

## LES INSTITUTS ESCOLA: ASPECTES ORGANITZATIUS, CURRICULARS I D'ORIENTACIÓ

Màrius Martínez i Carmina Pinya. *Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*

### PRESENTACIÓ

L'octubre de 1931 el ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts, autoritzà la Generalitat de Catalunya 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". El 3 de febrer de 1932, el Palau del Governador del Parc de la Ciutadella acollí, per primera vegada, una seixantena d'estudiants de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya. Gairebé 80 anys després, 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 públic que integra en un únic centre els nivells d'educació infantil i primària i els de secundària obligatòria.

La recerca  
avaluativa estudia  
onze instituts escola de  
Catalunya per identificar  
les pràctiques diferencials  
que aquesta tipologia  
de centres  
desenvolupa

El 2011, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu va encarregar a l'ICE de la UAB una recerca avaluativa a l'entorn dels instituts escola de Catalunya (Consell 2012)<sup>1</sup>. Dels divuit instituts escola en funcionament, se'n van considerar onze —triats perquè tenien autoritzada l'oferta educativa almenys fins a segon d'ESO i perquè havien estat en funcionament més d'un curs escolar— amb l'interès d'identificar les pràctiques diferencials que aquesta tipologia de centres desenvolupa, concretament en els àmbits de l'organització escolar, la coordinació curricular i l'orientació de l'alumnat<sup>2</sup>. 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 secundària que, si bé romanen separats, podrien millorar la seva articulació al territori en afavorir processos i resultats educatius.

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

2. En parlar d'orientació s'inclou també el tutoratge i la tutoria.

Aquest article recull els elements més significatius de l'estudi i està estructurat en quatre apartats. El primer conté el disseny del procés avaluatiu; el segon inclou una síntesi dels aspectes teòrics més rellevants de les estructures escolars des d'una perspectiva internacional, així com els desafiaments que els processos de canvi d'etapa i transició plantegen; el tercer apartat és una síntesi dels principals resultats obtinguts en les quatre grans dimensions estudiades; i el quart recull les principals conclusions i recomanacions que es van derivar de tot el procés avaluatiu.

## DISSENY DE L'AVALUACIÓ

### ■ Objectius

La recerca avaluativa sobre els instituts escola pretenia assolir els objectius següents:

1. 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 la secundària, analitzant-ne els trets més significatius d'organització, currículum i orientació.
2. Identificar els trets que caracteritzen els instituts escola de la Generalitat de Catalunya en els subsistemes organitzatiu, curricular i d'orientació, tot comparant-los amb els trets dels centres no unificats de característiques similars i que operen en un territori (i en entorns geogràfics i socioeconòmics similars).
3. Caracteritzar pràctiques de referència en la coordinació en el territori de l'educació primària i la secundària que puguin esdevenir punts de partida per als centres que vulguin desenvolupar iniciatives de coordinació en un territori com també un marc de millora per als instituts escola existents.

Un dels objectius de la recerca és identificar els trets dels instituts escola en els subsistemes organitzatiu, curricular i d'orientació i comparar-los amb els de centres no unificats equiparables i que operen en un mateix territori

### ■ Metodologia

Les opcions metodològiques per a aquest tipus d'estudi són d'orientació multimètode, que combinen la utilització de dades i fonts secundàries amb dades i fonts primàries que permeten un abordatge quantitatiu i qualitatiu de manera complementària. El disseny va incloure quatre estratègies de recerca diferenciades però complementàries:

**Anàlisi documental:** de cinc sistemes educatius de l'OCDE i també dels documents de referència a Catalunya (marc legal i normatiu i plantejaments institucionals dels establiments).

**Qüestionaris a informants clau:** adreçats a docents dels equips de direcció, coordinadors i tutors de sisè d'educació primària i primer d'ESO, així com a famílies de les AMPA, dels instituts escola, d'instituts i d'escoles amb projectes de coordinació territorial per conèixer la seva percepció dels quatre àmbits analitzats.

**Grups de discussió:** creats per validar els processos de treball de l'estudi, que són la caracterització dels sistemes educatius i els qüestionaris; la interpretació de les dades del treball de camp i la identificació de les pràctiques de referència.

**Entrevistes en profunditat:** fetes per a la descripció de pràctiques de referència. S'han dut a terme partir de les dades facilitades per vuit centres<sup>3</sup> a través dels qüestionaris a informants clau, triats amb criteris de varietat territorial, per tal d'identificar i descriure pràctiques de referència que permetessin completar la visió dels instituts escola i de les iniciatives de coordinació territorial.

### ■ Població i mostra

La població objecte d'estudi han estat els instituts escola que funcionen actualment a Catalunya, amb oferta educativa, almenys, fins a segon d'ESO i amb activitat des de fa més d'un curs escolar. En ser una població reduïda, s'enquetà a representants de tots els centres (direcció, responsables pedagògics i una mostra de docents de les diferents etapes educatives). Com a centres de contrast es va seleccionar, d'acord amb criteris de semblança, una mostra d'un nombre equivalent de centres no integrats, això és d'educació primària i d'educació secundària, per administrar els mateixos qüestionaris als mateixos informants clau.

