos	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9
	Avaluació	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2
Orientació i tutoria	Orientació personal	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
	Orientació acadèmica	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1
	Transició entre etapes	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1
Altres aspectes	Paper de les famílies	78,7	92,9	77,3	88,1	74,7	85,6
	Relació amb l'entorn	64,6	87,5	54,1	73,4	65,5	79,4
	Valor afegit	70,0	92,7	56,0	82,0	66,8	81,8

Significació estadística	
	5%
	1%

Gràfic 6.3 – Percepcions globals, per dimensions, del sector docent

Tret de l'àmbit curricular, en què les diferències en la situació actual segueixen essent significatives per dimensions, la resta d'àmbits que, considerats globalment, presenten diferències significatives mostren dimensions —aspectes més concrets— que segueixen mantenint diferències, mentre que d'altres no ho fan. En la situació desitjable es mantenen les diferències significatives per a tots els àmbits.

Tal com s'ha vist a l'apartat anterior, en termes globals (d'àmbit) no hi ha diferències en la situació actual en les qüestions organitzatives segons la percepció del professorat d'IE i el d'instituts. Però en concretar les dimensions, la percepció sobre la participació i el clima relacional és significativament inferior a parer del professorat dels instituts respecte el dels IE. Per contra, en el cas de les escoles, si bé globalment hi ha diferències significatives, en concretar les dimensions, aquestes es refereixen a la cultura i a la participació i al clima relacional, i no pas a la direcció i la comunicació. També desapareixen les diferències a la situació actual de la transició entre etapes.

A parer dels docents, no hi ha diferències en la valoració actual sobre la direcció i lideratge, la comunicació i la transició entre etapes en cap de les tres tipologies de centre considerats.

No hi ha diferències entre escoles i IE en la valoració de la situació actual del paper de les famílies. Tampoc no n'hi ha entre instituts i IE en la valoració de cultura, orientació acadèmica i transició entre etapes.

Les diferències, en l'àmbit organitzatiu, entre els IE i les escoles es refereixen a la cultura i a la participació i clima relacional. Entre els IE i els instituts, a la participació i clima relacional.

Les percepcions dels docents són lleugerament inferiors a les escoles en les dimensions de cultura i de participació i clima relacional. La resta de dimensions presenten puntuacions similars per a les tres tipologies de centre.

Com ja s'ha comentat a l'apartat anterior, les puntuacions obtingudes globalment per a tot l'àmbit curricular són significativament més baixes, tant en la situació actual com en la desitjable. També les puntuacions en l'àmbit de les dimensions segueixen essent més baixes.

En l'àmbit curricular, les escoles novament presenten puntuacions més baixes que els IE, amb una diferència de gairebé 10 punts de mitjana. En la dimensió d'avaluació, les puntuacions dels instituts i de les escoles són equivalents.

En l'àmbit de l'orientació, les puntuacions són més baixes (actuals i desitjables) en la dimensió d'orientació personal. Les puntuacions més baixes són les del professorat de les escoles. L'orientació acadèmica no presenta diferències entre instituts i IE en la situació actual. Tampoc no hi ha diferències en les qüestions relacionades amb les transicions.

En l'àmbit d'orientació, tornen a mostrar percepcions més baixes els mestres que el professorat d'instituts i IE. La dimensió que presenta les puntuacions més altes és la

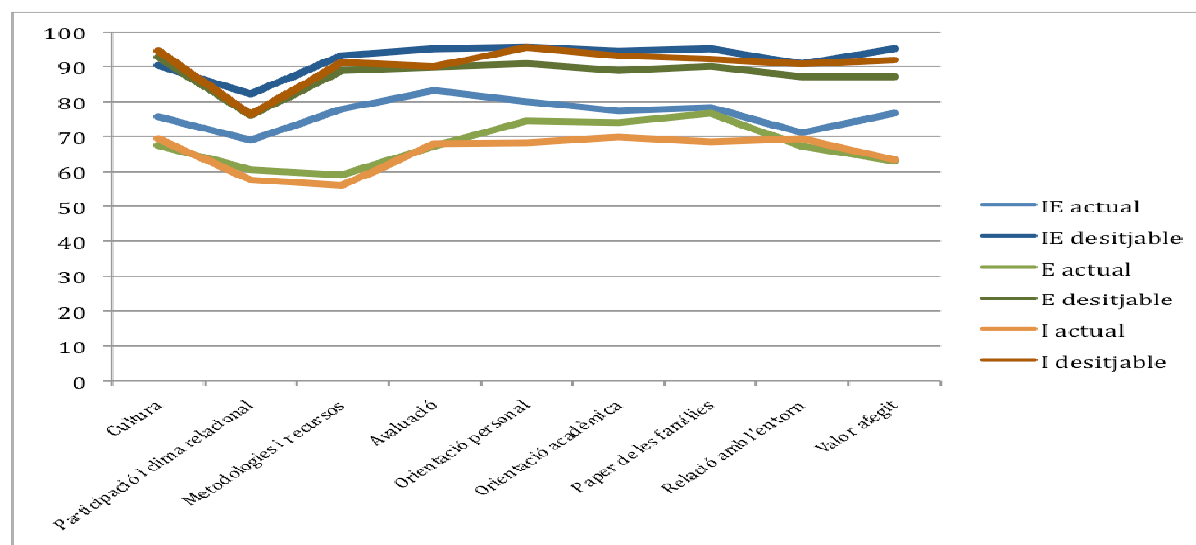
de l'orientació personal, que té les puntuacions més baixes segons el parer dels mestres de les escoles enquestades.

En l'àmbit d'altres aspectes destaquen les percepcions més baixes dels mestres de les escoles en les relacions amb l'entorn i el valor afegit. El paper de les famílies és valorat de manera similar pels docents dels tres tipus de centre.

En l'àmbit dels altres aspectes, no hi ha diferències entre el paper de les famílies dels IE i de les escoles, mentre sí que n'hi ha entre els IE i els instituts. Per contra, les diferències es produeixen entre els IE i les escoles en les dimensions de relació amb l'entorn i valor afegit. La puntuació de la dimensió de relació amb l'entorn és la més baixa de totes en el cas de les escoles, juntament amb la de valor afegit, que són les dues més baixes de tota la taula (amb 54,1 i 56,0, respectivament).

Taula 6.4 – Percepcions globals, per dimensions, del sector famílies

Àmbit	Dimensió	Tipus de centre					
		Instituts escola		Escoles		Instituts	
		Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Organitzatiu	Cultura	75,7	90,4	67,6	92,8	69,3	94,7
	Participació i clima relacional	69,0	82,2	60,6	76,1	57,5	76,3
Curricular	Metodologies i recursos	77,9	93,2	59,1	89,0	56,0	91,3
	Avaluació	83,2	95,3	67,3	90,0	68,0	90,0
Orientació i tutoria	Orientació personal	80,0	95,7	74,5	90,8	68,2	95,6
	Orientació acadèmica	77,3	94,6	74,1	89,0	69,9	93,1
Altres aspectes	Paper de les famílies	78,4	95,3	76,7	90,1	68,5	92,2
	Relació amb l'entorn	71,2	90,9	67,2	87,2	69,3	90,8
	Valor afegit	76,6	95,1	63,0	87,3	63,4	92,0
Significació estadística							
		5%					
		1%					

Gràfic 6.4 – Percepcions globals, per dimensions, del sector famílies

La visió més optimista de les famílies és també la dels IE i la més crítica és la dels instituts, a diferència de la del professorat, que es mostra més crític a les escoles. Si bé només hi ha diferències significatives en la situació desitjable en els àmbits d'orientació i el d'altres aspectes, en concretar les dimensions dels àmbits apareixen diferències significatives en la participació i el clima relacional (organització) i en l'avaluació (curricular).

Les diferències en la situació actual dins de l'àmbit organitzatiu es troben en la participació i el clima relacional i no en la cultura (a diferència de la visió del professorat, que també presenta diferències en aquesta dimensió). Els elements relacionats amb la cultura de centre presenten puntuacions més altes que els de participació i clima relacional on, en el cas dels instituts, la mitjana no arriba al 58%. En sis dels onze ítems relatius a qüestions organitzatives, les diferències entre la situació actual i la desitjable —a parer de les famílies de les escoles— depassa els 25 punts. Es constata, també, una distància molt superior entre la situació actual i la desitjable en les relacions entre el professorat i l'alumnat als instituts.

En les tres tipologies de centre s'evidencia una gran distància en la continuïtat de la participació de les famílies, tant en la relació amb el centre com en la possibilitat de fer propostes al centre.

Tot l'àmbit curricular (dimensió de metodologies i recursos i dimensió d'avaluació) presenta diferències significatives en la situació actual, igual que en tractar-lo globalment com a àmbit.

En aquest àmbit, la visió més crítica la presenten, com ja s'ha esmentat, les famílies dels instituts, especialment en les metodologies i recursos, dimensió on les famílies dels instituts presenten puntuacions similars. Novament, les famílies dels IE presenten una visió més positiva en les percepcions sobre els elements avaluatius, que són les més altes de tot el conjunt d'àmbits. Pel que fa a la coordinació en la

manera de treballar, la distància entre situacions és també molt superior a parer de les famílies dels instituts (35,3 punts de diferència entre el que és i el que hauria de ser) i de les escoles (29,9 punts). També hi ha grans diferències en la percepció de les activitats i els criteris d'avaluació, a parer de les famílies d'escoles i d'IE.

A parer de les famílies, no hi ha diferències en les percepcions sobre la situació actual d'orientació i tutoria (orientació personal i acadèmica) entre IE i escoles, però sí que se n'identifiquen en l'orientació personal respecte dels instituts.

Les famílies més crítiques són les dels instituts, seguides de les de les escoles. La dimensió d'orientació personal als IE és la segona amb valoracions més altes, que arriben al 80%.

En l'àmbit d'altres aspectes, el paper de les famílies no presenta diferències significatives entre IE i escoles i sí que ho fa en els instituts. També apareixen diferències en la situació actual de la dimensió de valor afegit en el cas de les escoles.

En la dimensió de valor afegit, les diferències són significatives per als instituts i les escoles, respecte dels IE. Les opinions difereixen en les diferents dimensions considerades, si bé novament la visió més positiva la presenten els IE. Així, en la dimensió de paper de les famílies, les puntuacions més baixes corresponen als instituts, mentre que en les dimensions de relació amb l'entorn i de valor afegit són lleugerament més baixes a les escoles. Destaquen els 10 punts de diferència que hi ha en la dimensió de valor afegit entre els IE i les escoles i instituts.

Finalment, s'observa que no hi ha diferències en termes de situació desitjable entre els IE i els instituts. El nivell d'exigència en la situació desitjable és significativament menor en les famílies de les escoles en les dimensions de participació, avaluació, orientació personal i acadèmica, el paper de les famílies i el valor afegit.

6.3. La visió de les diferents dimensions segons els diferents rols docents

Una tercera aproximació als resultats obtinguts s'ha fet a partir dels diferents perfils dels docents que han contestat el qüestionari. Així, en les taules i gràfics següents es recullen les percepcions del professorat tenint en compte si ha contestat en qualitat de càrrec directiu, de càrrec de coordinació o de càrrec de tutoria (de cicle superior d'educació primària o de primer cicle d'ESO).

Aquesta anàlisi posa de manifest que les opinions varien segons quin és el rol del docent i la dimensió considerada.

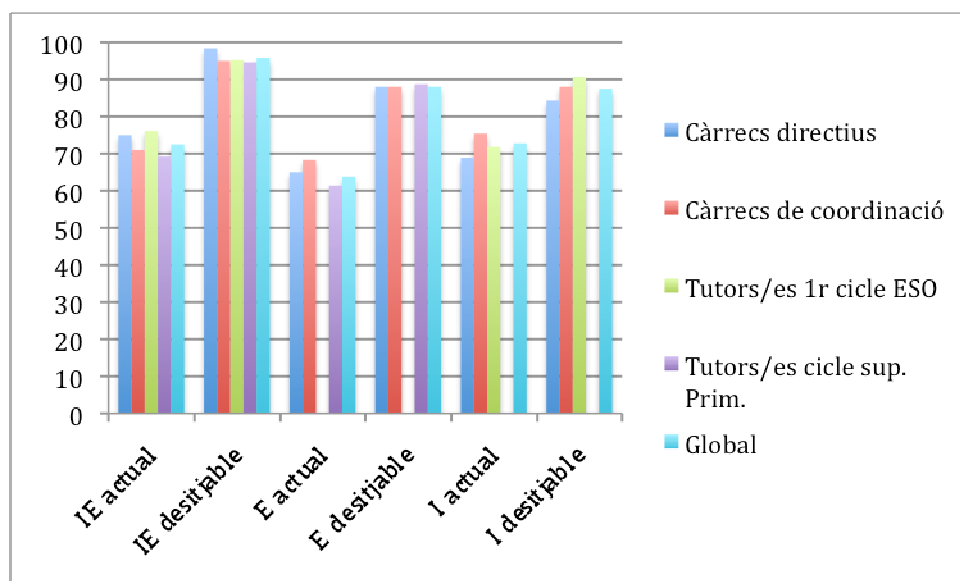
Les caselles ombrejades que no contenen percentatges es corresponen als aspectes que no són pertinents per a la tipologia de centre considerada (tutors de primer cicle d'ESO a les escoles o tutors de cicle superior als IE o als instituts, per exemple).

6.3.1. Percepcions de les dimensions de l'àmbit organitzatiu segons el rol docent

Taula 6.5 – Percepcions de les dimensions de l'àmbit organitzatiu segons el rol docent

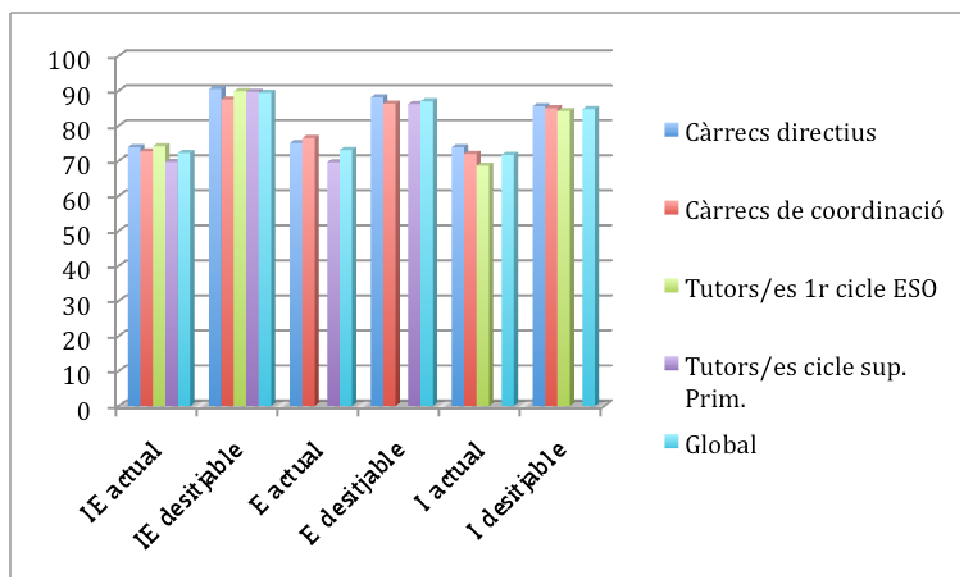
			Tipus de centre					
			Instituts escola		Escoles		Instituts	
			Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Dimensió	Rol docent							
Àmbit organitzatiu	Cultura	Càrrecs directius	75,0	98,4	65,0	88,0	68,9	84,3
		Càrrecs de coordinació	71,0	95,0	68,3	88,0	75,4	88,0
		Tutors/es 1r cycle ESO	76,1	95,2			71,8	90,6
		Tutors/es cycle superior primària	69,2	94,6	61,4	88,7		
		Global	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Direcció i lideratge	Càrrecs directius	73,9	90,5	75,1	88,1	73,9	85,6
		Càrrecs de coordinació	72,7	87,5	76,5	86,3	72,0	85,0
		Tutors/es 1r cycle ESO	74,2	89,9			68,6	84,2
		Tutors/es cycle superior primària	69,7	89,7	69,6	86,2		
		Global	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comuni- cació	Càrrecs directius	75,3	86,5	73,5	83,5	75,0	81,8
		Càrrecs de coordinació	70,2	83,2	72,2	80,6	72,5	81,1
		Tutors/es 1r cycle ESO	70,2	84,5			71,4	82,9
		Tutors/es cycle superior primària	68,5	82,6	69,4	82,2		
		Global	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participa- ció i clima relacional	Càrrecs directius	74,5	92,6	63,5	84,2	66,4	84,2
		Càrrecs de coordinació	72,2	90,8	67,0	83,8	68,2	82,3
		Tutors/es 1r cycle ESO	73,4	89,6			66,1	82,1
		Tutors/es cycle superior primària	73,3	91,5	63,2	82,9		
		Global	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0
Significació estadística								
5%								
1%								

Gràfic 6.5 – Percepcions de la dimensió cultura (àmbit organitzatiu) segons el rol docent



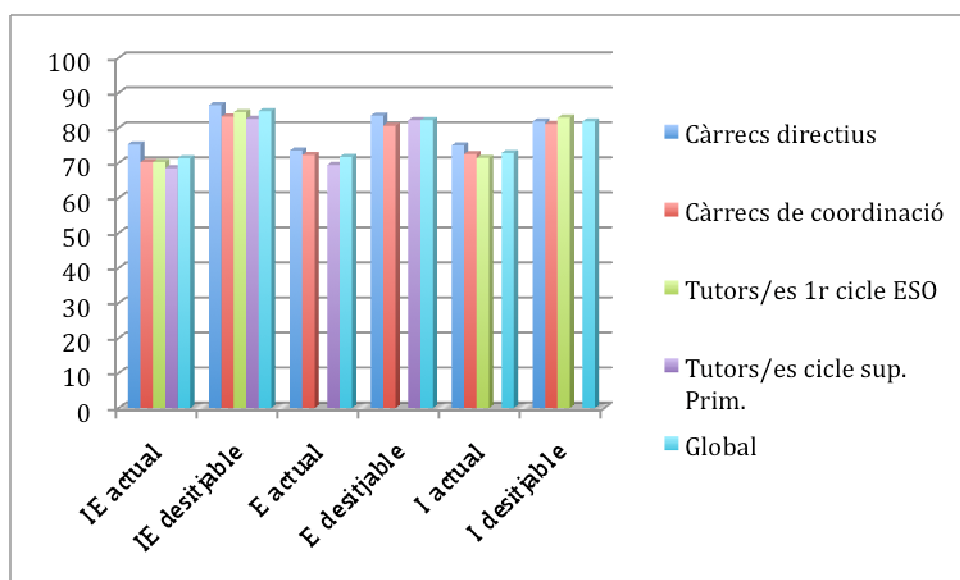
Dimensió cultura: Els tutors de primer cicle dels IE són els que manifesten una visió més optimista, juntament amb els càrrecs de coordinació dels instituts, en contrast amb els tutors del cicle superior d'educació primària de les escoles, que són els que manifesten una visió més crítica de la situació actual. Als IE tots els sectors es manifesten molt optimistes pel que fa a la situació desitjable, en especial els càrrecs directius, percepció que contrasta amb la dels càrrecs directius dels instituts, que són els més crítics de les tres tipologies de centre. Si s'analitzen les diferències significatives entre les valoracions dels IE i les de les escoles, pren especial importància la diferència de més de 25 punts que manifesten els tutors d'educació primària de les escoles entre la situació actual i la desitjable.

Gràfic 6.6 – Percepcions de la dimensió direcció i lideratge (àmbit organitzatiu) segons el rol docent



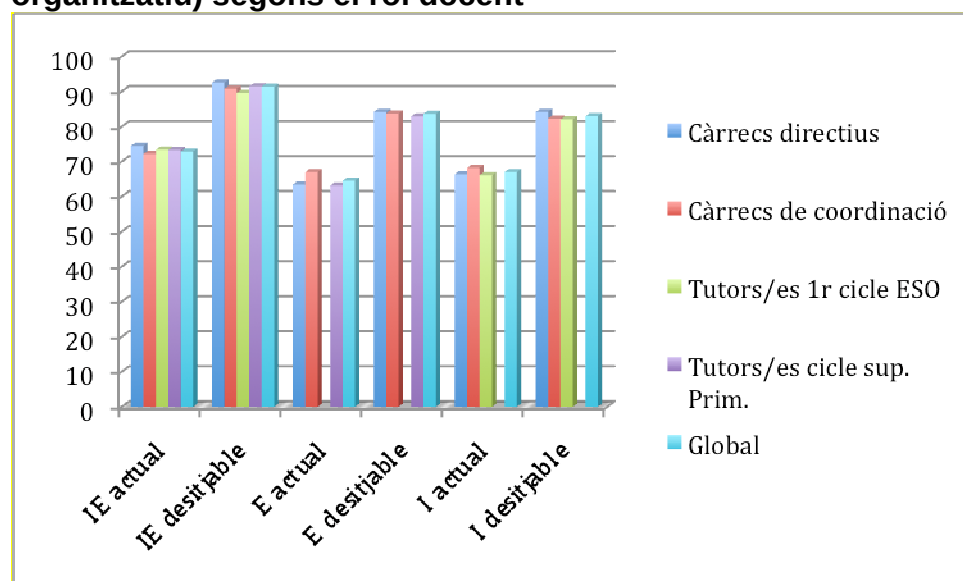
Dimensió direcció i lideratge: Sense que hi hagi diferències significatives en la valoració de la situació actual, cal destacar la valoració més alta que fan els càrrecs directius i de coordinació dels tres tipus de centres, juntament amb la dels tutors de primer cycle de l'ESO dels IE en contrast amb la visió més crítica dels tutors del primer cycle d'ESO dels instituts, seguits pels tutors de cycle superior d'educació primària dels IE i dels de les escoles, que són els més crítics amb la situació actual. Els càrrecs directius dels IE són els més optimistes en la valoració de la situació desitjable, seguits pels tutors enquestats d'aquesta tipologia de centre en contrast amb el professorat dels instituts que en els diferents rols manifesten una visió significativament més crítica de la situació desitjable. Tots els col·lectius docents dels IE assenyalen la coordinació vertical com l'aspecte en què hi ha més recorregut a fer per assolir la situació desitjable (distàncies d'entre 26,8 i 31,5 punts). Quant al treball autònom, tot el professorat de tots els centres considera que és prou bo, ja que les situacions desitjables puntuen lleugerament més baix que les situacions actuals.

Gràfic 6.7 – Percepcions de la dimensió comunicació (àmbit organitzatiu) segons el rol docent



Dimensió comunicació: Tot i que a nivell global la valoració no presenta diferències significatives en els tres tipus de centres, es pot assenyalar la visió més crítica dels tutors de cycle superior d'educació primària dels IE i de les escoles, visió que contrasta amb la molt més optimista que manifesten els càrrecs directius als tres tipus de centres. Si ens centrem en la valoració de la situació desitjable, hi ha diferències significatives entre les valoracions dels docents dels IE i la dels docents dels instituts enquestats, on els càrrecs de coordinació, juntament amb els càrrecs de coordinació de les escoles, són els que manifesten una visió més crítica. Tant els tutors del cycle superior d'educació primària dels IE com els de les escoles són els que manifesten una diferència més gran entre la valoració actual i la desitjable.

Gràfic 6.8 – Percepcions de la dimensió participació i clima relacional (àmbit organitzatiu) segons el rol docent



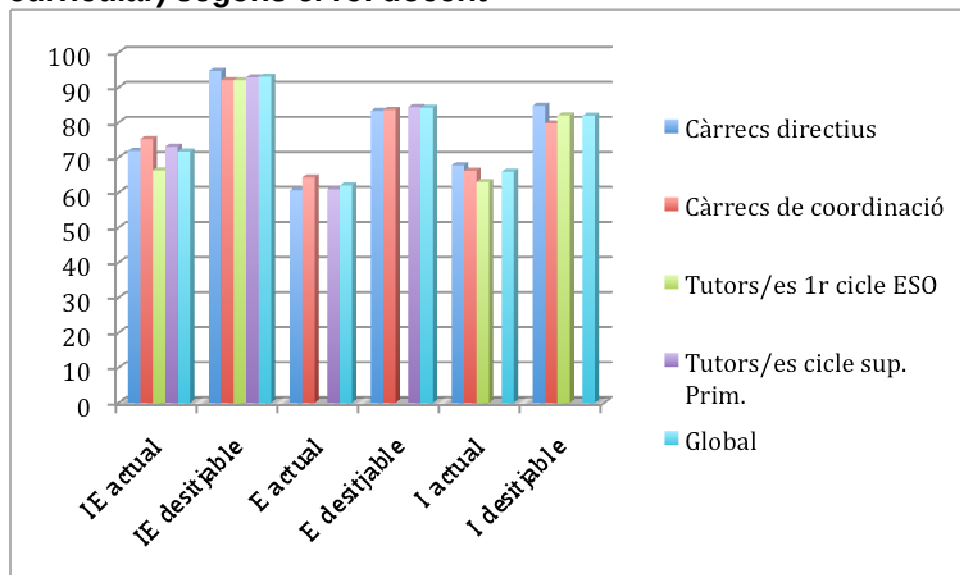
Dimensió participació i clima relacional: Destaca la visió crítica dels tutors del cicle superior d'educació primària i dels càrrecs directius de les escoles, amb gairebé una diferència de 20 punts entre la valoració de la situació real i la desitjable. Als IE, la valoració de la situació real i la desitjable que fan els docents és més positiva i s'evidencien notables diferències entre la valoració d'aquests docents i les valoracions més crítiques de la situació real i ideal que fan els docents de les escoles i dels instituts (amb puntuacions inferiors a 70 punts en les valoracions de la situació actual). Concretament, destaquen puntuacions baixes en l'ítem de la participació de l'alumnat en la concreció de propostes i canvis al centre, en què els diferents càrrecs dels IE i de les escoles puntuen menys de 60 punts de mitjana. En les qüestions de continuïtat en les relacions entre professorat i alumnat, en les normes i procediments de resolució de conflictes i en els mecanismes de relació amb les famílies, els docents de les escoles presenten puntuacions inferiors a 55 punts en tots els casos.

6.3.2. Percepcions de les dimensions de l'àmbit curricular segons el rol docent

Taula 6.7 – Percepcions de les dimensions de l'àmbit curricular segons el rol docent

			Tipus de centre					
			Instituts escola		Escoles		Instituts	
			Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Dimensió	Rol docent							
Àmbit curricular	Metodologies i recursos	Càrrecs directius	71,9	94,7	60,6	83,3	67,8	84,8
		Càrrecs de coordinació	75,3	92,1	64,3	83,6	66,2	79,7
		Tutors/es 1r cicle ESO	66,3	92,1			63,0	82,0
		Tutors/es cicle superior primària	73,1	92,9	60,9	84,4		
		Global	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9
	Avaluació	Càrrecs directius	71,5	93,1	61,3	84,2	63,7	82,1
		Càrrecs de coordinació	73,8	93,6	64,0	82,5	63,4	79,8
		Tutors/es 1r cicle ESO	64,5	88,1			57,1	79,7
		Tutors/es cicle superior primària	69,5	93,3	60,6	83,9		
		Global	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2
Significació estadística								
	5%							
	1%							

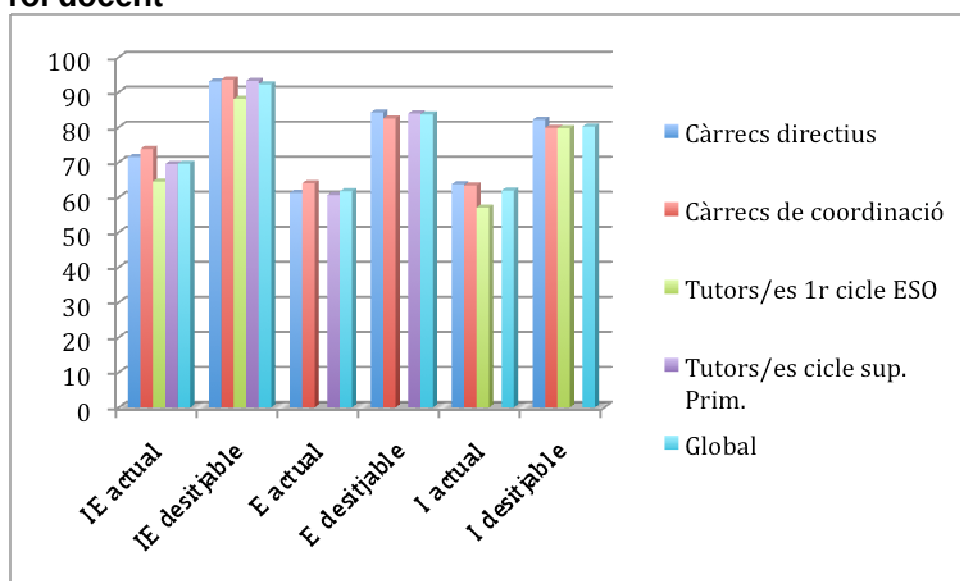
Gràfic 6.9 – Percepcions de la dimensió metodologies i recursos (àmbit curricular) segons el rol docent



Dimensió metodologies i recursos: Els càrrecs directius i els tutors d'educació primària de les escoles són els més crítics amb la situació actual. Els tutors del primer cicle d'ESO també es manifesten més crítics que la resta de companys dels seus centres. Els coordinadors dels IE són els que es manifesten més optimistes, tot

i que la valoració ideal dista gairebé 17 punts de la real. Les valoracions de les situacions ideals en la majoria dels casos disten molt de les valoracions actuals, cosa que s'evidencia especialment, per exemple, amb la diferència de més de 25 punts que hi ha en els tutors de cycle superior d'educació primària dels IE. En l'anàlisi dels ítems de l'enquesta, destaquen les distàncies entre la situació actual i la desitjable en els ítems relacionats amb la coordinació de metodologies, de continguts i programacions i en l'aprenentatge de competències transversals (diferències d'entre 26,8 i 35,6 punts en els IE i les escoles).

Gràfic 6.10 – Percepcions de la dimensió avaluació (àmbit curricular) segons el rol docent



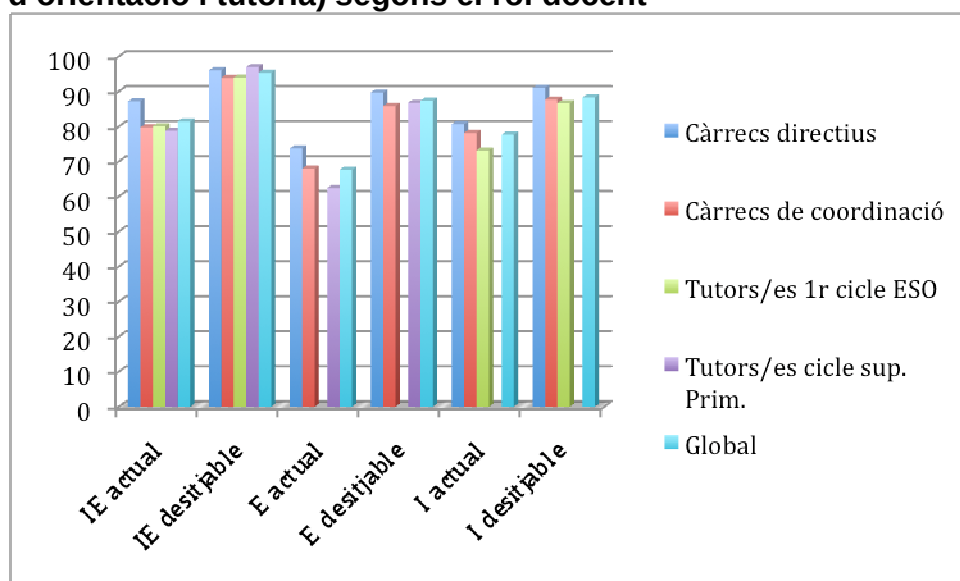
Dimensió avaluació: Els tutors de l'ESO dels instituts són els més crítics en la valoració d'aquesta dimensió. En fan una valoració molt baixa, que contrasta amb una diferència de més de 20 punts entre com veuen la situació actual i com creuen que hauria de ser la ideal. Aquest decalatge coincideix en la valoració de la majoria de docents de les tres tipologies de centres i indistintament de la responsabilitat que duen a terme al centre. L'anàlisi d'ítems de l'enquesta posa de manifest llargs recorreguts entre la situació actual —amb puntuacions molt baixes en tots els col·lectius— i la situació desitjable —amb diferències d'entre 30,1 i 38,8 punts, novament en els IE i les escoles.

6.3.3. Percepcions de les dimensions de l'àmbit d'orientació i tutoria segons el rol docent

Taula 6.8 – Percepcions de les dimensions de l'àmbit d'orientació i tutoria segons el rol docent

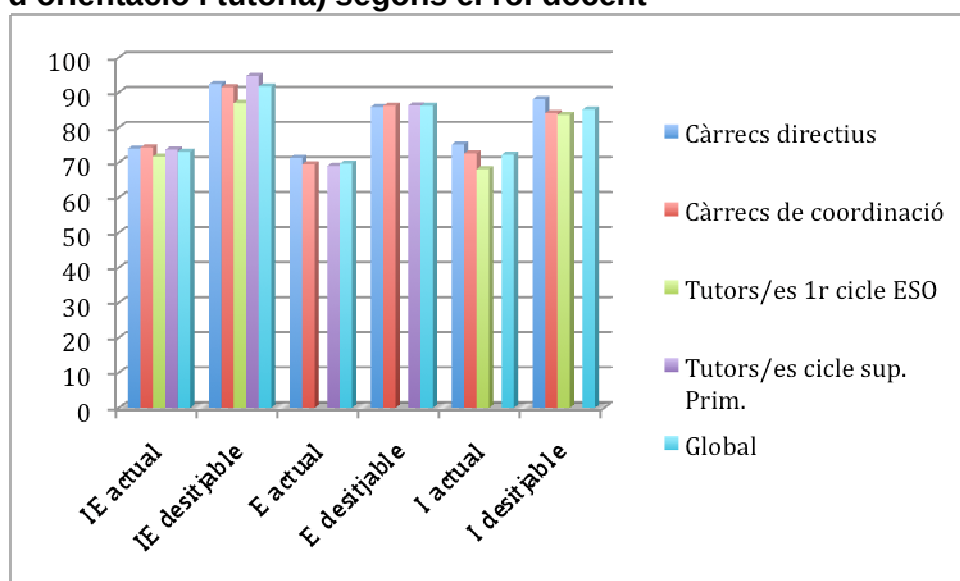
			Tipus de centre					
			Instituts escola		Escoles		Instituts	
			Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Dimensió	Rol docent							
Àmbit orientació i tutoria	Orientació personal	Càrrecs directius	87,2	96,1	73,8	89,7	80,7	91,1
		Càrrecs de coordinació	79,8	93,9	68,0	85,9	78,2	87,7
		Tutors/es 1r cycle ESO	80,1	94,0			73,2	86,7
		Tutors/es cycle superior primària	78,8	97,0	62,5	86,8		
		Global	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
	Orientació acadèmica	Càrrecs directius	74,0	92,4	71,3	85,9	75,2	88,1
		Càrrecs de coordinació	74,3	91,5	69,5	86,2	72,6	84,1
		Tutors/es 1r cycle ESO	71,7	87,0			68,1	83,6
		Tutors/es cycle superior primària	73,7	94,7	69,0	86,3		
		Global	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1
	Transició entre etapes	Càrrecs directius	81,8	93,5	72,5	83,9	84,0	91,4
		Càrrecs de coordinació	81,5	93,2	75,7	87,5	72,1	82,1
		Tutors/es 1r cycle ESO	76,1	91,7			66,7	82,3
		Tutors/es cycle superior primària	71,2	95,0	75,0	88,2		
		Global	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1
Significació estadística								
5%								
1%								

Gràfic 6.11 – Percepcions de la dimensió orientació personal (àmbit d'orientació i tutoria) segons el rol docent



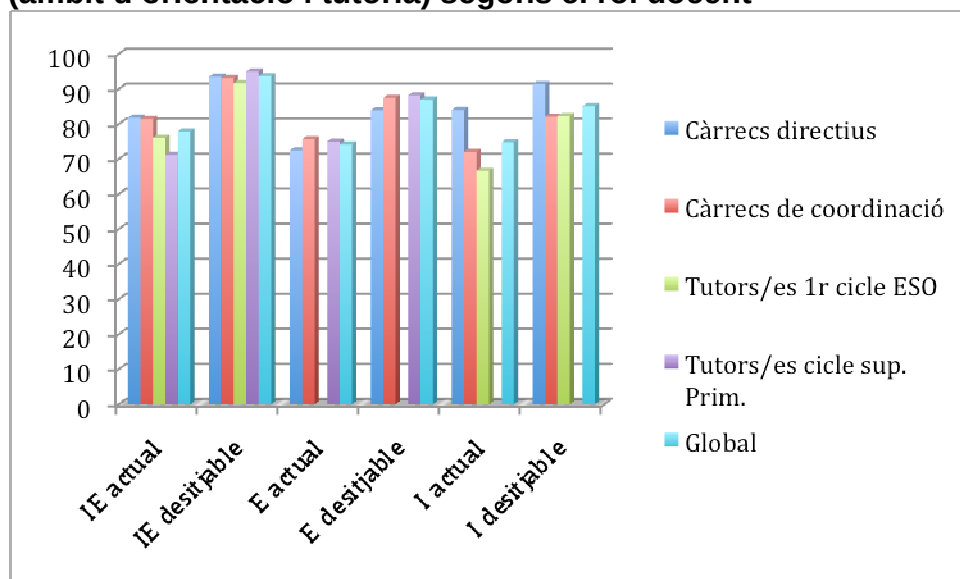
Dimensió orientació personal: La visió més optimista la tenen els càrrecs directius dels IE, seguits dels càrrecs directius dels instituts i dels tutors d'ESO dels IE. Els més exigents també són els directius en ambdós casos (situació desitjable), encara que tot el professorat dels IE valora la situació desitjable amb les puntuacions més altes i són els tutors i tutores del cycle superior d'educació primària els que consideren que l'orientació personal hauria d'estar millor (97 punts). Tutors i càrrecs de coordinació d'educació primària són els més crítics (amb puntuacions inferiors a 70). Els tutors d'educació primària (tant de les escoles com dels IE) són els que marquen la distància més gran entre la situació real i la ideal.