La mostra de l'estudi la constitueixen 39 centres educatius, integrats i no integrats, 127 famílies i més de 300 docents

La mostra va incloure 11 instituts escola, 17 escoles d'educació infantil i primària i 11 instituts d'educació secundària. La mostra

3. 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).

productora de dades ha estat configurada per 127 famílies (AMPA dels tres tipus de centre), 104 directors i directores, 150 coordinadors, 65 tutors de cycle superior d'educació primària i 58 d'educació secundària. Cal destacar la baixa mortalitat experimental.

### ■ Dimensions i variables estudiades

L'estudi va contemplar cinc blocs d'anàlisi (organitzatiu, curricular, d'orientació, família i entorn i valor afegit) amb diferents dimensions i variables en cadascun d'ells, tal i com es recull a la **taula núm. 1** de la pàgina següent.

Per dissenyar els qüestionaris es va partir de la matriu de dimensions i variables del disseny de la recerca. El qüestionari final tenia entre 69 i 74 ítems en funció de si anava adreçat als instituts escola, a les escoles d'educació primària o als instituts de secundària. Se'n va fer una versió simplificada adreçada a les famílies, amb 42, 43 o 44 ítems segons si anava adreçat a famílies d'educació primària, d'educació secundària o d'instituts escola. Oferia quatre opcions de resposta (de 1 *gens* o *mai* a 4 *sempre* o *molt*, en funció dels redactats) en dues escales: una per referir-se a la situació actual i una altra per referir-se a la situació desitjable. Aquesta distinció pretenia fer l'anàlisi no només de la percepció que els informants tenien de la situació actual, sinó també delimitar quina seria la situació desitjable. Alguns ítems incloïen un espai de resposta oberta per poder exemplificar les afirmacions amb evidències del centre.

Les respostes als qüestionaris inclouen percepcions dels informants tant sobre la situació actual com la desitjable

### ■ Temporització de l'estudi

L'estudi va desenvolupar-se al llarg del curs 2011-2012. L'equip de treball es va configurar al 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 a finals del mes d'octubre. El treball de camp es va concretar des del mes novembre fins a finals de gener del 2012, el buidatge i l'explotació de dades quantitatives va durar fins a finals de febrer. L'informe final va lliurar-se a finals de maig de 2012.

**Taula 1 ■ Blocs, dimensions i variables estudiades**

Blocs	Dimensions	Variables
<b>Organitzatiu</b>	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 visió) Manteniment i canvi
<b>Curricular</b>	Metodologies i recursos	Coordinació àrees instrumentals: comunicació i llenguatges Compartir les metodologies
	Avaluació	Coordinació avaluació Informació proporcionada
<b>Orientació i tutoria</b>	Orientació personal	Tipologia d'accions Canvis educació primària / secundària
	Orientació acadèmica	Tipologia d'accions Agents Canvis educació primària / secundària
	Transició entre etapes	Protocols / actuacions específiques
<b>Altres aspectes</b>	Paper de les famílies	Grau / modalitat de participació al centre
	Relació amb l'entorn	Rols d'altres agents
	Projectes singulars	Participació / impuls en projectes
<b>Valor afegit</b>		

## PERSPECTIVA INTERNACIONAL EN L'ESTRUCTURA ESCOLAR DE L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

### ■ Estructura i característiques dels sistemes i dels establiments educatius a Europa

Per identificar les diferents estructures educatives des d'una perspectiva internacional s'ha partit de la Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació,<sup>4</sup> que identifica —pel que interessa a la recerca— dues estructures:

- *Sistemes en els quals l'educació primària (ISCED 1) i la secundària general o inferior (ISCED 2) s'imparteixen en establiments diferenciats.* És el cas d'Alemanya, Bèlgica, Irlanda, Grècia, Espanya, França, Itàlia, Xipre, Lituània, Luxemburg, Malta, els Països Baixos, Àustria, Polònia, Portugal, Romania, el Regne Unit, Suïssa. Aquesta situació és la que es correspon amb l'ordenació de l'ensenyament públic a Catalunya.
- *Sistemes en els quals l'educació primària i la secundària formen un sistema integrat (ISCED 1 + 2).* És el cas de Bulgària, la República Txeca, Dinamarca, Estònia, Lituània, Hongria, Eslovènia, Eslovàquia, Finlàndia, Suècia, Islàndia, Noruega, Croàcia i Turquia. Aquesta estructura es podria correspondre amb la dels instituts escola catalans.

Una primera aproximació als sistemes educatius permet visualitzar alguns elements clau en el desenvolupament dels itineraris acadèmics de l'alumnat que tenen a veure amb l'administració educativa, els sistemes de provisió del servei educatiu, la gestió de l'heterogeneïtat de l'alumnat i, finalment, l'orientació i el tutoratge.

**Administració educativa:** els països nòrdics tenen, en general, un alt grau de descentralització. Són les municipalitats i l'administració supralocal les que gestionen l'educació al territori, mentre que l'administració central és l'encarregada del marc curricular, la qualitat i la supervisió. A Alemanya, les regions disposen d'autonomia per gestionar el servei educatiu i l'administració federal vetlla pel marc general del sistema. A França és l'estat el proveïdor i regulador del sistema.

Els països nòrdics tenen, en general, un alt grau de descentralització educativa en un sistema majoritàriament públic que potencia l'heterogeneïtat i la no classificació en itineraris

4. International Standard Classification of Education – *ISCED* de la UNESCO.

**Sistemes públics o privats:** en la totalitat dels països considerats en funció dels sistemes de diferenciació/no diferenciació d'itineraris, el pes del subsistema públic és majoritari, ja 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.<sup>5</sup>

**Gestió de l'heterogeneïtat de l'alumnat:** en els itineraris obligatoris, una primera aproximació permet diferenciar els sistemes comprensius dels sistemes selectius o diferenciats. Cal, però, afinar una mica més per poder entendre la complexitat de la qüestió. En primer lloc, per l'aparent contradicció o tensió a l'interior dels mateixos sistemes, que han de classificar i diferenciar l'alumnat a partir dels resultats i, per altra banda, han de promoure la integració i la cohesió socials alhora que han de diferenciar i jerarquitzar segons els requeriments del mercat de treball.

Una primera mirada permet identificar quatre grans estratègies en la diferenciació d'itineraris: la creació d'itineraris formatius diferenciats, la utilització d'agrupaments homogenis per habilitats, la repetició de nivell i les estratègies d'ensenyament individualitzat i tutoratge.

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. Els autors d'aquests estudis analitzen les estratègies emprades amb l'alumnat més vulnerable i n'identifiquen tres: l'establiment de rutes acadèmiques, la utilització d'ambients educatius i la utilització dels nivells d'assoliment com a criteri.

A Alemanya i Àustria existeixen itineraris o vies específiques introduïdes als 10 o 11 anys, mentre que als països nòrdics el currículum comú continua fins als 16 anys (Dupriez, Dumay i Vause 2008).

A Alemanya i Àustria existeixen itineraris o vies específiques introduïdes als 10 o 11 anys, mentre que als països nòrdics el currículum comú continua fins als 16 anys

Hi ha pràctiques d'agrupament de l'alumnat segons l'orientació acadèmica. Els sistemes d'accés selectiu i els agrupaments interns tenen una taxa de desgast en termes de repetició i d'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

5. A Suècia, per exemple, en els darrers anys s'ha incrementat lleugerament el percentatge de centres privats (que arriben al 10% del total), amb un increment associat de les desigualtats i una minva conseqüent de l'equitat del sistema (Eurydice, 2011).

de diferenciació per nivell, per rutes d'assignatures o qualsevol divisió feta entre centres educatius tendeix a incrementar les desigualtats socials en el rendiment de l'alumnat. Els estudis mostren que els països amb una cultura de la diferenciació no milloraven els resultats de l'alumnat i que 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) recullen la proposta de Mons de classificació dels sistemes escolars a partir dels ajustaments que fan per afrontar l'heterogeneïtat. Consideren els itineraris (*tracking*, general, tècnic, vocacional), que és un model de separació que estableix 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 de seguretat), l'agrupació per habilitat, la repetició i el suport individualitzat. A partir d'aquests quatre 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; a l'educació secundària hi ha un sistema més flexible d'agrupament segons el rendiment general (grups separats per rendiment) o el rendiment dins de cada disciplina (agrupaments flexibles en algunes matèries, com als Estats Units).
4. Model d'integració individualitzat (Dinamarca, Islàndia, Finlàndia, Noruega i Suècia). Gairebé no hi ha repetició, ni diferenciació per habilitat, ni itineraris, sinó que s'aplica la individualització a l'aula, el tutoratge individualitzat i el treball en petits grups perquè tothom domini el currículum comú a un ritme similar.

Els països nòrdics apliquen un model d'integració individualitzat per tractar l'heterogeneïtat de l'alumnat

**Orientació:** tots els sistemes tenen present la seva importància. La majoria inicien l'orientació a l'educació primària, a excepció de França que l'inicia a finals del primer cicle d'educació secundària. L'orientació individual també està generalitzada, amb petites diferències en els professionals que la porten a terme. Als països nòrdics es posa molt 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 alumne. 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'alumne i de la visió articulada de l'orientació personal i social amb l'orientació educativa i vocacional a fi d'obtenir els millors resultats per a tot l'alumnat.

### ■ Reptes que planteja la transició de l'educació primària a la secundària: canvi de nivell i transició

Més enllà de constituir una única estructura integrada (països nòrdics) o estructures diferenciades (França, Alemanya i el gruix del subsistema públic a Catalunya), cal considerar els processos de desenvolupament de l'alumnat (personal, social, acadèmic) i les estratègies que en aquestes dues etapes es desenvolupen als centres i als territoris per afavorir-los i evitar les dificultats que es plantegen. Per fer-ho es consideren els conceptes de *transfer* i *transition* a l'educació primària i secundària, els desafiaments de la transició entre les dues etapes (en el marc del procés de desenvolupament global de l'alumnat), les necessitats i els problemes que es detecten i les estratègies que els centres educatius desenvolupen.

En parlar d'educació primària i secundària, tal com ho resumeixen Galton i altres (2000), els conceptes de **transfer** i **transition**<sup>6</sup> es fan servir sovint com a intercanviables. En una part de la bibliografia, ambdós conceptes fan referència al pas o canvi de primària a secundària que fa l'alumnat, que implica en moltes ocasions un canvi d'escola o d'institució. Hi ha, però, altres processos rellevants que aquest concepte exclou i que convé recuperar, per la qual cosa es proposa considerar, tal com suggereixen aquests autors, els dos conceptes de manera separada:

El concepte de transició es refereix al canvi d'etapa, mentre que el concepte de traspàs designa el canvi de nivell

**Transició:** per designar el canvi d'escola o d'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.

6. 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.