Gràfic 6.12 – Percepcions de la dimensió orientació acadèmica (àmbit d'orientació i tutoria) segons el rol docent



Dimensió orientació acadèmica: Hi ha força coincidència en les respostes de tots els col·lectius dels instituts i dels IE. Els tutors d'educació primària dels IE marquen la distància més gran entre la situació real i la desitjable, amb 21 punts de diferència. Els més crítics són els tutors del primer cicle d'ESO dels instituts. Als IE, els més crítics són també els tutors del primer cicle d'ESO. La qüestió que té puntuacions més baixes és la coordinació de les accions d'orientació acadèmica, que també presenta la distància més gran amb la situació desitjable.

Gràfic 6.13 – Percepcions de la dimensió orientació transició entre etapes (àmbit d'orientació i tutoria) segons el rol docent



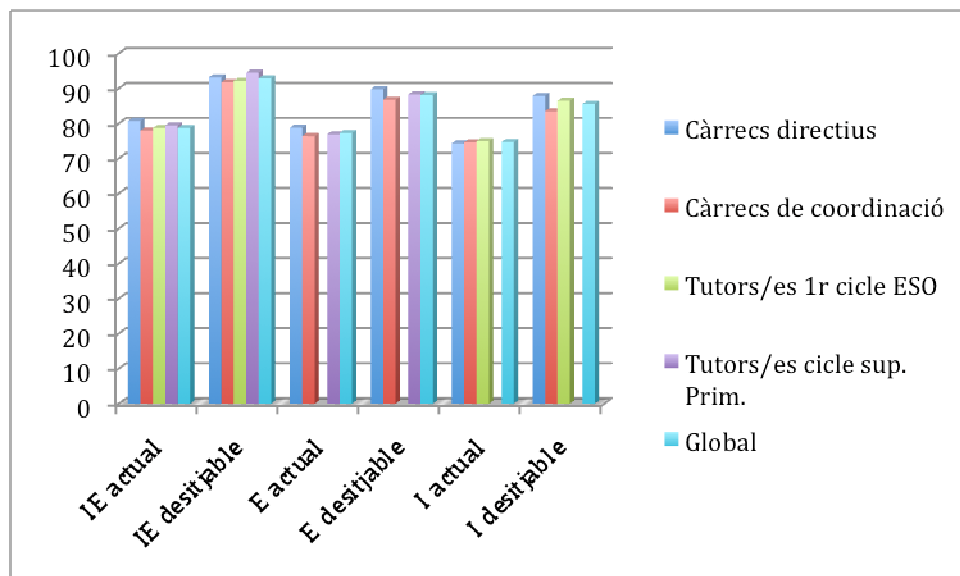
Dimensió transició entre etapes: Els tutors del primer cicle d'ESO dels instituts són els més crítics amb la situació actual, valoració que contrasta amb la dels càrrecs directius d'aquests mateixos centres que són els més optimistes. Novament, els tutors de cicle superior d'educació primària són els que estableixen més distància entre allò que hi ha i allò que seria desitjable.

6.3.4. Percepcions de les dimensions de l'àmbit d'altres aspectes segons el rol docent

Taula 6.9 – Percepcions de les dimensions de l'àmbit d'altres aspectes segons el rol docent

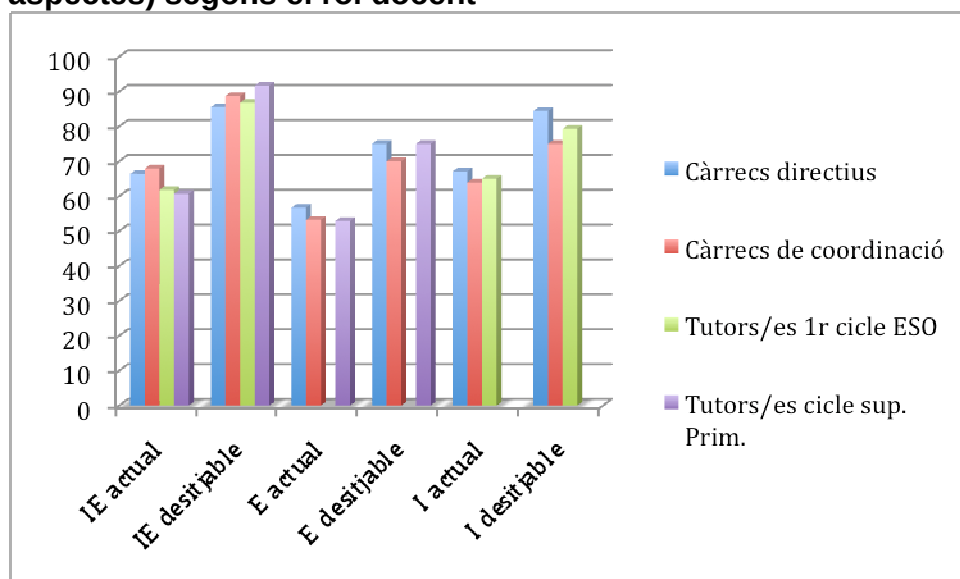
Dimensió		Rol docent	Tipus de centre					
			Instituts escola		Escoles		Instituts	
			Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Àmbit altres aspectes	Paper de les famílies	Càrrecs directius	80,7	93,2	78,8	89,8	74,3	87,9
		Càrrecs de coordinació	78,0	91,8	76,4	86,8	74,6	83,5
		Tutors/es 1r cycle ESO	78,7	92,2			75,0	86,5
		Tutors/es cycle superior primària	79,5	94,5	76,9	88,3		
		Global	78,7	92,9	77,3	88,1	74,7	85,6
	Relació amb l'entorn	Càrrecs directius	66,4	85,5	56,7	75,0	67,1	84,4
		Càrrecs de coordinació	67,9	88,7	53,2	70,0	63,9	75,0
		Tutors/es 1r cycle ESO	61,8	86,8			65,0	79,3
		Tutors/es cycle superior primària	60,7	91,7	52,9	75,0		
		Global	64,6	87,5	54,1	73,4	65,5	79,4
	Valor afegit	Càrrecs directius	72,1	93,1	55,4	78,9	66,7	83,1
		Càrrecs de coordinació	70,0	92,0	58,4	83,9	67,8	80,0
		Tutors/es 1r cycle ESO	71,4	91,9			65,5	82,5
		Tutors/es cycle superior primària	69,0	94,8	53,2	81,7		
		Global	70,0	92,7	56,0	82,0	66,8	81,8
		Significació estadística						
		5%						
		1%						

Gràfic 6.14 – Percepcions de la dimensió paper de les famílies (àmbit d'altres aspectes) segons el rol docent



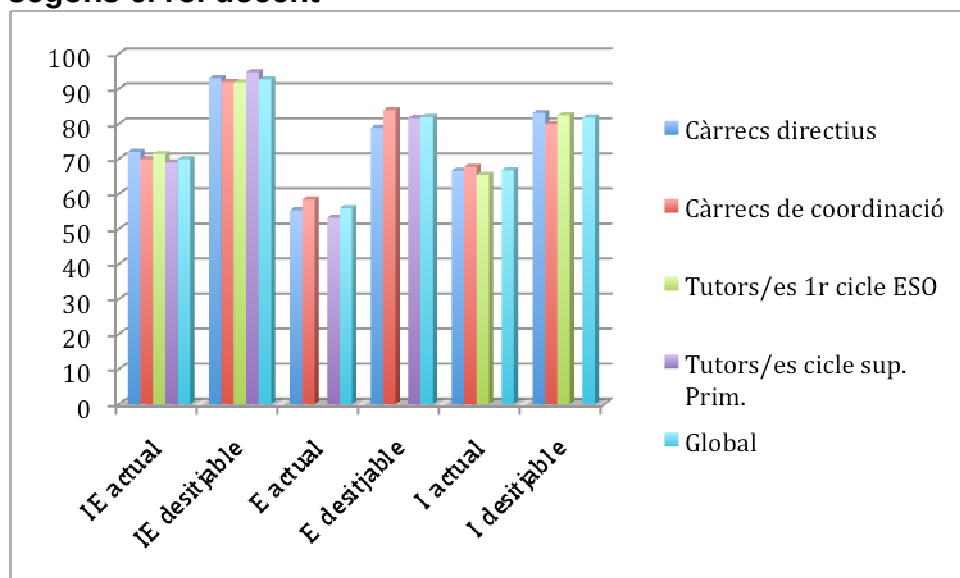
Dimensió paper de les famílies: Els més crítics són els docents dels instituts i els més optimistes, un altre cop els dels IE. El nivell d'exigència més alt en la situació desitjable la presenten els tutors d'educació primària dels IE, si bé tot el professorat dels IE en els seus diferents rols presenta les situacions ideals amb puntuacions més altes (totes depassen els 91 punts). La valoració més baixa en la situació actual la manifesten els càrrecs directius i de coordinació dels instituts, tot i que en ambdós casos depassen els 74 punts.

Gràfic 6.15 – Percepcions de la dimensió relació amb l'entorn (àmbit d'altres aspectes) segons el rol docent



Dimensió relació amb l'entorn: Aquesta és la dimensió que presenta les puntuacions més baixes. Els càrrecs de coordinació i els tutors i tutores de les escoles són els més crítics. Els tutors dels IE —tant els d'ESO com els d'educació primària— estableixen la distància més gran entre la situació actual i la desitjable.

Gràfic 6.16 – Percepcions de la dimensió valor afegit (àmbit d'altres aspectes) segons el rol docent



Dimensió valor afegit: Els més crítics són els docents de les escoles, independentment del seu rol. Cap d'ells no arriba a la valoració de 59 punts. Els directors d'aquests centres són els que estableixen la distància més alta entre la situació actual i la desitjable (33 punts de distància). Els tutors de les escoles són el col·lectiu amb les percepcions expressades amb puntuacions més baixes. En l'anàlisi de les respostes a ítems concrets, destaca la visió menys optimista de l'aportació de la coordinació a la millora de les programacions i als criteris i estratègies d'avaluació, que és congruent amb les mancances detectades en parlar d'aquestes qüestions en l'àmbit curricular i de coordinació. Tampoc s'obtenen puntuacions altes quan es pregunta si la coordinació entre educació primària i secundària ha aportat millores de comunicació i implicació de les famílies, a parer del professorat de les escoles i en menor mesura dels tutors de cycle superior als IE.

6.4. Respostes qualitatives del professorat i les famílies segons la tipologia de centre

Els qüestionaris adreçats al professorat i a les famílies inclouen preguntes obertes sobre alguns aspectes que caracteritzen els centres. A continuació, es presenta un buidatge de les informacions més representatives per a cada col·lectiu i tipologia de centre.

6.4.1. Valors centrals del centre i pràctiques que l'identifiquen

Als institut escola

El professorat de la mostra que treballa als instituts escola destaca com a valors centrals dels seus centres la coherència de la línia pedagògica en les etapes obligatòries de l'ensenyament. Això els permet la interacció entre l'alumnat dels diferents cicles i etapes, cosa que facilita la promoció de la cohesió de l'alumnat, el treball cooperatiu i el respecte entre ells. També valoren l'arrelament a l'entorn, la potenciació de la relació amb les famílies i la participació de la comunitat educativa en les activitats i esdeveniments del centre.

El professorat dels IE també identifica com un valor central del seu centre el treball cooperatiu entre el professorat i el foment del treball autònom, crític i creatiu que porta l'alumnat a ser protagonista del seu aprenentatge de manera no competitiva. Es remarca l'ús de les TIC com a eina didàctica d'aprenentatge.

Les famílies d'aquests centres valoren sobretot l'educació integral de l'alumnat, que fomenta l'esperit crític, la responsabilitat i la integració i el respecte per tot l'alumnat. Igual que els docents, valoren la coherència pedagògica al llarg de tota l'escolarització, la relació fluïda entre famílies i centre i la celebració i foment de les festes i tradicions catalanes.

A les escoles

Els mestres de les escoles identifiquen com a valor central dels seus centres el respecte a totes les persones que hi conviuen i el fet que les escoles estiguin obertes a la participació de tota la comunitat educativa per ser compensadores de les desigualtats socials i que al mateix temps fomentin el desenvolupament integral de tot l'alumnat. També destaquen la importància de la vinculació i el respecte per l'entorn i el foment de les tradicions catalanes.

Igual que els dels IE, els docents de les escoles destaquen com a valor el treball cooperatiu dels docents i la potenciació de la visió que l'alumnat ha de ser el centre del seu aprenentatge. L'educació emocional dels nens i de les nenes i els valors com l'esforç, la responsabilitat i la coeducació també són identificats com a valors centrals del centre.

Les famílies de les escoles identifiquen com a valor central el respecte a la diversitat i la integració de tot l'alumnat, així com que es fomenti la igualtat d'oportunitats en un ambient de respecte al medi ambient i a les tradicions catalanes. També valoren la participació de la comunitat educativa en la vida del centre.

Als instituts

El valor central destacat pel professorat i les famílies dels instituts és la integració de tot l'alumnat, el foment de la cohesió social i el respecte per la interculturalitat.

Als IE i a les escoles, les activitats identificades com aquelles que demostren el tarannà del centre són en molts casos les festes al voltant de les tradicions populars. Es destaquen també les festes d'inici i final de curs o promoció. Per als docents dels instituts, les activitats que mostren la identitat del seu centre són aquelles que promouen l'intercanvi de l'alumnat amb nois i noies d'altres països i també les de

caire més cultural, lligades a la celebració de les festes tradicionals com ara Sant Jordi i Nadal. Les famílies d'aquests centres identifiquen poc els esdeveniments que mostren el tarannà del centre i les respostes són molt variades.

6.4.2. La comunicació al centre

Els canals de comunicació que el professorat dels IE i de les escoles identifiquen com a desitjables són les reunions i les trobades presencials, al mateix temps que l'ús de mitjans digitals, com ara la intranet del centre, el correu electrònic i els documents compartits. Per altra banda, alguns docents encara veuen necessari l'ús de documentació escrita. El professorat dels instituts pensa que el canal de comunicació més desitjable és el correu electrònic, al mateix temps que considera que les reunions presencials, la intranet del centre i els documents compartits també són una bona manera de comunicar-se entre el professorat de l'institut.

6.4.3. Els responsables d'orientació

Als institut escola

Els docents de la mostra manifesten que els responsables de fer l'orientació personal de l'alumnat als IE són gairebé sempre el tutor o tutora, però molts d'ells indiquen que l'orientació a l'alumnat d'educació primària es fa en col·laboració amb el psicopedagog/a del centre o el mestre/a d'educació especial i, en alguns casos, amb intervencions de la coordinació pedagògica del centre o de la persona de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP). Només una persona manifesta que és tot l'equip docent el responsable d'aquesta tasca d'orientació. Si es pregunta qui se n'hauria de responsabilitzar, la majoria creu que ho hauria de fer el tutor o tutora, però amb el suport de personal diferent. Tres docents pensen que valdria la pena implicar més tot l'equip que intervé en el grup classe i una persona pensa que estaria bé crear la figura d'un coordinador a nivell organitzatiu i pedagògic entre l'educació primària i la secundària.

A les escoles

A les escoles, els docents també consideren majoritàriament que la tasca d'orientació personal és feina dels tutors i, en molts casos, amb el suport del mestre o mestra d'educació especial i la persona de l'EAP. Cal destacar que només dues de les persones enquestades fan esment de la responsabilitat de tots els mestres de l'equip. Cal destacar, però, que no hi ha massa diferència entre les respostes sobre qui consideren els docents que ho hauria de fer en contrast amb la realitat del dia a dia dels centres.

Als instituts

Als instituts, el professorat enquestat coincideix amb els docents dels IE a considerar que la responsabilitat en temes d'orientació és del tutor o tutora del grup classe i del psicopedagog del centre. En aquest cas, a més, es parla del paper que també hi tenen els coordinadors de cicle i els coordinadors pedagògics. Pel que fa a l'equip docent, tres professors en destaquen també la tasca orientadora. Quan es demana

al professorat qui pensen que hauria de ser el responsable de l'orientació, alguns esmenten l'orientador del centre.

És interessant destacar que les famílies de les tres tipologies de centres educatius, en la seva gran majoria, identifiquen els tutors de grup com la persona que és la responsable de l'orientació personal de l'alumnat. En alguns casos s'apunta la participació dels psicopedagogs del centre o de l'EAP com a suport a la tasca d'orientació duta a terme pels tutors i tutores de l'alumnat.

6.4.4. Projectes de centre que afavoreixen la coordinació

Els docents enquestats identifiquen diferents projectes de centre que creuen que afavoreixen la coordinació entre l'educació primària i la secundària.

Als IE es destaca en alguns casos la figura del dinamitzador del pati i la participació en activitats, tant a nivell municipal com comarcal.

Els docents de les escoles i dels instituts destaquen sobretot les reunions de coordinació entre els docents d'educació primària i secundària a nivell de zona o, ja més en concret, entre les escoles i els seus instituts de referència.

El professorat dels instituts també assenyala les trobades entre professorat de la mateixa àrea i l'organització de visites al centre i de jornades de portes obertes.

7. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DE 50 PRÀCTIQUES DE REFERÈNCIA

En aquest capítol es presenten un recull d'experiències que es porten a terme a diferents centres educatius que formen part de la mostra de l'estudi. Totes elles han estat recollides amb la idea que poden donar estratègies a l'alumnat, als docents i a les famílies per afrontar amb més èxit el canvi d'etapa.

En la transició de l'educació primària a la secundària, tal com ja s'ha comentat al capítol 3, en molts casos l'alumnat manifesta una disminució de la seguretat personal, provocada sobretot per un canvi referencial definit per noves relacions socials. Al mateix temps, canvien els horaris d'estada al centre, el nombre de docents que imparteixen assignatures, la metodologia de treball a l'aula i les relacions que s'estableixen amb els docents. Les relacions amb el tutor o tutora moltes vegades són molt més puntuals. Tota aquesta nova cultura de centre propicia que hi hagi alumnat que es trobi sol i que se senti desafectat i amb una baixa autoestima.