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

A Catalunya, durant l'escolarització obligatòria, l'alumne experimenta processos de traspàs cada any i, generalment, en l'ensenyament públic, un canvi o transició en passar de l'educació primària a la secundària obligatòria.

Aquesta diferenciació permet 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 de primària i primer d'ESO) i el procés gradual de transformació en les maneres de treballar, en l'aproximació als continguts, en el procés de creixent autonomia i altres, en una perspectiva diacrònica molt més completa. També permet tractar el procés de canvi d'etapa en els 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 dins d'una mateixa institució.

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

En parlar de transicions i canvis convé diferenciar aquells que són sistèmics, que tenen a veure amb factors externs de caràcter contextual o institucionals, d'aquells que són evolutius i que tenen una llarga tradició de recerca (Anderson i altres 2000, 326). Aquest estudi s'ha centrat en l'articulació entre etapes educatives considerant l'alumnat en la perspectiva de canvi sistèmic, tot assumint que en parlar de nens i nenes o de nois i noies sempre s'hi vinculen aspectes evolutius.

### ■ Desafiaments de la transició en el marc del procés de desenvolupament global de l'alumnat

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

- 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 i que pot provocar una minva del rendiment escolar (Gimeno Sacristán 1996). 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).

- Grans canvis en les relacions socials, en la composició dels grups i en les relacions amb el professorat (que generen incertesa). El grup de referència es desfà i s'obren noves perspectives, noves "cultures juvenils".
- Canvis metodològics: major pes de les exposicions del professorat, presa d'apunts, més treball després de les classes, un esforç personal més autònom i una distribució horària setmanal que obliga a una major planificació del temps personal de treball i estudi. Segons Anderson i altres (2000), l'alumnat afirma que les classes són més difícils, que el professorat és més estricte, que les normes són també més dures, que els costa més fer amics i que es troben més sols.
- La tutorització queda molt més delimitada. La relació família-professorat es transforma, el contacte és més acadèmic i formal.
- Canvis en l'entorn físic, en l'edifici, en l'ambient de les aules, en les normes que apareixen en passar d'un context protegit a un aparentment desconegut, menys segur o, en ocasions, hostil.
- Increment de l'heterogeneïtat, un creixent èmfasi en normes i regles de comportament amb menys tolerància pel no acompliment, més èmfasi en el rendiment en un procés que es descriu com el canvi d'institucions de "tipus primària" a institucions de "tipus secundària" (Anderson i altres 2000, 327) o el canvi de la cultura de primària a la de secundària (Ruiz Guevara i altres 2010, 3).
- Increment de l'ansietat, el nerviosisme (barrejats amb la curiositat), la preocupació pels fenòmens d'assetjament o *bullying*.

La diferència de cultura de centre en la transició de primària a secundària fa que l'alumnat experimenti canvis en les relacions socials que poden incrementar-li l'ansietat, el nerviosisme, les preocupacions o el rendiment

D'acord amb Galton i altres (2000), el 40% de l'alumnat experimenta un hiatus (trencament o salt)<sup>7</sup> en el procés de canvi de l'educació primària a la secundària, atribuït a

7. Es parla de 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. Sí que comporta, però, una alteració que mal afrontada pot esdevenir un problema real de continuïtat en el procés de desenvolupament de l'alumne/a.

una manca de continuïtat en el currículum però també provocat per les variacions en la manera d'ensenyar (causa que tal vegada pren més força que l'altra).

Les dificultats s'agregen per a aquell alumnat amb especials dificultats: problemes previs de comportament, poca preparació acadèmica, poca maduresa i/o estratègies per afrontar noves situacions, manca d'autoconfiança i autoestima, procedència de contextos socioeconòmics desafavorits i 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 noies en qüestions emocionals i d'interacció i en els nois en resultats acadèmics (vegeu les referències a diversos autors a Anderson 2000 i Galton i Morrison 2000).

### ■ Necessitats i problemàtiques en el canvi d'etapa

Un dels primers problemes que es detecten en el canvi d'etapa és la manca de coordinació territorial, que fa més difícil buscar camins i ponts entre les dinàmiques d'educació primària i les de secundària. Cal assenyalar, també, els problemes amb la informació, ja que la que elabora el centre o l'etapa d'educació primària no sempre és considerada a secundària o es considera poc fiable. Paral·lelament, el professorat de secundària coneix poc allò que es fa a primària i, en alguns casos, parteix "de zero". Quan hi ha esforços en els processos informatius, l'èmfasi es posa més en els aspectes administratius i menys en els de caràcter pedagògic. En alguns casos hi ha una manca de coneixement del projecte de centre (que marca la identitat i el caràcter propi) per part de la comunitat, però també per part del professorat i, conseqüentment, es dona una manca de vinculació.

Cal considerar, també, 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 esment a la percepció de manca de suport a l'estudi i 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

i l'abandonament escolar. Aquest procés, que s'evidencia amb el fracàs acadèmic, té connotacions a altres nivells de caràcter emocional i social (Scott i altres 1995).

Cal assenyalar també la desigual implicació de la família, que té conseqüències importants tant en el procés de transició i canvi com en una perspectiva global del desenvolupament de l'alumnat. 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 poden veure negativament alterats a causa del context socioeconòmic familiar.