Davant d'aquesta situació, algunes de les cinquanta pràctiques de referència tal com es descriuen, o adaptades a la realitat de cada centre, poden esdevenir una estratègia més per optimitzar el procés de la transició i el canvi.

El pas d'una etapa a l'altra, i en molts casos el canvi de centre, és millor que es prepari amb temps, que al llarg de l'estada a l'escola l'alumnat vagi adquirint eines que li permetin afrontar el canvi futur de manera harmònica. Moltes de les experiències que es descriuen no han estat pensades i dissenyades exclusivament per treballar aquestes habilitats, però sí que tot treballant altres competències també poden prevenir dificultats que acostumen a aparèixer en molts dels nens i nenes, i en especial en aquell tipus d'alumnat amb problemes de comportament que ja es manifesten a l'educació primària, en aquells que presenten uns nivells competencials baixos o poca maduresa personal o una manca manifesta d'estratègies per afrontar els canvis. També cal fer especial atenció a aquells nens i nenes que es troben en contextos desfavorits o amb una manca manifesta de suport familiar.

Com tota pràctica de referència, moltes de les que s'exposen es poden transferir tant de nivell com d'àrea, atès que la mateixa pràctica pot fer-se entre alumnat d'edats diferents o aplicada a d'altres àrees del currículum, si convé. Per altra banda, les pràctiques són factibles de fer a la gran majoria de centres educatius si es planifiquen estratègicament, tenen un lideratge clar i s'hi impliquen diferents agents de la comunitat educativa. Finalment, convé fer notar que serà important avaluar l'impacte de la pràctica a fi de repetir-la, modificar-ne alguns aspectes o fins i tot canviar-la, si cal.

Les pràctiques es presenten organitzades segons les necessitats que s'han identificat en l'articulació de les dues etapes, el que suposa el canvi d'etapa i les estratègies que serien necessàries per optimitzar el procés de transició i canvi.

Taula 7.1 – Necessitats, estratègies i pràctiques de referència

Necessitats i problemàtiques en la transició	Estratègies per optimitzar el procés	Pràctiques de referència que l'afavoreixen
Coordinació territorial dels centres d'educació primària i secundària	Disposar de zones d'influència que permetin la coordinació dels centres facilitant l'articulació, l'optimització, la fluïdificació i una millor atenció a la diversitat.	1. Seminaris de coordinació educació primària-secundària 2. Coordinació de centres d'una zona 3. Sortida conjunta de l'alumnat de sisè d'una zona educativa 4. Xarxa 0-18 5. Pla Educatiu d'Entorn (tallers d'estudi assistit...)
Poc coneixement del treball pedagògic que es porta a terme per part de l'alumnat i dels docents d'etapes educatives diferents.	Compartir informació fiable i precisa sobre aspectes pedagògics que es treballen als centres.	6. Padrins de transició educació primària-secundària 7. Pas a l'ESO no passa res! 8. L'ESO i això què és? (xerrada d'exalumnes) 9. Aplec del pas 10. Visita a l'institut 11. Reunió tutors/es de sisè d'educació primària i primer d'ESO 12. Carpeta de grup
Poca o nul·la vinculació al projecte educatiu de centre, moltes vegades degut al poc coneixement que se'n té.	Emfasitzar en el coneixement del PEC i fomentar el sentiment de pertinença al centre de tota la comunitat educativa.	13. Teatre en anglès 14. Padrins de lectura 15. Padrins d'escriptura 16. Expliquem contes 17. Jocs de pati 18. Dinamització de les festes 19. Visita de les exposicions 20. Jornades de la ciència (IE) 21. Projectes internivells 22. Redacció del web i/o revista escolar 23. Tallers internivells 24. Coresponsabilitat dels docents del claustre 25. Entrevista de la direcció amb cada un dels docents 26. Informació periòdica al claustre i a les famílies 27. Participació de les famílies: comissions de treball i AMPA
Discontinuitats en els currículums i en les metodologies entre les escoles de procedència i els instituts de destí.	Connectar els currículums d'educació primària i secundària donant continuïtat vertical a les àrees i al mateix temps coordinant estratègies metodològiques.	28. Deures de sisè: una proposta coordinada 29. Treball internivell dels docents d'un centre 30. Horaris de reunions comuns de tots els docents (IE) 31. Moments de trobada pedagògica 32. Docència i coordinació per àmbits a secundària 33. Un docent fa docència a les dues etapes (IE) 34. Grup de treball especialistes de zona 35. Retorn dels resultats de la primera avaluació a l'escola
Orientació i tutoria: necessitat de suport emocional i a l'estudi, a fi de desenvolupar estratègies per afrontar el canvi i evitar la desafecció.	Potenciar les competències d'autonomia i iniciativa personal, la d'aprendre a aprendre i la social i ciutadana com a responsabilitat compartida de tot el professorat.	36. Adaptació primer dia de curs a l'institut 37. Sortida conjunta alumnat sisè educació primària i primer d'ESO 38.- Redistribució dels grups a cinquè (IE) 39.- Dues assemblees setmanals 40.- Cotutors 41.- Tutoria compartida
Desigual implicació de les famílies.	Fomentar la participació i l'interès de les famílies en els processos escolars i proposar activitats familiars compartides.	42. Portes obertes 43. Xerrada informativa sobre l'educació secundària 44. Xerrada informativa a l'institut 45. Presentació del PEC a les famílies 46. Xerrades formatives 47. Entrevistes de tutoria per preparar la transició 48. Entrevista de tutoria per a l'acollida a l'institut 49. Reunió el primer dia de curs a l'institut 50. Tutor/a i alumne/a s'entrevisten amb la família

7.1. Coordinació territorial d'educació primària i secundària

Aquestes pràctiques s'apleguen en aquest apartat perquè fomenten la coordinació de les escoles i els instituts d'un territori i faciliten l'articulació, l'optimització i la fluïdificació de les dinàmiques d'educació primària i secundària. Al mateix temps, algunes procuren compensar desigualtats per afavorir posicions de partida menys desfavorables d'un tipus d'alumnat i permetre una millor atenció a la diversitat. Més endavant se'n presenten d'altres que també afavoreixen la coordinació territorial, però que han estat classificades tenint en compte l'optimització d'altres estratègies.

Pràctica 1: Seminaris de coordinació educació primària-secundària

Descripció: Els caps d'estudi de les escoles es coordinen amb la coordinació pedagògica d'educació secundària o la coordinació de l'ESO.

Comentari: Permet gestionar com es farà el traspàs d'informació entre els tutors i tutores de sisè d'educació primària i primer d'ESO, organitzar calendaris de visites de l'alumnat d'educació primària als instituts, programar diferents tipologies d'activitats entre l'alumnat dels diferents centres, decidir com s'organitzen els deures d'estiu per a l'alumnat de sisè (disseny dels continguts, avaluació i retorn)...

Pràctica 2: Coordinació de centres d'una zona

Descripció: És el funcionament coordinat d'un institut i les escoles que hi estan adscrites.

Comentari: La creació d'una xarxa entre centres d'educació infantil, primària i secundària permet compartir, coordinar-se i generar complicitats. Es parteix de les expectatives que les escoles han definit, que es comparteixen i es coordinen a fi de planificar entre tots unes estratègies per a tot l'alumnat del territori. Es planifiquen reunions de coordinació, les quals es duen a terme de manera rotatòria als diferents centres de coordinació de la zona. Es pretén fer un seguiment de la promoció dels tres anys fins als divuit a fi i efecte de contrastar els resultats amb les expectatives i reflexionar sobre què cal mantenir i què cal millorar o canviar. En la coordinació hi intervé la Inspecció d'Educació i tècnics dels Serveis Educatius (CRP, EAP i ELIC).

Pràctica 3: Sortida conjunta de l'alumnat de sisè d'una zona educativa

Descripció: S'organitza una sortida per a l'alumnat de sisè d'educació primària de tota la zona educativa, que en algun cas pot coincidir amb la comarca. Es preparen activitats que compartiran tots els nens i nenes i que els facilitaran el coneixement entre ells.

Comentari: Quan arriba a l'institut de referència, l'alumnat que ha de cursar primer d'ESO i que prové de diferents escoles petites del territori o la comarca ja es coneix i d'aquesta manera es facilita la transició i la integració a la vida del nou centre. El canvi d'una escola petita a un centre de referència molt més gran és més fàcil si ja s'han creat vincles afectius entre l'alumnat.

Pràctica 4: Xarxa 0-18

Descripció: Neix degut a la necessitat de coordinació dels centres educatius d'un mateix territori. Els docents de les escoles bressol, les escoles d'educació infantil i primària i els instituts comparteixen espais de formació i de coordinació amb la voluntat de crear una xarxa que generi activitats compartides entre l'alumnat dels diferents centres educatius.

Comentari: S'organitzen activitats en les quals participa alumnat de tot el territori. Les activitats tant poden ser orientades a un únic nivell o cicle educatiu com internivells. Des del CRP es faciliten activitats de formació i la creació de seminaris de coordinació i de grups de treball d'especialistes que seran els qui generaran la proposta i la coordinaran, juntament amb els tècnics dels Serveis Educatius.

Pràctica 5: Pla Educatiu d'Entorn

Descripció: Promou activitats a l'entorn proper, en horari escolar o no, que fomenten el coneixement de l'alumnat del barri, la creació de xarxa entre tota la comunitat i la compensació de les desigualtats a fi de d'ajudar a superar posicions de partida menys favorables.

Comentari: Les activitats que es poden proposar des d'un PEE són molt variades i dependrà molt dels agents que hi participen, però és evident que la participació en tallers d'estudi assistit, fer teatre, fer activitats esportives en grup... són accions que compensen desigualtats, que enriqueixen els vincles entre l'alumnat i que afavoreixen l'articulació del territori.

7.2. Coneixement del projecte pedagògic del centre

En aquest apartat es proposen pràctiques de referència que fan èmfasi en el coneixement administratiu i físic del centre, però sobretot en els aspectes de caràcter pedagògic, tant si són aspectes organitzatius, curriculars com d'orientació i tutoria.

Les pràctiques que es proposen permeten a l'alumnat d'educació primària disposar d'informació fiable de la dinàmica dels centres d'educació secundària i de tots aquells aspectes que el preocupen. Conèixer-los l'ajudarà a fer la transició de manera més fluida.

Per altra banda, els docents de les dues etapes que participen tant en els seminaris de coordinació d'educació primària–secundària, esmentats a l'apartat anterior, com en les trobades de coordinació de tutors de sisè d'educació primària i primer d'ESO, com en els grups de treball, poden disposar d'informació fiable i precisa sobre allò que es fa a l'etapa anterior i que ha de permetre conèixer millor el projecte pedagògic del centre i articular millor les dues etapes.

Pràctica 6: Padrins de transició educació primària–secundària

Descripció: A l'institut escola es trien deu alumnes de primer d'ESO i se'ls encomana la tasca, a cada un d'ells, de fer de tutors de cinc nens i nenes de sisè. Es comença amb una sessió preparatòria adreçada a l'alumnat de primer d'ESO, on se li explica els continguts de l'ordre del dia de la primera trobada a l'edifici de secundària amb els seus cinc fillols. En aquesta primera visita dels de sisè a l'institut, l'alumnat de primer d'ESO fa una visita guiada al centre i explica la dinàmica del dia a dia a l'ESO. A partir de les demandes que l'alumnat de sisè fa en aquesta primera trobada, s'ajuda de nou als padrins a preparar dues sessions més que faran amb els seus respectius fillols. Un cop aquests siguin a l'ESO, els padrins els faran un seguiment durant el curs escolar.

Comentari: Aquesta experiència d'orientació entre iguals promou treure neguits i resoldre dubtes sobre com és la vida a l'educació secundària i al mateix temps promou la creació de vincles afectius entre l'alumnat que arriba i el que l'acull, per la qual cosa assegura una transició més fluida i menys traumàtica per a alguns nens i nenes. Els vincles afectius són també els que allunyen la possibilitat de desafecció i abandonament.

Pràctica 7: Pas a l'ESO, no passa res!

Descripció: Projecte telemàtic que facilita la trobada virtual entre l'alumnat que està cursant sisè d'educació primària i el que és a l'institut. Es tracta que els que són a l'escola facin preguntes sobre el que els preocupa de l'institut i els de secundària els responguin.

Comentari: La facilitat de comunicació que proporcionen les TIC promou el contacte virtual i agilita la relació entre l'alumnat dels centres. Quan l'alumnat de sisè arriba al nou centre, es "retroba" amb les amistats que ha fet a la xarxa i que l'ha ajudat a conèixer una mica més la vida dels nois i noies d'un institut.

Pràctica 8: L'ESO i això què és? (xerrada d'exalumnes)

Descripció: L'alumnat que cursa primer d'ESO a l'institut de la zona de referència torna a la seva escola d'educació primària per explicar als seus excompanys de cicle superior, i que ara cursen sisè, com és la vida en un centre educatiu de secundària.

Comentari: La proximitat que dona el punt de vista d'un excompany de l'escola facilita el coneixement de les característiques de funcionament del nou centre. Aquesta trobada ajuda en la preparació i anticipació personal per a la transició educació primària–secundària, tot dissipant els clixés o temors que es construeixen, especialment quan s'apropa la transició. Al mateix temps, aquests excompanys seran punts de referència a l'hora de l'arribada al nou centre.

Pràctica 9: Aplec del pas

Descripció: S'organitzen tallers molt variats amb propostes des de diferents àrees del currículum (matemàtiques, música, educació física...) per a l'alumnat de sisè

d'educació primària i primer d'ESO d'una zona educativa. Els estudiants de segon de batxillerat dels instituts fan de monitor-tutor dels grups, que estan formats per nois i noies de les dues etapes educatives. En acabar la jornada fan una activitat conjunta.

Comentari: Activitat coordinada des del CRP en la qual els tallers són liderats pels docents especialistes, mentre que els grups són dinamitzats per l'alumnat de segon de batxillerat. L'activitat propícia el treball conjunt dels docents i aproxima les realitats de les dues etapes educatives, al mateix temps que es fomenta el coneixement de l'alumnat i la responsabilitat dels que fan de tutors de grup.

Pràctica 10: Visita a l'institut

Descripció: L'alumnat de sisè fa una visita a l'institut per conèixer les instal·lacions, en especial l'aulari específic, i al mateix temps fa un taller en un d'aquests espais.

Comentari: Conèixer els nous espais, fer una primera "classe" amb professorat de l'ESO, ajuda l'alumnat de sisè a reduir l'angoixa de la incertesa per com seran les aules i com el professorat farà les classes.

Pràctica 11: Reunió tutors i tutores de sisè d'educació primària i primer d'ESO

Descripció: La trobada de tutors i tutores permet entregar l'informe personal que els tutors i tutores han preparat de cada un dels seus alumnes, fer propostes d'agrupament de l'alumnat i al mateix temps compartir aspectes més qualitius.

Comentari: A més a més dels resultats acadèmics, s'informa d'aspectes més relacionats amb característiques i dinàmiques de l'alumnat, tant personals com grupals, a fi d'afavorir el coneixement de l'alumnat i de facilitar l'optimització dels aspectes pedagògics.

Pràctica 12: Carpeta de grup

Descripció: Al llarg dels anys d'escolarització d'un grup d'alumnes es recullen les activitats que es volen destacar, com ara els projectes treballats, les sortides on el grup classe ha participat... i es passen a l'equip docent de primer d'ESO o al coordinador de l'ESO.

Comentari: Facilita la coordinació i permet evitar repeticions d'activitats. La informació de l'activitat grupal dona una visió complementària a la de l'informe personal. Al mateix temps, permet conèixer singularitats del grup i fer-se una idea més completa de com és.

7.3. Vinculació al centre

Aquest apartat aplega un conjunt ampli d'iniciatives que promouen la vinculació al centre d'educació secundària i que comporten la participació i implicació activa de l'alumnat més gran en l'acolliment i apropament de l'alumnat d'educació primària. També inclou activitats adreçades a les famílies i als docents.

Pràctica 13: Teatre en anglès

Descripció: L'alumnat de tercer d'ESO prepara una obra de teatre (tres històries curtes) íntegrament en anglès adreçada a alumnat d'educació infantil i de cycle inicial d'educació primària dels tres centres de referència. Els especialistes es coordinen per tal de preparar el vocabulari, les històries i les cançons de l'obra.

Comentari: L'alumnat de cycle inicial i d'educació infantil van al que serà el seu institut a gaudir de l'obra i veuen el treball de l'alumnat més gran. L'alumnat d'ESO desenvolupa un treball col·laboratiu intens i ric que combina el treball lingüístic amb el compromís per acollir els més petits de les escoles de procedència i fer-los gaudir.

Pràctica 14: Padrins de lectura

Descripció: L'alumnat de sisè d'educació primària llegeix mitja hora a la setmana un llibre amb l'alumnat de P5 de l'escola. Cada alumne/a de cycle superior es prepara la lectura del conte per llegir-lo i comentar-lo amb el nen/a d'educació infantil per fomentar el gust per la lectura.

Comentari: La col·laboració d'alumnat de diferents cycles permet el coneixement mutu i facilita la comunicació internivells. En aquest cas, cal remarcar també el foment pel gust de la lectura en els dos membres de la parella, tant qui escolta com qui llegeix i explica.

Pràctica 15: Padrins d'escriptura

Descripció: L'alumnat de primer d'educació primària és ajudat setmanalment per un alumne que cursa ESO al mateix IE. La idea és elaborar plegats textos de diferents tipologies.

Comentari: Es fomenta el coneixement mutu, que porta respecte entre alumnat de diferents etapes. Al mateix temps, es promou la creació de textos escrits.

Pràctica 16: Expliquem contes

Descripció: L'alumnat de l'institut vinculat a l'escola explica contes a l'alumnat d'educació infantil i primària. La preparació d'una sessió comporta el treball de diferents competències, sobretot la comunicativa oral i l'artística.

Comentari: A nivell emocional, explicar contes és una relació que deixa empremta tant en qui els explica i se sent escoltat i admirat, com en qui té el goig de sentir-los i saber que han preparat la sessió exclusivament per a ell. Es facilita la creació de vincles emocionals entre l'alumnat de les dues etapes educatives.

Pràctica 17: Jocs de pati

Descripció: L'alumnat de cinquè d'educació primària juga periòdicament (un dia a la setmana, al mes...) amb els nens i nenes de P4 amb la finalitat que aprenguin jocs nous.