La transició  
i el canvi  
es poden veure  
negativament alterats  
a causa del context  
socioeconòmic  
familiar

### ■ Estratègies per optimitzar el procés de la transició i el canvi

D'acord amb 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. Cal, doncs, 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, de gestió, curriculars i els relatius a la participació i les relacions amb l'entorn.

També és 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, és més fàcil articular processos entre un conjunt estable de centres, optimitzar la coordinació i fluidificar les dinàmiques (que es deterioren si l'alumnat es dispersa sense un criteri de territori o 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, siguin d'una mateixa institució o siguin 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 que 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 amb les visites, entrevistes o xerrades, cal optimitzar-la en combinació amb 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, caràcter i projecte. Per això cal emfasitzar, en primer lloc, la necessitat de disposar de projecte i identitat actualitzats i coneguts i, en segon lloc, la importància del sentiment de pertinença generat al voltant de pràctiques i valors compartits.

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.

Els processos de transició i de canvi es faciliten quan hi ha equips formals que els optimitzen a nivell curricular, organitzatiu, d'orientació i d'implicació de les famílies

**Coordinació curricular:** continuïtat en el currículum implica no partir de zero a secundària, sinó tenir present tot allò que s'ha fet a les escoles de procedència i connectar-ho amb allò que es farà a les de destí, tot donant sentit i continuïtat vertical i horitzontal a les diferents àrees del currículum i a la proposta curricular de cada nivell, respectivament.

**Coordinació metodològica:** continuïtat en les estratègies metodològiques i en les activitats (d'ensenyament aprenentatge i d'avaluació) en un procés gradual de participació, autonomia i autogestió creixent.

**Orientació:** les transicions i els canvis d'etapa pivoten sobre el progrés acadèmic i educatiu. L'orientació proporciona suport a l'estudi, a les estratègies d'aprenentatge, a l'esforç per incrementar la preparació acadèmica, a les estratègies per afrontar els canvis, en definitiva, a la competència com a estudiant i també per desenvolupar-se personalment i social a partir del suport emocional individual i grupal de tots els agents (família, professorat, tutors i tutores i aquell que prové dels iguals). D'acord amb Anderson i altres (2000, 332), que citen les referències bibliogràfiques pertinents, el suport pot ser informacional, tangible (consisteix en la provisió de recursos i serveis), emocional i social.

**Implicació de la família:** que es potencia a través de l'interès i participació en els processos escolars (reunions, entrevistes, suport a l'estudi), de les activitats familiars d'enriquiment (culturals, de lleure, etc.) i del diàleg amb els fills o filles sobre l'escola, la importància de l'educació, els problemes o centres d'interès. En aquestes activitats té tant pes el tipus d'activitat com el fet de fer-la junts compartint espais de diàleg, comunicació, afecte, suport i empatia.

Els **col·lectius desfavorits** socioeconòmicament que necessiten atenció específica: 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.

Finalment, Anderson i altres (2000) destaquen, en el marc d'un model de transició sistèmica com el que ocupa aquest estudi i amb les referències bibliogràfiques pertinents, que perquè l'articulació entre les dues etapes 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 de transició i canvi per escrit 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.

## RESULTATS OBTINGUTS

Per tractar les dades es van recodificar les respostes als qüestionaris en una escala de 0 a 100, de manera que el primer quartil, de 0 a 25, indica puntuacions agrupades al voltant del "gens"; les del segon quartil, del 25 al 50, ho estan al voltant del "poc"; les del tercer quartil, entre 50 i 75, al voltant del "bastant" i les del quart quartil, per sobre de 75, al voltant del "molt".

Les dades de l'estudi reflecteixen la percepció dels enquestats, que formen part del col·lectiu d'una mostra reduïda de centres

Aquesta recodificació va permetre treballar amb mitjanes i tenir una dada sintètica per a cada element considerat (ítem, dimensió o àmbit) de les percepcions dels enquestats sobre la situació actual al seu centre i sobre la situació considerada com a desitjable.

Cal destacar que les dades de l'estudi 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. Això fa que les conclusions de la recerca s'hagin de considerar amb la cautela i la prudència que aquestes condicions recomanen. Tampoc era el nostre objectiu proporcionar dades generalitzables al conjunt dels centres del país, sinó que el que preteníem era oferir una visió de la realitat dels instituts escola (tot incorporant-hi elements de contrast) per fer propostes de millora.