Comentari: Preparar i dinamitzar jocs variats al pati per als nens i nenes d'educació infantil responsabilitza l'alumnat de cicle superior i permet que els més petits aprenguin a poc a poc jocs diferents i nous. A més a més, es fomenta la convivència, el coneixement i la creació de vincles afectius entre l'alumnat d'edats molt diferents.

Pràctica 18: Dinamització de les festes

Descripció: L'alumnat d'educació secundària es responsabilitza de dinamitzar o amenitzar les festes per als nens i nenes de l'escola. Per exemple: la rua de carnestoltes, una obra de teatre per Sant Jordi, una cantada de nadeses...

Comentari: Les activitats internivells fomenten l'establiment de vincles entre l'alumnat de diferents etapes educatives i faciliten la relació entre ells, de tal manera que s'aconsegueix més normalitat en el traspàs de curs i en la transició a la nova etapa educativa. Addicionalment es promouen els sentiments de pertinença i d'identificació amb el centre en articular aquestes activitats per a l'alumnat de dues etapes educatives.

Pràctica 19: Visita de les exposicions

Descripció: L'alumnat de diferents nivells educatius del centre és convidat a visitar una mostra dels treballs que ha elaborat un grup o nivell. L'exposició s'elabora a partir dels materials que es generen en el treball d'un centre d'interès, un projecte de recerca...

Comentari: És interessant fomentar la curiositat i el respecte per les tasques i projectes que duen a terme altres grups-classe del centre. Al mateix temps, es facilita que l'alumnat de diferents etapes es familiaritzi amb l'aulari i els diferents espais de tot l'edifici, especialment d'aquells que, per ser de l'altra etapa, no fa servir. La familiarització desactiva els temors de les percepcions i clixés sobre els espais de secundària.

Pràctica 20: Jornades de la ciència (IE)

Descripció: L'alumnat d'educació secundària prepara activitats als laboratoris per a l'alumnat de cinquè d'educació primària de l'institut escola.

Comentari: La responsabilitat que suposa per a l'alumnat de l'ESO preparar una classe per als de cinquè d'educació primària promou el treball de diferents competències i, al mateix temps, afavoreix l'establiment de vincles. L'alumnat de cinquè treballa als laboratoris i aulari de secundària i això afavoreix veure aquesta etapa com un horitzó tangible, estimulante i conegut.

Pràctica 21: Projectes internivells

Descripció: Alumnat dels tres cursos de l'educació infantil, distribuït en grups internivells, treballen plegats diferents projectes de recerca al llarg de tota l'educació infantil.

Comentari: El treball compartit al llarg de tota l'educació infantil amb nens i nenes de tres cursos facilita la creació de vincles emocionals. En acabar l'educació infantil han establert lligams amb l'alumnat dels dos cursos per sobre i dels dos cursos per sota del seu. En arribar al canvi d'etapa, aquests vincles suavitzen la transició, ja que els nens i nenes arriben a un nou context que ja coneixen i on tenen vincles amb alumnat més gran.

Pràctica 22: Redacció del web i/o revista escolar

Descripció: Alumnat de diferents nivells educatius participa en l'equip de redacció del web i/o la revista escolar. Aquesta pràctica es porta a terme tant a les escoles, com als instituts i als instituts escola.

Comentari: Es facilita el coneixement i el treball cooperatiu entre l'alumnat de diferents nivells. També es fomenta el respecte a la diferència d'opinions i criteris.

Pràctica 23: Tallers internivells

Descripció: Es proposa a l'alumnat treballar en grups més reduïts i internivells. Poden ser propostes dins de l'horari escolar o extraescolars.

Comentari: En el cas que hi hagi talleristes externs al claustre, és interessant que s'articulin espais de coordinació per fomentar un treball en la línia metodològica del centre.

Pràctica 24: Coresponsabilitat dels docents del claustre

Descripció: Tots els docents del centre tenen una responsabilitat o altra en l'organització del centre.

Comentari: En un centre on tots els docents senten que la seva feina i responsabilitat és important, segurament el PEC prendrà més força i de manera difusa el treball participatiu es notarà en totes les activitats del dia a dia.

Pràctica 25: Entrevista de la direcció amb cada un dels docents

Descripció: El director/a s'entrevista a finals del curs escolar amb cada un dels docents del claustre per avaluar el curs, conèixer els seus neguits, propostes de millora...

Comentari: Si la direcció del centre educatiu escolta cada docent del claustre de manera personal i individual, es promou que els docents sentin que les opinions i propostes de tots són escoltades i que cadascú és important per a la direcció i per al centre.

Pràctica 26: Informació periòdica al claustre i a les famílies

Descripció: En format digital o en paper, es facilita informació setmanal a tots els docents del centre. L'activitat general i dels diferents grups és explicada a tot el claustre amb l'objectiu que tothom tingui coneixement del dia a dia. A les famílies se'ls fa arribar informació de les activitats del centre de manera periòdica, també en format paper o digital (correu-e o web).

Comentari: Permet que tota la comunitat educativa estigui informada de l'activitat de tot l'alumnat. Compartir informació fomenta el coneixement de la cultura de centre i facilita la coordinació.

Pràctica 27: Participació de les famílies: comissions de treball i AMPA

Descripció: Es fomenta que els pares i mares participin en comissions en les quals també hi ha algun docent i que tenen per finalitat treballar temàtiques diverses relacionades amb el centre.

Comentari: El treball compartit amb altres famílies i amb alguns docents fomenta un clima de relacions positives i, al mateix temps, ajuda al coneixement i implicació en el projecte educatiu de centre. Les famílies que formen part de l'AMPA i organitzen i/o participen en les activitats també incrementen el seu sentiment de pertinença al centre i es vinculen més al PEC.

7.4. Continuïtat en els currículums i les metodologies

Aquest apartat, també extens, mostra un conjunt de possibilitats de coordinació curricular i metodològica entre els docents. Considera la feina dins d'un mateix centre, com també altres accions intercentres. Cal destacar la diversitat de pràctiques i el seu diferent nivell de formalitat, qüestió que ha de permetre diversificar les estratègies encaminades a un dels aspectes que presenten més dificultat de la coordinació i que alhora és dels més importants.

Pràctica 28: Deures de sisè: una proposta coordinada

Descripció: Els mestres de sisè d'educació primària de les escoles adscrites al mateix institut es troben per coordinar els deures que posaran a l'alumnat. Al mateix temps coordinen amb el professorat de l'institut com es farà la correcció i el retorn a l'alumnat i als mestres de sisè.

Comentari: La trobada dels docents de sisè d'educació primària de les escoles amb el coordinador de primer d'ESO per definir quin tipus de deures posaran a l'alumnat, a més a més de definir una proposta conjunta a totes les escoles adscrites a l'institut, genera espais d'intercanvi i coordinació sobre metodologies i continguts. Es facilita així l'establiment de línies metodològiques i una millor continuïtat en la proposta curricular.

Pràctica 29: Treball internivell dels docents d'un centre

Descripció: S'organitzen sessions de treball dels docents de diferents nivells en les quals es coordinen aspectes metodològics, curriculars, d'avaluació i altres. Aquestes sessions tant poden ser a les escoles, com als instituts i als instituts escola.

Comentari: Es facilita l'establiment d'una línia de centre en els diferents aspectes treballats i es fomenten les relacions del professorat de diferents nivells educatius.

Pràctica 30: Horaris de reunions comuns de tots els docents (IE)

Descripció: Els horaris dels docents de totes les etapes educatives es dissenyen de manera que coincideixin els espais de coordinació. Així es facilita que es puguin fer reunions de coordinació periòdicament.

Comentari: Facilitar espais de trobada i coordinació és vital per afavorir la creació de línies metodològiques de centre, al mateix temps que permet compartir criteris.

Pràctica 31: Moments de trobada pedagògica

Descripció: Es convoca els docents a una trobada en la qual es fa formació interna mentre es fa un vermut, un dinar o un berenar.

Comentari: Les formacions internes afavoreixen crear un discurs pedagògic compartit entre tots els docents del claustre. Aquest treball sempre serà més significatiu si es du a terme en un marc de treball agradable.

Pràctica 32: Docència i coordinació per àmbits a secundària

Descripció: S'agrupa el professorat de diferents especialitats en àmbits a fi de coordinar millor els continguts de totes les àrees del currículum. Al mateix temps, el professorat passa a fer la docència per àmbits (més d'una assignatura) a un grup-classe.

Comentari: Si es redueix el nombre de docents que intervenen en un grup-classe, es fomenta el treball interdisciplinari i s'evita la dispersió.

Pràctica 33: Un docent fa docència les dues etapes (IE)

Descripció: Es promou que els mestres especialistes d'educació primària i professorat de secundària facin docència tant a l'ESO com a l'educació primària per facilitar la coordinació.

Comentari: La coordinació facilita la linealitat metodològica del centre i, per tant, la transició entre etapes es viu com un traspàs de curs i no com una transició, ja que en ser més coordinada esdevé menys brusca.

Pràctica 34: Grup de treball especialistes de zona

Descripció: Es promou la creació de grups de treball de la zona per coordinar-se sobre els continguts, les metodologies, els criteris d'avaluació... Aquests grups de

treball poden ser d'una etapa educativa o afavorir que siguin amb especialistes d'educació infantil, primària i secundària.

Comentari: La coordinació entre els especialistes assegura nivells i metodologies més similars entre totes les escoles i instituts de la zona. D'aquesta manera es facilita la transició entre etapes.

Pràctica 35: Retorn dels resultats de la primera avaluació a l'escola

Descripció: Un cop s'ha fet la junta d'avaluació del primer trimestre del primer curs d'ESO, s'informa als antics tutors de sisè d'educació primària de com ha anat la transició d'etapa i dels resultats acadèmics obtinguts pels seus exalumnes.

Comentari: Els mestres de les escoles estan interessants a preparar bé el seu alumnat i agraeixen la informació de com aquests s'han desenvolupat en la nova etapa educativa.

7.5. Orientació, tutoria i suport emocional

L'orientació i la tutoria, tot i no ser l'element més deficitari, segueix mostrant un llarg camí a recórrer si ens centrem en el nombre de pràctiques identificades. Com es pot veure, les pràctiques de referència directament vinculades amb aquesta denominació són reduïdes. En aquest apartat s'apleguen activitats puntuals, de caràcter informatiu, de tutoria i especialment vinculades amb l'acompanyament i el suport emocional a fi de potenciar l'autoestima i al mateix temps evitar la desafecció, sobretot entre aquell alumnat de contextos socioeconòmics desfavorits.

Pràctica 36: Adaptació primer dia de curs a l'institut

Descripció: El primer dia de curs només té classe l'alumnat de primer d'ESO per facilitar la seva entrada al nou centre.

Comentari: Estar sols al centre, sense l'alumnat dels cursos superiors, els permet apropiat-se de l'espai i els facilita adaptar-s'hi i situar-s'hi amb més tranquil·litat.

Pràctica 37: Sortida conjunta alumnat sisè educació primària i primer d'ESO

Descripció: Entre tot l'alumnat es prepara una sortida conjunta dels dos cicles. La sortida pot ser d'un dia o d'un parell de dies en el marc d'un projecte interdisciplinari.

Comentari: La convivència fomenta el coneixement personal i l'establiment de vincles afectius entre l'alumnat.

Pràctica 38: Redistribució de la composició dels grups a cinquè (IE)

Descripció: A cinquè curs d'educació primària, els docents valoren la composició dels grups-classe i els refan. Un cop a primer d'ESO, es respecten aquests grups.

Comentari: Es prefereix redefinir i equilibrar els grups a cinquè, atès que es pensa que si a primer d'ESO el grup de companys és estable, els vincles establerts faciliten la transició de l'alumnat i no incorporen un element més de desestabilització afegit a la novetat de la nova etapa.

Pràctica 39: Dues assemblees setmanals

Descripció: A fi de preparar l'alumnat de sisè d'educació primària per a la transició a l'educació secundària, es fan dues assemblees setmanals per treballar una temàtica que es pretén que doni estratègies per afrontar amb èxit aquesta transició. Per altra banda, en alguns centres es fan també dues reunions d'assemblea setmanals a primer d'ESO amb el mateix objectiu.

Comentari: Sens dubte, ajudarà a la transició el fet de treballar habilitats personals i facilitar que l'alumnat pugui compartir amb el grup-classe els seus dubtes, anticipar les possibles vivències, facilitar el coneixement, etc.

Pràctica 40: Cotutors

Descripció: S'adjudiquen dos tutors de grup a fi de millorar el seguiment de tot l'alumnat. Les persones que exerceixen aquest rol es busquen amb un perfil determinat i es mira que un ja sigui més "veterà" al centre amb la finalitat de facilitar el traspàs de la cultura de centre.

Comentari: Permet més dedicació per part del tutor a cada un dels seus alumnes i al mateix temps implica a més persones del claustre en la tutorització. D'aquesta manera, es facilita que les normes siguin més compartides. Es vol destacar la importància de l'acció de tutorització com a part important en la tasca de qualsevol docent.

Pràctica 41: Tutoria compartida

Descripció: Tots els docents del claustre són tutors d'un petit grup d'alumnes (5-10). Al mateix temps, el grup-classe té una persona que fa les sessions de tutoria grupal.

Comentari: Permet que el tutor tingui més coneixement de cada alumne i facilita una actuació més immediata i eficient en molts més casos. Es promou més implicació per part de tot el claustre i un tracte molt més directe amb les famílies. Les tutories compartides generen també vincles forts, que minven les possibilitats de desafecció i d'abandonament ja que el referent és proper i accessible, i la quantitat i qualitat de la comunicació, la tutorització, el seguiment i l'acompanyament són superiors.

7.6. Implicació de les famílies

La implicació de les famílies és valorada molt positivament per part de tots els col·lectius docents enquestats a l'estudi. Però també es posa de manifest que els centres promouen poc la implicació i participació de les famílies. Les pràctiques

identificades mostren el caràcter essencialment informatiu de les accions adreçades a aquest col·lectiu.

Pràctica 42: Portes obertes

Descripció: Es convida les famílies a conèixer les instal·lacions del centre.

Comentari: Les famílies agraeixen poder visitar les instal·lacions del nou centre on matricularan el seu fill/a. Coneixen de primera mà els nous escenaris i les noves condicions de treball dels seus fills i filles. Al mateix temps, això els permet compartir amb els nois i noies el procés de transició.

Pràctica 43: Xerrada informativa sobre l'educació secundària

Descripció: L'escola d'educació infantil i primària convida els pares i les mares a una xerrada sobre el que implica fer secundària, el pas a l'adolescència... Aquesta xerrada pot anar a càrrec de docents del centre, de la persona de l'EAP, d'un conferenciant extern...

Comentari: Aquest tipus de xerrades, tant si es fa una explicació dels canvis que impliquen entrar a l'adolescència com de la dinàmica de funcionament d'un institut, ajuden als pares i a les mares a saber quin paper fer en aquest moment tan important en la vida dels seus fills/es.

Pràctica 44: Xerrada informativa a l'institut

Descripció: L'institut fa una xerrada als pares i a les mares sobre el funcionament del centre. Es presenten els horaris, la normativa, les característiques metodològiques, les dinàmiques de treball...

Comentari: És molt útil a les famílies per situar-se i, al mateix temps, per saber quin acompanyament necessitarà el seu fill/a.

Pràctica 45: Presentació del PEC a les famílies

Descripció: S'organitza una reunió al mes de juny per als familiars, un cop han matriculat els seus fills o filles a l'institut, per explicar el projecte educatiu del centre.

Comentari: Ajuda les famílies a començar a conèixer el centre i a generar adhesió al PEC i, per tant, al caràcter propi i a la identitat del centre.

Pràctica 46: Xerrades formatives

Descripció: L'escola o institut convida les famílies a sessions de formació sobre temàtica variada tot fent un cafè, un berenar...

Comentari: Les conferències sobre temàtiques d'interès educatiu poden tenir un paper important en l'èxit educatiu de l'alumnat si es creen sinèrgies entre el centre i

les famílies sobre temes d'interès compartit. Al mateix temps, faciliten el vincle dels pares i mares amb el centre educatiu.

Pràctica 47: Entrevistes de tutoria per a preparar la transició

Descripció: El mestre/a tutor de sisè d'educació primària s'entrevista amb els pares i mares o tutors legals de cada un dels seus alumnes al llarg del tercer trimestre, a fi de preparar la transició a l'educació secundària.

Comentari: Els consells i orientacions que es donen a l'entrevista ajuden la família a fer millor l'acompanyament en aquest pas important del seu fill/a, tant pel que fa a resolució de dubtes o problemes com per a l'acord en les estratègies i processos en què cal col·laborar.

Pràctica 48: Entrevista de tutoria per a l'acollida a l'institut

Descripció: A fi de facilitar l'adaptació i detectar possibles problemes de l'alumnat, l'institut convoca individualment totes les famílies a una entrevista al llarg del primer trimestre de primer d'ESO.

Comentari: Permet fer el seguiment i un intercanvi d'opinions entre la família i l'institut que segurament reverteix de manera positiva i que evita, si es dóna el cas, que els problemes derivats de la falta d'adaptació al nou centre escolar es facin més grans.

Pràctica 49: Reunió el primer dia de curs a l'institut

Descripció: A la tarda del primer dia de curs es convoquen a una reunió tots els pares i mares de l'alumnat nou de primer d'ESO. A la primera part de la reunió i en un mateix espai, s'expliquen aspectes rellevants d'organització del centre. A la segona part, els pares i mares dels diferents grups se separen per tutories. Després d'una breu explicació del tutor o tutora sobre el desenvolupament del primer dia de curs, els pares poden preguntar els dubtes, comentar les primeres impressions que els han arribat a casa...

Comentari: Hi ha uns índex de participació molt elevat perquè realment les famílies estan preocupades i volen tenir informació de primera mà de com ha anat el primer dia a l'institut.

Pràctica 50: Tutor/a i alumne/a s'entrevisten amb la família

Descripció: L'alumnat d'ESO prepara amb el seu tutor o tutora l'entrevista de seguiment del curs amb la seva família, de manera que una part significativa de la reunió la porta el mateix alumne, que explica el seu progrés, les fortaleses i punts a millorar i les estratègies que emprendre per fer-ho.

Comentari: Una reunió o entrevista de tutoria amb el fill o filla de protagonista (no només com a objecte de comentari sinó com a subjecte de la dinàmica) incrementa la vinculació de les famílies al centre, però també del mateix alumnat.

7.7. Cronograma de les pràctiques de referència

Com a síntesi d'algunes de les pràctiques, s'ha confeït un cronograma que mostra com les diferents iniciatives omplen en realitat el darrer curs d'educació primària i tot el primer curs de l'ESO en una perspectiva de procés continuat i no d'acció puntual.

Algunes pràctiques no estan ubicades al cronograma ja que poden dur-se a terme en moments diferents, a criteri del centre o del territori.

Cal assenyalar, també, que les caselles no ombrejades volen significar els diferents moments en què les diferents activitats es desenvolupen tenint en compte, però, que és una distribució temptativa i genèrica que també cal adaptar a les necessitats, característiques i circumstàncies de cada territori i centre o conjunt de centres. L'anàlisi reflexiva de les caselles ombrejades, però també de les que no ho estan, ha de permetre generar altres propostes en funció de les esmentades característiques.

S'ha de dir, també, que moltes de les pràctiques van encadenades, en el sentit que les activitats de coordinació territorial de l'alumnat o les activitats internivells necessiten trobades de coordinació prèvies dels docents per organitzar-les; l'intercanvi d'informació individual i grupal necessita que s'hagin elaborat prèviament els informes, etc.

Taula 7.2 – Proposta de cronograma d'actuacions de les pràctiques de referència

Pràctica	Sisè d'educació primària											Primer d'ESO										
	set	oct	nov	des	gen	feb	març	abril	maig	juny	juliol	set	oct	nov	des	gen	feb	març	abril	maig	juny	
Coordinació territorial (alumnat)																						
Coordinació territorial (docents)																						
Act. per conèixer l'INS (alumnat)																						
Act. per conèixer l'INS (famílies)																						
Elaboració informes alumnat																						
Reunions coord-tutors 6è-1r																						
Activitats alumnat prim-sec.																						
Butlletí informatiu (docents i fam)																						
Coordinació especialistes i àmbits																						
Activitats d'orientació i tutoria																						
Entrevista amb el tutor o tutora																						

8. DEU CONCLUSIONS I CINC PROPOSTES

8.1. Deu conclusions

1. Els instituts escola apleguen, en un mateix centre, l'oferta d'educació infantil, primària i secundària i presenten, des d'aquest punt de vista, una estructuració de l'ensenyament obligatori equivalent a la dels centres educatius dels països nòrdics i denominat model de sistemes integrats. A Catalunya existeixen divuit centres d'aquestes característiques, impulsats a partir de l'aprovació de la LEC, que recuperen la innovació impulsada per la Generalitat republicana ara fa vuitanta anys. La majoria d'aquests centres tot just fa dos anys que funcionen amb aquesta estructura integrada i han iniciat el projecte a partir de realitats molt diferents (centres de nova creació, fusió de centres que ja existien) i en contextos també molt diferents (zones urbanes, rurals, poblacions de dimensions diferents). Aquesta diversitat proporciona evidències també distintes sobre com afrontar i gestionar el procés educatiu en un centre públic dels tres als setze anys o, fins i tot, dels tres als divuit anys.

2. Les visions que la recerca ha permès copsar en aquests centres són molt positives en totes les dimensions estudiades. Les persones consultades dels instituts escola han mostrat elevats nivells de satisfacció i valoracions positives, encara que en els inicis del projecte no sempre ho hagin estat. En alguns casos, potser la rapidesa en la posada en marxa dels IE va generar força dificultats, però el fet de ser un projecte fort i la pròpia dinàmica de cada institució ha fet que les resistències i dificultats s'hagin anat vençant i s'hagin transformat en dinàmiques de cohesió i col·laboració i en visions positives sobre el projecte i la seva manera de funcionar.

3. La recerca, d'acord amb l'encàrrec del Consell Superior d'Avaluació, contempla també la descripció i anàlisi d'algunes iniciatives territorials que poden qualificar-se com a molt valuoses. Aquestes iniciatives permeten articular i coordinar accions en un territori, on un conjunt de centres d'educació infantil i primària i el seu referent de secundària poden arribar a funcionar com a centre integrat i compartir visions i projectes. En aquest context, que va més enllà d'un sol centre, s'identifiquen formes diverses de lideratge que assumeixen diferents agents interns o externs als centres que es coordinen i que agiliten i dinamitzen les relacions entre els centres de manera eficaç i col·laborativa. Les experiències de coordinació de centres són també diverses en funció de les característiques del territori i les dimensions de les poblacions, de manera que en alguns casos la coordinació abasta pràcticament tota la comarca i en altres casos són experiències d'una part d'un barri. Totes, però, comparteixen estratègies i mobilitzen alumnat i docents d'ambdues etapes, amb la col·laboració dels serveis educatius o de la Inspecció d'Educació.

4. La recerca posa de manifest les dificultats de la coordinació amb força coincidència en els àmbits més difícils: el currículum, concretament la coordinació de continguts, de metodologies i de l'avaluació; la participació de les famílies i de l'alumnat al centre i, finalment, les relacions del centre amb l'entorn. En aquest sentit, s'han pogut identificar pràctiques de referència que incideixen sobre alguns d'aquests àmbits, tal i com s'ha exposat al capítol 7.

5. Aquest treball ha volgut copsar la perspectiva de docents i famílies d'IE i d'una petita mostra de centres d'educació infantil i primària i de centres de secundària i ha pogut comprovar com les visions varien segons els col·lectius. Els resultats cal llegir-los amb prudència i considerar-los no conclusius sobre les visions dels diferents enquestats de les escoles i els instituts, atesa la no representativitat de la mostra estudiada. Amb tot, s'ha pogut comprovar que les persones participants a l'estudi dels IE mostren visions molt positives en tots els àmbits analitzats. La seva percepció de la situació actual del centre ha estat molt positiva, com també les respostes sobre el que s'ha anomenat la situació ideal en cadascuna de les qüestions plantejades. El nivell de satisfacció amb la situació actual és, doncs, molt bo com també ho són les aspiracions sobre la situació a què el centre hauria d'arribar.

6. Els instituts enquestats han mostrat resultats propers als dels IE en la visió del professorat sobre les diferents qüestions plantejades, mentre que les famílies se n'allunyen una mica ja que mostren una visió menys optimista. Probablement a l'educació secundària, les famílies i el centre van perdent el nivell d'interacció i el vincle que tenien a l'educació infantil i primària, cosa que fa que les famílies puguin percebre la realitat de manera més crítica. En el cas de les escoles, el col·lectiu més crític ha estat el dels docents i, per contra, les famílies d'aquesta etapa educativa es mostren més positives. És possible que els docents d'educació primària estiguin especialment sensibilitzats pels itineraris del seu alumnat i pel seu encaix en el nou centre, alhora que sovint mostren la seva preocupació per qüestions com el retorn d'informació sobre els resultats del seu alumnat, que no sempre queden ateses a través de la coordinació entre etapes. Si s'observen els diferents col·lectius, l'estudi mostra com les persones amb responsabilitats de direcció presenten la visió més optimista, seguides de les persones responsables de la coordinació, mentre que són els tutors i tutores de sisè i primer les persones que mostren percepcions més crítiques, possiblement perquè són les que afronten directament les problemàtiques de transició amb els seus respectius grups d'alumnes.

7. El treball ha permès identificar algunes dificultats dels IE que generen malestar i disfuncions als centres, com ara qüestions administratives i de gestió dels serveis i subministraments al centre o dificultats derivades del reajustament de recursos assignats, incidències que s'afegeixen a les que són pròpies de la posada en funcionament d'un centre. Possiblement, sense menystenir l'impacte que tenen en la gestió dels centres, es poden interpretar per la curta història de les iniciatives, per la manca de referents anteriors en centres públics, i haurien de fer pensar que en un temps raonable se solucionaran adequadament.

8. Les entrevistes mantingudes amb els equips de direcció i coordinació d'alguns IE i d'algunes escoles i instituts i de responsables d'iniciatives de caràcter territorial han servit per documentar experiències que poden ser considerades pràctiques de referència. En el capítol 7 se'n recullen 50, organitzades segons les necessitats del sistema. Totes elles mostren les possibilitats de coordinar les dues etapes a partir del treball compartit de professorat, de sisè i primer, però també comptant amb tots els docents de totes dues etapes o treballant amb els especialistes de diferents àrees de coneixement. Cal destacar que aquestes experiències es refereixen tant a IE, com a escoles i a instituts d'un territori. La descripció d'aquestes experiències,

que s'ha fet de manera genèrica sense referències a centres o a denominacions concretes, pretén esdevenir referència i inspiració per a qualsevol centre que es plantegi la qüestió de la transició i de la coordinació de les etapes d'educació infantil, primària i secundària.

9. Es interessant remarcar la participació de l'alumnat —a més de la del professorat— de les dues etapes en una part significativa del projectes referenciats. Aquesta implicació directa com a agents actius fa que l'alumnat de tot l'itinerari educatiu obligatori generi vincles i llaços intergeneracionals que minven l'impacte de la transició i fan més fluïts els canvis de curs i d'etapa, alhora que generen sentiment de pertinença, de cohesió i de comunitat.

10. Finalment, es constata que les famílies segueixen tenint, tret d'algunes excepcions, un paper essencialment de destinatàries d'informació i que encara participen poc en el centre, d'acord amb les opinions manifestades en els qüestionaris. S'han identificat poques pràctiques que vagin més enllà de considerar les famílies com a audiència d'informacions i que els permetin una implicació més efectiva en els centres. Hi ha el repte, doncs, d'aconseguir un nivell de participació més alt de les famílies.

8.2. Cinc propostes

1. Cal seguir pensant en la participació efectiva de l'alumnat en aquests processos de transició i canvi, així com en la de les seves famílies. El cas de l'alumnat està prou resolt en les activitats d'orientació entre iguals, però menys en les dimensions d'orientació i tutoria que desenvolupen els docents. En el cas de les famílies, es posa de manifest que, si bé la seva participació és valorada positivament, els centres ofereixen poques oportunitats reals perquè les famílies s'hi impliquin i participin més enllà d'assistir a trobades de caràcter informatiu. **La primera proposta és, doncs, explorar noves possibilitats per a la participació de les famílies.** Probablement el primer que cal fer és concretar què s'entén per participació efectiva de les famílies tant en el context escolar com en el context familiar en una visió de treball col·laboratiu conjunt.

2. En segon lloc, sembla important per als processos de coordinació entre l'educació primària i secundària **potenciar l'autonomia dels centres**. Cal destacar que la recerca ha mostrat com els centres més actius i amb visions més positives sobre la transició són també centres amb projectes propis que proporcionen valor afegit a la tasca que desenvolupen —projecte d'autonomia, de direcció o d'altres de caràcter més específic. A partir de projectes ben definits i ben avaluats, l'autonomia hauria de permetre avançar cap a models més propers que facilitessin l'establiment de prioritats i la presa de decisions en la gestió del personal o dels horaris, per exemple, per crear equips més estables i espais de coordinació al servei dels esmentats projectes.

3. En tercer lloc, i d'acord amb les dades disponibles, es pot afirmar que els **instituts escola** són una iniciativa d'èxit en els termes analitzats en aquest estudi. És per això que pot proposar-se també **incrementar el nombre d'aquestes iniciatives** per ser

projectes que generen valor afegit i vincles i cohesió de la comunitat escolar, en primera instància, al servei d'un projecte de desenvolupament global de l'alumnat en tota l'escolarització obligatòria. També es constata que aquestes iniciatives són valuoses en contextos de vulnerabilitat, tot i que el model pot tenir èxit en qualsevol context. Els instituts escola són un model de referència, i de la mateixa manera que cal identificar i potenciar altres models de referència en centres no integrats que es coordinen eficaçment en un territori, seria positiu que el nombre dels instituts escola fos superior als divuit actuals.

4. La quarta proposta necessàriament es refereix a la coordinació territorial. Sembla clau **promoure estratègies de coordinació al territori que permetin**, a través de la potenciació del lideratge col·laboratiu i distribuït, **articular progressivament les transicions d'educació primària a secundària** i que vinculin els diferents centres i professionals a projectes compartits. Els projectes de territori faciliten aquesta coordinació i la vinculació dels centres a fites comunes. Cal emfasitzar l'element de lideratge distribuït com a element clau per a una participació efectiva en aquest tipus de projecte. Les propostes poden contemplar espais i continguts diferents de coordinació, d'acord amb la riquesa d'experiències que ja existeixen, però cal afavorir-les igualment amb la perspectiva de multivarietat i diversitat, ja que cada territori té peculiaritats a partir de les quals els projectes es concreten. La coordinació territorial té a més dos possibles nivells: el primer es refereix a un institut i a les seves escoles d'educació infantil i primària. En aquest cas, cal considerar els aspectes curriculars, metodològics o el traspàs d'informació. Però hi ha un segon nivell, igualment important, que és el de la xarxa territorial, és a dir, diversos instituts i un conjunt elevat d'escoles que poden compartir projectes en el marc d'una xarxa que vertebrava el territori (tota una comarca o tot un barri, segons les dimensions poblacionals).

5. Finalment, la darrera proposta té a veure amb els **processos d'innovació, documentació i avaluació de projectes**. Tant els instituts escola com les experiències de coordinació territorial sovint es troben en estadis inicials de desenvolupament. En aquestes fases **manca documentació** sobre la formulació dels projectes, com també sobre els seus aspectes més organitzatius: els protocols i les persones responsables que se'n cuiden. Sense aquesta documentació, força projectes se sustenten directament en la iniciativa de les persones que els desenvolupen, en el sentit que si aquestes persones marxen, sovint els projectes se'n ressenten. Cal documentar-los, establir els protocols i les eines i recursos que mobilitzen, així com els i les professionals de cada etapa, centre o territori que hi prendran part. A la documentació sobre l'organització dels projectes cal afegir dades sobre les dinàmiques i els resultats: informació avaluativa que completa les evidències. És només sobre la base d'evidències documentades, objectivades, que es poden fer sostenibles innovacions com les que s'han estudiat i només amb dades documentades es pot iniciar el cicle de la millora continuada de l'educació.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANDERSON, JACOBS, SCHRAMM I SPLITGERBER (2000). L. Anderson, J. Jacobs, S. Schramm i F. Splitgerber, «School transitions: beginning of the end or a new beginning?», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 325–339

DUPRIEZ, DUMAY I VAUSE (2008). V. Dupriez, X. Dumay i A. Vause, «How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?», *Comparative Education Review*, 52 (2), 245–273.

EURYDICE (2005). *Glosario Europeo sobre Educación. Instituciones educativas* Vol. 2, 2a edició. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne [data de consulta: setembre de 2011] <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>

EURYDICE (2011a). *Cifras clave de la educación en Europa 2009*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011b). *Estructuras de los sistemas educativos de formación en Europa. España 2009/2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011c). *Fiche Nationale de synthèse des systèmes d'enseignement en Europe et des réformes en cours. France 2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011d). *National system overviews on education Systems in Europe and ongoing reforms. Germany 2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011e). *National system overviews on education Systems in Europe and ongoing reforms. Finland 2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011f). *National system overviews on education Systems in Europe and ongoing reforms. Norway 2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011g). *National system overviews on education Systems in Europe and ongoing reforms. Sweden 2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011h). *Resumen descriptivo de los sistemas educativos europeos y las reformas en curso. España 2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011i). *Structures of Education and Training Systems in Europe. Germany 2009/2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011j). *Structures of Education and Training Systems in Europe. Finland 2009/2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011k). *Structures des systèmes d'enseignement et de formation en Europe. France 2009/2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011l). *Structures of Education and Training Systems in Europe. Norway 2009/2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011m). *Structures of Education and Training Systems in Europe. Sweden 2009/2010*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne.

EURYDICE (2011n). *The structure of the European education Systems 2011 / 2012. Schematic diagrams*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne [data de consulta: setembre de 2011]

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php#diagrams

EURYDICE (2011o). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussel·les, Eurydice. Unité européenne [data de consulta: novembre de 2011]

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

EURYPEDIA (2011). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education Finland*. European commission, EACEA, Eurydice [data de consulta: desembre de 2011]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education

EURYPEDIA (2011). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education France*. European commission, EACEA, Eurydice [data de consulta: desembre de 2011]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education

EURYPEDIA (2011). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education Germany*. European commission, EACEA, Eurydice [data de consulta: desembre de 2011]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education_-_Admission_requirements_and_choice_of_school

EURYPEDIA (2011). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education Norway*. European commission, EACEA, Eurydice [data de consulta: desembre de 2011]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education

EURYPEDIA (2011). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education Spain*. European commission, EACEA, Eurydice [data de consulta: desembre de 2011]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education

EURYPEDIA (2011). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education Sweden*. European commission, EACEA, Eurydice [data de consulta: desembre de 2011]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education.

GALTON, MORRISON I PELL (2000). M. Galton, I. Morrison i T. Pell, T. «Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 341-363.

GALTON I MORRISON (2000). M. Galton i I. Morrison, «Concluding comments. Transfer and transition: the next steps», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 443-449.

GIMENO SACRISTÁN (1996). J. Gimeno Sacristán, *La Transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en Las Culturas Escolares*. Madrid, Morata.

GRADAÏLLA, QUEROL I BUNDÓ (2011). A. Gradaïlla, C. Querol i M. Bundó, «El pas de l'etapa d'educació primària a educació secundària», *Escola Catalana*, 470, 21-16.

http://www.omnium.cat/ca/escola-catalana/transicions-entre-etapes_574.html.

GRATACÓS I UGIDOS (2011). P. Gratacós i P. Ugidos, *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. www.fbofill.cat/d.php?docID=545&t=1

HARGREAVES (1994). A. Hargreaves, *Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres, Cassell.

HARGREAVES I GALTON (2002). A. Hargreaves i M. Galton, *Transfer from the primary classroom. 20 years on*. Nova York, Routledge.

OECD (1999). *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. París, OECD [data de consulta: octubre de 2011] <http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf>.

OECD (2010). *Education at a Glance OECD Indicators 2010 Annex 3: Sources, methods and technical notes*. Chapter D: «The learning environment and organisation of schools». París, OECD.

OECD (2011a). *Education at a Glance OECD Indicators 2011*. París, OECD [data de consulta: setembre de 2011] <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>

OECD (2011b). *Improving lower secondary schools in Norway. Reviews of National Policies for Education*. París, OECD [data de consulta: setembre de 2011] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en>

PALACIOS (1988). L. Palacios, *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PIETARINEN (2000). J. Pietarinen, «Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: developing schools on the basis of pupils' experiences», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 383–400.

RUIZ GUEVARA I ALTRES (2010). L.S. Ruiz Guevara i altres, «Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria», *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (3) [data de consulta: setembre de 2011] <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>

SCOTT I ALTRES (1995). L.S. Scott, D.A. Rock, J.M. Pollack, S.J. Ingels, *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders*. Washington, DC, National Center for Educational Statistics.

UNESCO (2006). *World data on Education*. [data de consulta: octubre de 2011] <http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/index.html>

VARGAS I VILLARES (2010). J.D. Vargas i L. Villares, «La coordinació entre primària i secundària des d'un enfocament orientador», *Guix*, 370, 57–63.

VILLARES I VARGAS (2006). L. Villares i J.D. Vargas, «Com organitzar un seminari intercanvi d'experiències primària–secundària: la transició com a procés», *Perspectiva Escolar*, 303, 66–70.