### ■ Principals resultats obtinguts per àmbits d'anàlisi

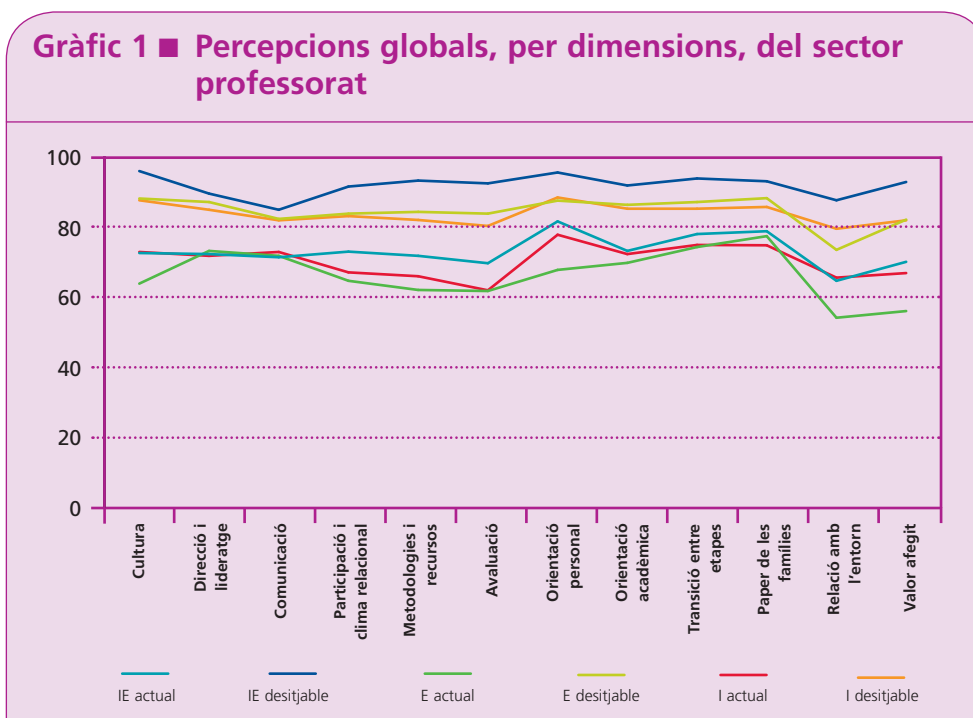
Les taules següents recullen els resultats globals de les dimensions considerades (agrupades en els quatre àmbits d'anàlisi) segons el col·lectiu enquestat. Es comenten tot seguit de manera sintètica.

**Taula 2 ■ Anàlisi de les percepcions globals, per dimensions, del sector professorat i de la diferència entre la situació actual i la desitjable**

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%





En termes globals d'àmbit, no hi ha diferències en la situació actual de les qüestions organitzatives entre el professorat d'instituts escola (IE) i el professorat d'instituts. Però si ens centrem en les quatre dimensions de l'àmbit, la valoració canvia. Les diferències entre les percepcions del professorat dels IE i el de les escoles es refereixen a la dimensió de cultura i a la de participació i clima relacional, mentre que entre el professorat dels IE i el dels instituts, les diferències es manifesten sobretot en la dimensió de participació i clima relacional.

En l'àmbit curricular, les escoles presenten puntuacions més baixes que els IE (uns 10 punts de mitjana). En la dimensió d'avaluació, les puntuacions dels instituts i les de les escoles són equivalents.

En l'àmbit d'orientació i tutoria, les puntuacions més baixes (actuals i desitjables) en la dimensió d'orientació personal són les dels mestres de les escoles. L'orientació acadèmica no presenta diferències entre instituts i IE en la situació actual, com tampoc no hi ha diferències en les qüestions relacionades amb les transicions. Les percepcions més baixes en la dimensió de transició entre etapes són les dels mestres de les escoles.

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

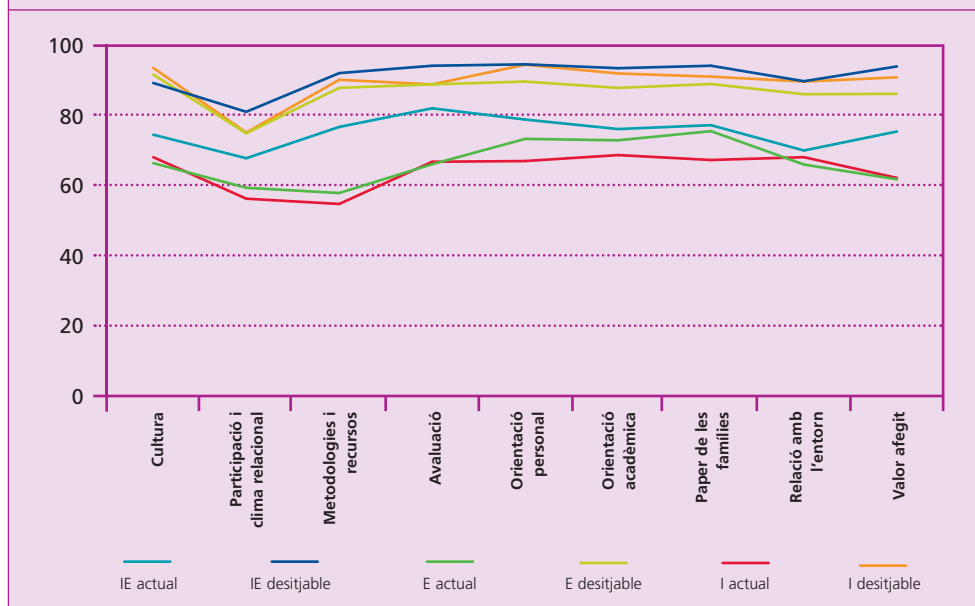
El professorat dels IE presenta les expectatives significativament més altes en tots els àmbits. Els aspectes que més preocupen globalment són els curriculars i l'orientació personal de l'alumnat

**Taula 3 ■ Anàlisi de les percepcions globals, per dimensions, del sector famílies i de la diferència entre la situació actual i la desitjable**

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 2 ■ Percepcions globals, per dimensions, del sector famílies**



La visió més optimista és la de les famílies dels IE, mentre que la més crítica és la de les famílies dels instituts. Hi ha diferències significatives en les dimensions de participació i clima relacional (àmbit d'organització) i en la d'avaluació (àmbit curricular).