WARD (2000). R. Ward, «Transfer from middle to secondary school: a New Zealand study», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 365–374.

10. ANNEXOS

10.1. Graells per al disseny d'ítems dels qüestionaris segons les diferents tipologies de centre i de col·lectiu enquestat

10.1.1. Dimensions i ítems de les versions dels qüestionaris adreçats al professorat enquestat segons el tipus de centre

	Dimensions	Variables	ITEMS INSTITUT ESCOLA	ITEMS CENTRE PRIMÀRIA	ITEMS CENTRE SECUNDÀRIA
Organitzatiu	Cultura	<i>Creences i valors</i>	1. El professorat del centre coneix els valors centrals de l'escola /institut. Quins són? _____ 2. En aquest institut escola hi ha continuïtat en els valors centrals entre primària-secundària.	1. El professorat del centre coneix els valors centrals de l'escola. Quins són? _____ 2. En aquesta escola hi ha continuïtat en els valors centrals entre primària-secundària.	1. El professorat del centre coneix els valors centrals de l'institut. Quins són? _____ 2. En aquest institut hi ha continuïtat en els valors centrals entre primària-secundària.
		<i>Pràctiques</i>	3. Esmenta tres activitats o esdeveniments que mostrin el tarannà o identitat del vostre institut escola: _____	3. Esmenta tres activitats o esdeveniments que mostrin el tarannà o identitat de la vostra escola: _____	3. Esmenta tres activitats o esdeveniments que mostrin el tarannà o identitat del vostre institut: _____
	Direcció i lideratge	<i>Equip directiu</i>	4. La presa de decisions al centre és participativa. 5. Hi ha coordinació transversal del professorat en equips docents / de cicle. 6. Hi ha coordinació vertical per àrees o matèries. 7. Hi ha equips de coordinació entre primària i secundària.	4. La presa de decisions a l'escola és participativa. 5. Hi ha coordinació transversal del professorat en equips docents / de cicle. 6. Hi ha coordinació vertical per àrees o matèries. 7. Hi ha equips de coordinació entre primària i secundària.	4. La presa de decisions a l'institut és participativa. 5. Hi ha coordinació transversal del professorat en equips docents / de cicle. 6. Hi ha coordinació vertical per àrees o matèries. 7. Hi ha equips de coordinació entre secundària i primària.
		<i>Treball en equip (equips de docents)</i>	8. En aquest institut escola prima el treball autònom del professorat.	8. En aquesta escola prima el treball autònom del professorat.	8. En aquest institut prima el treball autònom del professorat.
			9. El lideratge en els equips docents és participatiu. 10. La dinàmica dels equips és cooperativa.	9. El lideratge en els equips docents és participatiu. 10. La dinàmica dels equips és cooperativa.	9. El lideratge en els equips docents és participatiu. 10. La dinàmica dels equips és cooperativa.
	Comunicació	<i>Grau de coneixement</i>	11. A l'institut escola està clar qui s'encarrega de les comunicacions entre professorat de primària i secundària.	11. A l'escola està clar qui s'encarrega de les comunicacions entre professorat de primària i secundària.	11. A l'institut està clar qui s'encarrega de les comunicacions entre professorat de secundària i primària.
		<i>Responsables de la comunicació</i>	12. La comunicació entre el professorat de primària i secundària és fluïda i eficaç.	12. La comunicació entre el professorat de primària i secundària és fluïda i eficaç.	12. La comunicació entre el professorat de secundària i primària és fluïda i eficaç.

			13. La comunicació és essencialment escrita / formal (ja sigui a través de text digital o analògic). 14. La comunicació és essencialment oral / informal.	13. La comunicació és essencialment escrita / formal (ja sigui a través de text digital o analògic). 14. La comunicació és essencialment oral / informal.	13. La comunicació és essencialment escrita / formal (ja sigui a través de text digital o analògic). 14. La comunicació és essencialment oral / informal.
		<i>Canals</i>	15. Els canals més emprats per comunicar-se entre el professorat són la intranet / reunions / trobades / documentació escrita / cartelleres. Documents compartits en espais virtuals.	15. Els canals més emprats per comunicar-se entre el professorat són la intranet / reunions / trobades / documentació escrita / cartelleres. Documents compartits en espais virtuals.	15. Els canals més emprats per comunicar-se entre el professorat són la intranet / reunions / trobades / documentació escrita / cartelleres. Documents compartits en espais virtuals.
	Participació i clima relacional	<i>Relacions entre agents</i>	16. A l'institut escola hi ha professorat responsable d'aplicar el protocol d'acollida del professorat novell perquè funcioni eficaçment. 17. El pla d'acollida de l'alumnat nou funciona eficaçment. 18. L'alumnat participa en la concreció de propostes i canvis de l'institut escola. 19. Les relacions entre professorat i alumnat són cordials i afectuoses. 20. Les relacions entre el professorat de primària i secundària són de col·laboració. 21. Hi ha continuïtat en les normes i procediments de resolució de conflictes entre primària i secundària. 22. Hi ha continuïtat en les estratègies de relació del professorat amb els alumnes entre primària i secundària. 23. Hi ha continuïtat en els mecanismes de relació amb les famílies entre primària i secundària. 24. Hi ha continuïtat en la participació de les famílies entre primària i	16. A l'escola hi ha professorat responsable d'aplicar el protocol d'acollida del professorat novell perquè funcioni eficaçment. 17. El pla d'acollida de l'alumnat nou funciona eficaçment. 18. L'alumnat participa en la concreció de propostes i canvis de l'escola. 19. Les relacions entre professorat i alumnat són cordials i afectuoses. 20. Les relacions entre el professorat de primària i secundària són de col·laboració. 21. Hi ha continuïtat en les normes i procediments de resolució de conflictes entre primària i secundària. 22. Hi ha continuïtat en les estratègies de relació del professorat amb els alumnes entre primària i secundària. 23. Hi ha continuïtat en els mecanismes de relació amb les famílies entre primària i secundària. 24. Hi ha continuïtat en la participació de les famílies entre primària i secundària.	16. A l'institut hi ha professorat responsable d'aplicar el protocol d'acollida del professorat novell perquè funcioni eficaçment. 17. El pla d'acollida de l'alumnat nou funciona eficaçment. 18. L'alumnat participa en la concreció de propostes i canvis de l'institut. 19. Les relacions entre professorat i alumnat són cordials i afectuoses. 20. Les relacions entre el professorat de secundària i primària són de col·laboració. 21. Hi ha continuïtat en les normes i procediments de resolució de conflictes entre secundària i primària. 22. Hi ha continuïtat en les estratègies de relació del professorat amb els alumnes entre secundària i primària. 23. Hi ha continuïtat en els mecanismes de relació amb les famílies entre primària i secundària. 24. Hi ha continuïtat en la participació de les famílies entre secundària i primària.

			secundària.		
		<i>Desenvolupament (claredat de la missió i visió)</i>	25. La coordinació primària / secundària queda recollida a la programació general de centre (Pla Anual).	25. La coordinació primària / secundària queda recollida a la programació general de centre (Pla Anual).	25. La coordinació primària / secundària queda recollida a la programació general de centre (Pla Anual).
		<i>Manteniment i canvi</i>	26. El professorat participa per modificar/ innovar / canviar la dinàmica de l'institut escola. 27. Les famílies participen per fer propostes de canvi a l'institut escola. 28. L'alumnat participa per fer propostes de canvi a l'institut escola.	26. El professorat participa per modificar/ innovar / canviar la dinàmica de l'escola. 27. Les famílies participen per fer propostes de canvi a l'escola. 28. L'alumnat participa per fer propostes de canvi a l'escola.	26. El professorat participa per modificar/ innovar / canviar la dinàmica de l'institut. 27. Les famílies participen per fer propostes de canvi a l'institut. 28. L'alumnat participa per fer propostes de canvi a l'institut.
Curricular	Metodologies i recursos	<i>Coordinació en les àrees instrumentals: comunicació i llenguatges</i>	29. (Primària) El centre fa un traspàs d'informació sobre l'alumnat per al professorat de secundària. 30. (Primària) El centre fa un traspàs d'informació sobre continguts per al professorat de secundària. 31. (Secundària) El centre disposa d'un equip / responsable que rep la informació de primària. 32. (Secundària) Es fan reunions de professorat per coordinar-se d'acord amb la informació lliurada de primària.	29. L'escola fa un traspàs d'informació sobre l'alumnat per al professorat de secundària. 30. L'escola fa un traspàs d'informació sobre continguts per al professorat de secundària.	29. L'institut disposa d'un equip / responsable que rep la informació de primària. 30. A l'institut es fan reunions de professorat per coordinar-se d'acord amb la informació lliurada de primària.
		<i>Compartir les metodologies</i>	33. Les metodologies d'ensenyament i aprenentatge es coordinen per part d'equips de sisè d'educació primària i primer d'ESO per tal d'afavorir la transició 34. La coordinació sobre continguts i metodologies té incidència en la programació de l'educació primària i de l'ESO respectivament.	31. Les metodologies d'ensenyament i aprenentatge es coordinen per part d'equips de sisè d'educació primària i primer d'ESO per tal d'afavorir la transició 32. La coordinació sobre continguts i metodologies té incidència en la programació de l'etapa d'educació primària.	31. Les metodologies d'ensenyament i aprenentatge es coordinen per part d'equips de sisè d'educació primària i primer d'ESO per tal d'afavorir la transició 32. La coordinació sobre continguts i metodologies té incidència en la programació l'etapa de l'ESO.
			35. L'aprenentatge (desenvolupament)	33. L'aprenentatge (desenvolupament)	33. L'aprenentatge (desenvolupament)

			de competències transversals es coordina entre les dues etapes.	de competències transversals es coordina entre les dues etapes.	de competències transversals es coordina entre les dues etapes.
	Avaluació	<i>Coordinació avaluació</i>	36. Els criteris d'avaluació estan coordinats entre sisè i primer d'ESO per afavorir la transició. 37. Les activitats d'avaluació estan coordinades entre sisè i primer d'ESO per afavorir la transició.	34. Els criteris d'avaluació estan coordinats entre sisè i primer d'ESO per afavorir la transició. 35. Les activitats d'avaluació estan coordinades entre sisè i primer d'ESO per afavorir la transició.	34. Els criteris d'avaluació estan coordinats entre primer d'ESO i sisè de primària per afavorir la transició. 35. Les activitats d'avaluació estan coordinades entre primer d'ESO i sisè de primària per afavorir la transició.
		<i>Informació proporcionada</i>	38. El professorat planteja l'avaluació de sisè en termes de final d'etapa i de pre-ESO. 39. El professorat de primer d'ESO rep informació avaluativa sobre el final de l'etapa anterior.	36. El professorat planteja l'avaluació de sisè en termes de final d'etapa i de pre-ESO. 37. Es facilita informació avaluativa al professorat de primer d'ESO sobre el final de primària.	36. El professorat de primer d'ESO rep informació avaluativa sobre el final de l'etapa anterior.
	Orientació i tutoria	Orientació personal	<i>Tipologia d'accions</i>	40. Existeixen accions d'orientació personal al centre per a l'alumnat que ho necessita. 41. Hi ha responsables per fer l'orientació personal de l'alumnat.	38. Existeixen accions d'orientació personal a l'escola per a l'alumnat que ho necessita. 39. Hi ha responsables per fer l'orientació personal de l'alumnat.
<i>Canvis primària / secundària</i>			42. Hi ha coordinació en el seguiment dels casos entre primària i secundària en l'orientació personal.	40. Hi ha coordinació en el seguiment dels casos entre primària i secundària en l'orientació personal.	39. Hi ha coordinació en el seguiment dels casos entre secundària i primària en l'orientació personal.
Orientació acadèmica		<i>Tipologia d'accions</i>	43. Es fan reunions entre primària i secundària per coordinar la transició. 44. Tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat en vistes a passar a secundària. 45. (Primària) Es fan programes d'orientació acadèmica (tècniques i hàbits d'estudi) per facilitar el pas de primària a secundària. 46. El centre organitza visites i fa projectes que faciliten la transició a la secundària.	41. Es fan reunions entre primària i secundària per coordinar la transició. 42. Tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat en vistes a passar a secundària. 43. Es fan programes d'orientació acadèmica (tècniques i hàbits d'estudi) per facilitar el pas de primària a secundària. 44. L'escola organitza visites i fa projectes que faciliten la transició a la secundària.	40. Es fan reunions entre secundària i primària per coordinar la transició. 41. L'institut organitza visites i fa projectes que faciliten la transició a la secundària.

			47. (Secundària) Tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat per incorporar-se a la secundària amb èxit. 48. (Secundària) Es fan programes d'orientació acadèmica a les assignatures / crèdits per facilitar l'èxit a la secundària. 49. L'orientació acadèmica es fa fonamentalment de manera individual quan algú ho necessita. 50. El pla d'acció tutorial contempla el protocol de transició. 51. El centre disposa de tallers d'estudi assistit, desdoblaments o estratègies similars per facilitar la transició i el desenvolupament acadèmic d'èxit.		42. Tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat per incorporar-se a la secundària amb èxit. 43. Es fan programes d'orientació acadèmica a les assignatures / crèdits per facilitar l'èxit a la secundària. 44. L'orientació acadèmica es fa fonamentalment de manera individual quan algú ho necessita. 45. El pla d'acció tutorial contempla el protocol de transició. 46. L'institut disposa de tallers d'estudi assistit, desdoblaments o estratègies similars per facilitar la incorporació a l'etapa i el desenvolupament acadèmic d'èxit.
		<i>Agents</i>	52. El centre implica les famílies en l'orientació acadèmica de l'alumnat. 53. El centre implica l'alumnat (alumnat tutor / tutoria entre iguals) i els exalumnes en les accions d'orientació de l'alumnat. 54. L'alumnat és protagonista i participa activament d'acord amb els plans d'orientació / acció tutorial al centre.	48. L'escola implica les famílies en l'orientació acadèmica de l'alumnat. 49. L'escola implica l'alumnat (alumnat tutor / tutoria entre iguals) i els exalumnes en les accions d'orientació de l'alumnat. 50. L'alumnat és protagonista i participa activament d'acord amb els plans d'orientació / acció tutorial a l'escola.	47. L'institut implica les famílies en l'orientació acadèmica de l'alumnat. 48. L'institut implica l'alumnat (alumnat tutor / tutoria entre iguals) i els exalumnes en les accions d'orientació de l'alumnat. 49. L'alumnat és protagonista i participa activament d'acord amb els plans d'orientació / acció tutorial a l'institut.
		<i>Canvis primària / secundària</i>	55. L'orientació acadèmica s'organitza d'acord amb el procés evolutiu de l'alumnat al llarg de la seva escolarització obligatòria. L'orientació acadèmica al centre contempla les característiques de les dues etapes educatives. 56. Les accions d'orientació acadèmica estan coordinades entre primària i secundària.	51. L'orientació acadèmica s'organitza d'acord amb el procés evolutiu de l'alumnat al llarg de la seva escolarització obligatòria. L'orientació acadèmica al centre contempla les característiques de les dues etapes educatives. 52. Les accions d'orientació acadèmica estan coordinades entre primària i secundària.	50. L'orientació acadèmica s'organitza d'acord amb el procés evolutiu de l'alumnat al llarg de la seva escolarització obligatòria. L'orientació acadèmica al centre contempla les característiques de les dues etapes educatives. 51. Les accions d'orientació acadèmica estan coordinades entre secundària i primària.

	Transició entre etapes	<i>Protocols / actuacions específiques</i>	57. Els tutors i tutores es reuneixen per tractar la transició. 58. Cada any s'organitzen activitats per afavorir la transició: xerrades, visites, portes obertes, altres:_____	53. Els tutors i tutores es reuneixen per tractar la transició. 54. Cada any s'organitzen activitats per afavorir la transició: xerrades, visites, portes obertes, altres:_____	52. Els tutors i tutores es reuneixen per tractar la transició. 53. Cada any s'organitzen activitats per afavorir la transició: xerrades, visites, portes obertes, altres:_____
Altres aspectes	Paper de les famílies	<i>Grau / modalitat de participació al centre</i>	59. L'AMPA facilita la implicació de les noves famílies. 60. L'actitud i la disposició dels docents cap a les famílies fa que la comunicació sigui fluïda. 61. Les famílies valoren i participen en les entrevistes perquè en valoren la preparació, la temàtica i el desenvolupament. 62. La dinàmica del Consell Escolar recull i facilita la participació de les famílies.	55. L'AMPA facilita la implicació de les noves famílies. 56. L'actitud i la disposició dels docents cap a les famílies fa que la comunicació sigui fluïda. 57. Les famílies valoren i participen en les entrevistes perquè en valoren la preparació, la temàtica i el desenvolupament. 58. La dinàmica del Consell Escolar recull i facilita la participació de les famílies.	54. L'AMPA facilita la implicació de les noves famílies. 55. L'actitud i la disposició dels docents cap a les famílies fa que la comunicació sigui fluïda. 56. Les famílies valoren i participen en les entrevistes perquè en valoren la preparació, la temàtica i el desenvolupament. 57. La dinàmica del Consell Escolar recull i facilita la participació de les famílies.
			63. L'institut escola facilita que les famílies participin en activitats acadèmiques. Quines? col·laboracions puntuals a les classes, sortides, festes i tradicions, extraescolars, aprofitament de llibres...	59. L'escola facilita que les famílies participin en activitats acadèmiques. Quines? col·laboracions puntuals a les classes, sortides, festes i tradicions, extraescolars, aprofitament de llibres...	58. L'institut facilita que les famílies participin en activitats acadèmiques. Quines? col·laboracions puntuals a les classes, sortides, festes i tradicions, extraescolars, aprofitament de llibres...
			64. Al llarg de l'escolarització, la temàtica i dinàmica a les reunions va canviant per mantenir la participació de les famílies. 65. L'institut escola proposa temàtiques i dinàmiques noves per mantenir la col·laboració de les famílies en activitats del centre.	60. Al llarg de l'escolarització, la temàtica i dinàmica a les reunions va canviant per mantenir la participació de les famílies. 61. L'escola proposa temàtiques i dinàmiques noves per mantenir la col·laboració de les famílies en activitats del centre.	59. Al llarg de l'escolarització, la temàtica i dinàmica a les reunions va canviant per mantenir la participació de les famílies. 60. L'institut proposa temàtiques i dinàmiques noves per mantenir la col·laboració de les famílies en activitats del centre.
	Relació amb l'entorn	<i>Rols d'altres agents</i>	66. L'institut escola té suport extern per coordinar la primària amb la secundària (seminari de coordinació o similars, recursos municipals, del Departament,	62. L'escola té suport extern per coordinar la primària amb la secundària (seminari de coordinació o similars, recursos municipals, del Departament,	61. L'institut té suport extern per coordinar la secundària amb la primària (seminari de coordinació o similars, recursos municipals, del Departament, d'entitats locals,

			d'entitats locals, altres: _____).	d'entitats locals, altres: _____).	altres: _____).
			67. L'institut escola participa en activitats al territori que faciliten l'articulació primària–secundària.	63. L'escola participa en activitats al territori que faciliten l'articulació primària–secundària.	62. L'institut participa en activitats al territori que faciliten l'articulació secundària– primària.
	Projectes singulars	<i>Participació / impuls en projectes</i>	68. Quins projectes de l'institut escola / centre amb altres centres / entitats afavoreixen la coordinació / articulació entre primària i secundària?	64. Quins projectes de l'escola / centre amb altres centres / entitats afavoreixen la coordinació / articulació entre primària i secundària?	63. Quins projectes de l'institut / centre amb altres centres / entitats afavoreixen la coordinació / articulació entre primària i secundària?
Valor afegit			69. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en els valors centrals de l'ensenyament aprenentatge. 70. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació del professorat. 71. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en les programacions del procés d'ensenyament / aprenentatge (continguts, recursos i metodologies). 72. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en els criteris i estratègies d'avaluació. 73. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en el seguiment i orientació de l'alumnat. 74. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació i implicació de les famílies.	65. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en els valors centrals de l'ensenyament aprenentatge. 66. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació del professorat. 67. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en les programacions del procés d'ensenyament / aprenentatge (continguts, recursos i metodologies). 68. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en els criteris i estratègies d'avaluació. 69. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en el seguiment i orientació de l'alumnat. 70. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació i implicació de les famílies.	64. La coordinació secundària-primària ha aportat millores en els valors centrals de l'ensenyament aprenentatge. 65. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació del professorat. 66. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en les programacions del procés d'ensenyament / aprenentatge (continguts, recursos i metodologies). 67. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en els criteris i estratègies d'avaluació. 68. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en el seguiment i orientació de l'alumnat. 69. La coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació i implicació de les famílies.

10.1.2. Dimensions i ítems de les versions de qüestionari adreçat a les famílies enquestades segons el tipus de centre

	Dimensions	Variables	ITEMS INSTITUT ESCOLA	ITEMS CENTRE DE PRIMÀRIA	ITEMS CENTRE DE SECUNDÀRIA
Organitzatiu	Cultura	<i>Creences i valors</i>	1. Les famílies coneixen els valors centrals de l'institut escola. Quins són? _____ 2. Creus que hi ha continuïtat en els valors centrals entre primària-secundària?	1. Les famílies coneixen els valors centrals de l'escola. Quins són? _____ 2. Creus que hi ha continuïtat en els valors centrals entre primària-secundària?	1. Les famílies coneixen els valors centrals de l'institut. Quins són? _____ 2. Creus que hi ha continuïtat en els valors centrals entre primària-secundària?
		<i>Pràctiques</i>	3. Esmenta tres activitats o esdeveniments que mostrin el tarannà o identitat del vostre institut escola: _____	3. Esmenta tres activitats o esdeveniments que mostrin el tarannà o identitat de la vostra escola: _____	3. Esmenta tres activitats o esdeveniments que mostrin el tarannà o identitat del vostre institut: _____
	Direcció i lideratge	<i>Equip directiu</i>			
		<i>Treball en equip (equips de docents)</i>			
	Comunicació	<i>Grau de coneixement</i>			
		<i>Responsables de la comunicació</i>			
		<i>Canals</i>			
	Participació i clima relacional	<i>Relacions entre agents</i>	4. Em sembla que el pla d'acollida de l'alumnat nou funciona eficaçment. 5. L'alumnat participa en la concreció de propostes i canvis de l'institut	4. Em sembla que el pla d'acollida de l'alumnat nou funciona eficaçment. 5. L'alumnat participa en la concreció de propostes i canvis de l'escola.	4. Em sembla que el pla d'acollida de l'alumnat nou funciona eficaçment. 5. L'alumnat participa en la concreció de propostes i canvis de l'institut.

			escola. 6. Les relacions entre professorat i alumnat són cordials i afectuoses. 7. Em sembla que les relacions entre el professorat de primària i secundària són de col·laboració. 8. Diria que hi ha continuïtat en les normes i procediments de resolució de conflictes entre primària i secundària. 9. Diria que hi ha continuïtat en les estratègies de relació del professorat amb els alumnes entre primària i secundària. 10. Hi ha continuïtat en els mecanismes de relació amb les famílies entre primària i secundària. 11. Hi ha continuïtat en la participació de les famílies entre primària i secundària.	6. Les relacions entre professorat i alumnat són cordials i afectuoses. 7. Em sembla que les relacions entre el professorat de primària i secundària són de col·laboració. 8. Diria que hi ha continuïtat en les normes i procediments de resolució de conflictes entre primària i secundària. 9. Diria que hi ha continuïtat en les estratègies de relació del professorat amb els alumnes entre primària i secundària. 10. Hi ha continuïtat en els mecanismes de relació amb les famílies entre primària i secundària. 11. Pel que conec, hi ha continuïtat en la participació de les famílies entre primària i secundària.	6. Les relacions entre professorat i alumnat són cordials i afectuoses. 7. Em sembla que les relacions entre el professorat de secundària i primària són de col·laboració. 8. Diria que hi ha continuïtat en les normes i procediments de resolució de conflictes entre secundària i primària. 9. Diria que hi ha continuïtat en les estratègies de relació del professorat amb els alumnes entre secundària i primària. 10. Hi ha continuïtat en els mecanismes de relació amb les famílies entre primària i secundària. 11. Pel que conec, hi ha continuïtat en la participació de les famílies entre secundària i primària.
		<i>Desenvolupament (claredat de la missió i visió)</i>			
		<i>Manteniment i canvi</i>	12. Les famílies participen per fer propostes de canvi a l'institut escola. 13. L'alumnat participa per fer propostes de canvi a l'institut escola.	12. Les famílies participen per fer propostes de canvi a l'escola. 13. L'alumnat participa per fer propostes de canvi a l'escola.	12. Les famílies participen per fer propostes de canvi a l'institut. 13. L'alumnat participa per fer propostes de canvi a l'institut.
Curricular	Metodologies i recursos	<i>Coordinació en les àrees instrumentals: comunicació i llenguatges</i>			
		<i>Compartir les metodologies</i>	14. Es nota que la manera de treballar a l'aula està coordinada entre primària i secundària (per facilitar	14. Es nota que la manera de treballar a l'aula està coordinada entre primària i secundària (per facilitar	14. Es nota que la manera de treballar a l'aula està coordinada entre secundària i primària (per facilitar

			la feina i l'aprenentatge a l'alumnat).	la feina i l'aprenentatge a l'alumnat).	la feina i l'aprenentatge a l'alumnat).
Orientació i tutoria	Avaluació	<i>Coordinació avaluació</i>	15. Els criteris d'avaluació estan coordinats entre sisè de primària i primer d'ESO per afavorir la transició. 16. Les activitats d'avaluació estan coordinades entre sisè de primària i primer d'ESO per afavorir la transició.	15. Els criteris d'avaluació estan coordinats entre sisè de primària i primer de ESO per afavorir la transició. 16. Les activitats d'avaluació estan coordinades entre sisè de primària i primer d'ESO per afavorir la transició.	15. Els criteris d'avaluació estan coordinats entre primer de ESO i sisè de primària per afavorir la transició. 16. Les activitats d'avaluació estan coordinades entre primer d'ESO i sisè de primària per afavorir la transició.
		<i>Informació proporcionada</i>	17. El professorat de primer d'ESO rep informació avaluativa sobre el final de l'etapa anterior.	17. Es facilita informació avaluativa al professorat de primer d'ESO sobre el final de primària.	17. El professorat de primer d'ESO rep informació avaluativa sobre el final de l'etapa anterior.
	Orientació personal	<i>Tipologia d'accions</i>	18. Existeixen accions d'orientació personal al centre per a l'alumnat que ho necessita. 19. A l'institut escola hi ha responsables per fer l'orientació personal de l'alumnat.	18. Existeixen accions d'orientació personal a l'escola per a l'alumnat que ho necessita. 19. A l'escola hi ha responsables per fer l'orientació personal de l'alumnat.	18. Existeixen accions d'orientació personal a l'institut per a l'alumnat que ho necessita. 19. A l'institut hi ha responsables per fer l'orientació personal de l'alumnat.
		<i>Canvis primària / secundària</i>	20. Hi ha coordinació en el seguiment dels casos entre primària i secundària en l'orientació personal.	20. Hi ha coordinació en el seguiment dels casos entre primària i secundària en l'orientació personal.	20. Hi ha coordinació en el seguiment dels casos entre secundària i primària en l'orientació personal.
	Orientació acadèmica	<i>Tipologia d'accions</i>	21. En general, noto que tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat en vistes a passar a secundària. 22. (Primària) Es fan programes d'orientació acadèmica (tècniques i hàbits d'estudi) per facilitar el pas de primària a secundària. 23. El centre organitza visites i fa projectes que faciliten la transició a la secundària. 24. (Secundària) Tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat per a incorporar-se a la	21. En general, noto que tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat en vistes a passar a secundària. 22. Es fan programes d'orientació acadèmica (tècniques i hàbits d'estudi) per a facilitar el pas de primària a secundària. 23. L'escola organitza visites i fa projectes que faciliten la transició a la secundària.	21. Es fan programes d'orientació acadèmica (tècniques i hàbits d'estudi) per a facilitar l'acollida a la secundària. 22. L'institut organitza visites i fa projectes que faciliten la transició a la secundària. 23. Tot el professorat ajuda a orientar acadèmicament l'alumnat per a incorporar-se a la secundària amb

			secundària amb èxit. 25. L'orientació acadèmica es fa fonamentalment de manera individual quan algú la necessita. 26. El centre disposa de tallers d'estudi assistit, desdoblaments o estratègies similars per facilitar la transició i el desenvolupament acadèmic d'èxit.		24. L'orientació acadèmica es fa fonamentalment de manera individual quan algú la necessita. 25. L'institut disposa de tallers d'estudi assistit, desdoblaments o estratègies similars per facilitar la incorporació a l'etapa i el desenvolupament acadèmic d'èxit.
		<i>Agents</i>	27. EL centre implica les famílies en l'orientació acadèmica de l'alumnat. 28. El centre implica l'alumnat (alumnat tutor / tutoria entre iguals) i els exalumnes en les accions d'orientació de l'alumnat. 29. L'alumnat és protagonista i participa activament d'acord amb els plans d'orientació / acció tutorial al centre.	25. L'escola implica les famílies en l'orientació acadèmica de l'alumnat. 26. L'escola implica l'alumnat (alumnat tutor / tutoria entre iguals) i els exalumnes en les accions d'orientació de l'alumnat. 27. L'alumnat és protagonista i participa activament d'acord amb els plans d'orientació / acció tutorial a l'escola.	26. L'institut implica les famílies en l'orientació acadèmica de l'alumnat. 27. L'institut implica l'alumnat (alumnat tutor / tutoria entre iguals) i els exalumnes en les accions d'orientació de l'alumnat. 28. L'alumnat és protagonista i participa activament d'acord amb els plans d'orientació / acció tutorial a l'institut.
		<i>Canvis primària / secundària</i>	30. Les accions d'orientació acadèmica estan coordinades entre primària i secundària.	28. Les accions d'orientació acadèmica estan coordinades entre primària i secundària.	29. Les accions d'orientació acadèmica estan coordinades entre secundària i primària.
	Transició entre etapes	<i>Protocols / actuacions específiques</i>	31. Cada any s'organitzen activitats per afavorir la transició (xerrades, visites, portes obertes, altres:_____)	29. Cada any s'organitzen activitats per afavorir la transició (xerrades, visites, portes obertes, altres:_____)	30. Cada any s'organitzen activitats per afavorir la transició (xerrades, visites, portes obertes, altres:_____)
Altres aspectes	Paper de les famílies	<i>Grau / modalitat de participació al centre</i>	32. L'AMPA facilita la implicació de les noves famílies. 33. L'actitud i la disposició dels docents cap a les famílies fa que la comunicació sigui fluïda. 34. Les famílies valoren i participen en les entrevistes perquè en valoren la preparació, la temàtica i el desenvolupament. 35. La dinàmica del consell escolar recull i facilita la participació de les	30. L'AMPA facilita la implicació de les noves famílies. 31. L'actitud i la disposició dels docents cap a les famílies fa que la comunicació sigui fluïda. 32. Les famílies valoren i participen en les entrevistes perquè en valoren la preparació, la temàtica i el desenvolupament. 33. La dinàmica del consell escolar recull i facilita la participació de les	31. L'AMPA facilita la implicació de les noves famílies. 32. L'actitud i la disposició dels docents cap a les famílies fa que la comunicació sigui fluïda. 33. Les famílies valoren i participen en les entrevistes perquè en valoren la preparació, la temàtica i el desenvolupament. 34. La dinàmica del consell escolar recull i facilita la participació de les

			famílies.	famílies.	famílies.
			36. L'institut escola facilita que les famílies participin en activitats acadèmiques. Quines? col·laboracions puntuals a les classes, sortides, festes i tradicions, extraescolars, aprofitament de llibres...	34. L'escola facilita que les famílies participin en activitats acadèmiques. Quines? col·laboracions puntuals a les classes, sortides, festes i tradicions, extraescolars, aprofitament de llibres...	35. L'institut facilita que les famílies participin en activitats acadèmiques. Quines?: col·laboracions puntuals a les classes, sortides, festes i tradicions, extraescolars, aprofitament de llibres...
			37. Al llarg de l'escolarització, la temàtica i dinàmica a les reunions va canviant per mantenir la participació de les famílies. 38. L'institut escola proposa temàtiques i dinàmiques noves per mantenir la col·laboració de les famílies en activitats del centre.	35. Al llarg de l'escolarització, la temàtica i dinàmica a les reunions va canviant per mantenir la participació de les famílies. 36. L'escola proposa temàtiques i dinàmiques noves per mantenir la col·laboració de les famílies en activitats del centre.	36. Al llarg de l'escolarització, la temàtica i dinàmica a les reunions va canviant per mantenir la participació de les famílies. 37. L'institut proposa temàtiques i dinàmiques noves per mantenir la col·laboració de les famílies en activitats del centre.
	Relació amb l'entorn	Rols d'altres agents			
			39. L'institut escola participa en activitats al territori que faciliten l'articulació primària-secundària.	37. L'escola participa en activitats al territori que faciliten l'articulació primària-secundària.	38. L'institut participa en activitats al territori que faciliten l'articulació secundària-primària.
	Projectes singulars	Participació / impuls en projectes			
Valor afegit			40. Pel que conec, crec que la coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació del professorat. 41. Pel que conec, crec que la coordinació primària-secundària ha aportat millores en l'activitat a l'aula. 42. Pel que conec, crec que la coordinació primària-secundària ha aportat millores en els criteris i estratègies d'avaluació. 43. Pel que conec, la coordinació primària-secundària ha aportat	38. Pel que conec, crec que la coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació del professorat. 39. Pel que conec, crec que la coordinació primària-secundària ha aportat millores en l'activitat a l'aula. 40. Pel que conec, crec que la coordinació primària-secundària ha aportat millores en els criteris i estratègies d'avaluació. 41. Pel que conec, la coordinació primària-secundària ha aportat	39. Pel que conec, crec que a coordinació primària-secundària ha aportat millores en la comunicació del professorat. 40. Pel que conec, crec que la coordinació primària-secundària ha aportat millores en l'activitat a l'aula. 41. Pel que conec, la coordinació primària-secundària ha aportat millores en els criteris i estratègies d'avaluació. 42. Pel que conec, la coordinació primària-secundària ha aportat

	mil·lores en el seguiment i orientació de l'alumnat. 44. La coordinació primària–secundària ha aportat mil·lores en la comunicació i implicació de les famílies.	mil·lores en el seguiment i orientació de l'alumnat. 42. La coordinació primària–secundària ha aportat mil·lores en la comunicació i implicació de les famílies.	mil·lores en el seguiment i orientació de l'alumnat. 43. La coordinació primària–secundària ha aportat mil·lores en la comunicació i implicació de les famílies.	
--	--	--	--	--

10.2. Composició del grup de discussió

El grup de discussió ha estat integrat per:

- Dos acadèmics experts en la temàtica:
 - o Ferran Ferrer. Catedràtic de Pedagogia Comparada. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. UAB.
 - o Carme Armengol. Professora Titular d'Organització i Institucions Educatives. Departament de Pedagogia Aplicada. UAB
- Quatre directors de centres educatius:

Centres integrats: Instituts escola

- o Josep Maria Esteve. Director de l'Institut escola Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia. SSTT Barcelona Comarques
- o Estrella Torrent. Directora de l'Institut Escola Salvador Vilarrassa de Besalú. SSTT Girona.

Centres no integrats: escoles i instituts

- o Conxita Garcia, Directora de l'Escola La Sedeta de Barcelona. Consorci d'Educació de Barcelona.
- o Josep Lluís. Director de l'Institut Baix Camp de Reus. SSTT Tarragona.

- Dos experts de l'administració educativa:
 - o Pepita Corominas. Inspectora d'Educació. Consorci d'Educació de Barcelona.
 - o Neus Jornet. Cap de Servei de Suport a l'Organització de Centres Públics. Direcció General de Centres Públics (primer grup de discussió).
 - o Rosa Maria Vallejo. En substitució de Neus Jornet.

S'ha convidat al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, que ha participat en les tres reunions:

- o Joan Mateo. President del Consell (primera i tercera sessió).
- o Carme Amorós. Secretaria del Consell (segona i tercera sessió).
- o Lourdes Sotelo. Tècnica del Consell i referent del Consell per a l'estudi.

Calendari de reunions:

- 1a sessió: 7/11/2011
- 2a sessió: 20/03/2012
- 3a sessió: 15/05/2012

10.3. Entrevistes i informacions complementàries

Complementàriament, s'han fet dues entrevistes addicionals a una tècnica d'un CRP i a un inspector, que participen en el desenvolupament de pràctiques de coordinació en un territori. S'han mantingut dues entrevistes complementàries amb:

Eugeni Garcia. Inspector del SSTT Vallès Occidental i coordinador de l'àrea geogràfica de Terrassa.

Caterina Ferrer. Tècnica del Centre de Recursos Pedagògics de Ciutat Vella. Barcelona.

Addicionalment, s'ha recollit informació sobre experiències de coordinació a Sabadell, gràcies a la informació facilitada per Eulàlia Picas, inspectora dels SSTT Vallès Occidental.

Al mateix temps, han estat de gran utilitat, a més de la seva participació en el grup de discussió, les apreciacions i suggeriments addicionals facilitats per escrit per Pepita Corominas, inspectora d'educació del Consorci d'Educació de Barcelona.