Tot l'àmbit curricular (dimensions de metodologies i recursos i dimensió d'avaluació) presenta diferències significatives en la situació actual. En aquest àmbit, la visió més crítica la presenten les famílies dels instituts, especialment en allò referent a les metodologies i recursos. Novament, les famílies dels IE presenten una visió més positiva i les seves percepcions sobre els elements avaluatius són les més altes de tot el conjunt d'àmbits.

La visió més optimista és la de les famílies dels instituts escola, mentre que la més crítica és la de les famílies dels instituts

Al parer de les famílies no hi ha massa 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 la percepció de l'orientació personal als instituts. En aquest àmbit, les famílies més crítiques són les dels instituts, seguides de les de les escoles.

En l'àmbit d'altres aspectes, el paper de les famílies no presenta diferències significatives entre els IE i les escoles, mentre que sí que n'hi ha en els instituts. Les opinions difereixen en les diferents dimensions considerades, si bé novament la visió més positiva la presenten les famílies dels IE. En la dimensió del paper de les famílies, les puntuacions més baixes corresponen als instituts, mentre que les puntuacions de les dimensions de relació amb l'entorn i de valor afegit són lleugerament més baixes en el cas de les escoles. Destaquen els 10 punts de diferència en la dimensió de valor afegit que hi ha entre els IE, d'una banda, i les escoles i instituts de l'altra.

### ■ Principals resultats obtinguts segons els diferents rols docents

Les valoracions que fan els docents de les diferents dimensions posen de manifest que les opinions varien segons el rol que tenen. En general, es constata que tots els col·lectius docents dels instituts escola mostren les puntuacions més altes, tant en la situació actual com en la desitjable. També es pot apreciar que els responsables directius dels centres acostumen a mostrar visions més optimistes, tant de la situació actual com de la situació desitjable.

En general, són els tutors els que presenten una visió menys optimista, probablement per trobar-se amb la responsabilitat directa de l'atenció a l'alumnat en els moments de canvi. Les principals diferències s'observen entre el professorat dels IE i el de les escoles.

Les opinions varien segons el rol docent. Les més optimistes són les dels col·lectius dels instituts escola, mentre que les més pessimistes són les dels tutors de sisè

A continuació es comenten breument les diferències per col·lectius docents en els diferents àmbits i dimensions analitzats.

### L'àmbit organitzatiu segons els diferents rols docents

**Cultura:** Els tutors de primer cicle dels IE són els que manifesten una visió més optimista, juntament amb els càrrecs de coordinació dels instituts i en contrast amb els tutors del cicle superior d'educació primària de les escoles, que són els que manifesten una visió més crítica. Els càrrecs directius dels IE manifesten la visió desitjable més elevada de tots els col·lectius.

**Direcció i lideratge:** No hi ha diferències significatives en la valoració de la situació actual. En la valoració de la situació desitjable, els càrrecs directius dels IE presenten les puntuacions més altes, seguits per les dels tutors, en contrast amb el professorat dels insti-

tuts que 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 el qual hi ha més recorregut a fer.

**Comunicació:** La visió més crítica és la dels tutors del cicle superior d'educació primària dels IE i els de les escoles, en contrast amb la visió molt més optimista dels càrrecs directius dels tres tipus de centres. En la situació desitjable hi ha diferències significatives entre les valoracions dels docents dels IE i les dels instituts enquestats. Els càrrecs de coordinació dels instituts juntament amb els càrrecs de coordinació de les escoles són els més crítics.

Tots els col·lectius docents dels IE assenyalen la coordinació vertical com l'aspecte en el qual hi ha més recorregut a fer

**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, amb notables diferències respecte de la valoració dels docents de les escoles i dels instituts. La participació de l'alumnat obté puntuacions molt baixes.

### L'àmbit curricular segons els diferents rols docents

**Metodologies i recursos:** Els càrrecs directius i els tutors d'educació primària de les escoles són els més crítics amb la situació actual, mentre que 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.

Hi ha una diferència de més de 20 punts entre com veuen la situació actual de l'avaluació i com voldrien l'actual en les percepcions de la majoria de docents

**Avaluació:** Els tutors de l'ESO dels instituts són els més crítics en la valoració d'aquesta dimensió, amb una diferència de més de 20 punts entre com veuen la situació actual i com voldrien la ideal. En aquest decalatge coincideixen amb la majoria de docents de les tres tipologies de centres i indistintament de la responsabilitat que hi duen a terme.

## L'àmbit d'orientació i tutoria segons els diferents rols docents

**Orientació personal:** La visió més optimista la tenen els càrrecs directius dels IE, els dels instituts i els tutors d'ESO dels IE. Els més exigents són també els directius en ambdós casos (situació desitjable), mentre que és el professorat dels IE el que valora la situació desitjable amb les puntuacions més altes. Tutors i càrrecs de coordinació de les escoles són els més crítics. Els tutors d'educació primària són els que manifesten una distància més gran entre la situació real i la ideal.

**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 (21 punts de diferència). Els més crítics són els tutors del primer cicle d'ESO dels instituts i dels IE. L'àmbit amb puntuacions més baixes és la coordinació de les accions d'orientació acadèmica (hi ha la màxima distància entre la situació real i la desitjable).

Els tutors del primer cicle d'ESO dels instituts són els més crítics amb la situació actual de la transició entre etapes

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

## L'àmbit d'altres aspectes segons els diferents rols docents

**Paper de les famílies:** Els més crítics són els docents dels instituts i els més optimistes són, de nou, els dels IE. La valoració més baixa en la situació actual la manifesten els càrrecs directius i de coordinació dels instituts.

Els docents dels instituts escola són els que manifesten una percepció més optimista del paper de les famílies

**Relació amb l'entorn:** És la dimensió que presenta les puntuacions més baixes en opinió del professorat. Els càrrecs de coordinació i els tutors de les escoles són els més crítics. Els tutors dels IE estableixen la distància més gran entre la situació actual i la desitjable.

**Valor afegit:** Els més crítics són els docents de les escoles, independentment del seu rol. Els directors d'aquests centres són els que estableixen la distància més alta entre la situació actual i la desitjable.

## ■ Pràctiques de referència

Com a resultat de les entrevistes en profunditat, es van poder identificar i descriure un recull de cinquanta experiències que es porten a terme als centres educatius. Totes poden proporcionar recursos a l'alumnat, als docents i a les famílies per afrontar amb més èxit el canvi d'etapa i optimitzar el procés de transició tot adquirint eines que permetin afrontar el canvi futur de manera harmònica. Moltes de les experiències recollides no han estat pensades i dissenyades exclusivament per treballar específicament el canvi o la transició, però sí que tot treballant altres competències també poden prevenir dificultats que acostumen a aparèixer en molts casos i, en especial, en aquell alumnat amb dificultats afegides manifestades ja a l'educació primària.

Les pràctiques es presenten organitzades en dos blocs: les necessitats identificades en l'articulació de les dues etapes, això és, el que suposa el canvi d'etapa, i les estratègies necessàries per optimitzar el procés de transició i de canvi. En la publicació de l'informe complet (Consell 2012) es descriuen breument cada una de les pràctiques que aquí només enumerem.

Les pràctiques identificades es poden transferir entre nivells i àrees 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 de referència per millorar l'articulació entre les dues etapes educatives es poden aplicar a la majoria de centres educatius

Taula 4 ■ Necessitats, estratègies i pràctiques de referència

Necessitats i problemàtiques en la transició	Estratègies per optimitzar el procés	Pràctiques de referència que l'afavoreixen
<b>Coordinació territorial dels centres d'educació primària i secundària.</b>	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...)
<b>Poc coneixement del treball pedagògic que es porta a terme per part de l'alumnat i dels docents d'etapes educatives diferents.</b>	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
<b>Poca o nul·la vinculació al projecte educatiu de centre, moltes vegades degut al poc coneixement que se'n té.</b>	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
<b>Discontinuitats en els currículums i en les metodologies entre les escoles de procedència i els instituts de destí.</b>	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
<b>Orientació i tutoria: necessitat de suport emocional i a l'estudi, a fi de desenvolupar estratègies per afrontar el canvi i evitar la desafecció.</b>	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
<b>Desigual implicació de les famílies.</b>	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



## DEU CONCLUSIONS I CINQ PROPOSTES

L'estudi es clou amb deu conclusions i cinc propostes de millora dels processos de transició i canvi per als centres educatius de Catalunya.

### ■ 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 vencent i s'hagin transformat en dinàmiques de cohesió i col·laboració i en visions positives sobre el projecte i la seva manera de funcionar.

Les  
persones  
consultades dels  
instituts escola mostren un  
elevat nivell de satisfacció  
amb els processos del  
centre analitzats a la  
recerca

**3.** La recerca, d'acord amb l'encàrrec del Consell Superior d'Avuació, 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.

Hi ha experiències positives de coordinació entre centres d'educació primària i de secundària, que comparteixen estratègies i mobilitzen alumnat i docents de les dues etapes educatives

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.

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. Se'n recullen cinquanta, organitzades segons les necessitats del sistema. Totes 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.

S'han documentat 50 pràctiques de referència que proporcionen estratègies per optimitzar el procés de transició de l'educació primària a la secundària

**9.** Es interessant remarcar la participació de l'alumnat —a més de la del professorat— de les dues etapes en una part significativa dels 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 els centres, 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.

### ■ 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.

Hi ha el repte d'aconseguir un nivell més alt de participació de les famílies en els tres tipus de centres estudiats (escoles, instituts, instituts escola)

**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.

Els instituts escola són una iniciativa d'èxit en els termes analitzats en aquest estudi

**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

És important documentar els processos d'innovació per evitar que se sustentin directament en la iniciativa de les persones que els desenvolupen

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.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANDERSON I ALTRES (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.

CONSELL (2012). Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, *Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, col·lecció "Documents", 21.

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

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php)

GALTON I ALTRES (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 I ALTRES (2011). A. Gradaïlla, C. Querol i M. Bundó, «El pas de l'etapa d'educació primària a educació secundària», *Escola Catalana*, 470, 21-16 [data de consulta: setembre de 2011]

[http://www.omnium.cat/ca/escola-catalana/transicions-entre-etapes\\_574.html](http://www.omnium.cat/ca/escola-catalana/transicions-entre-etapes_574.html)

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

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.