

**EL PCC
COM A DOCUMENT
DE CANVI I D'INNOVACIÓ
ALS CENTRES EDUCATIUS DE PRIMÀRIA**

Autora: LURDES MARTÍNEZ MÍNGUEZ

Director: JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

**Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona**

Any 2000

4. CANVI I INNOVACIÓ

4.1. INTRODUCCIÓ

Qualsevol canvi i innovació en educació és força difícil de desenvolupar:

La característica més excel·lent del sistema educatiu és la seva capacitat de continuïtat i estabilitat davant dels esforços per canviar-lo... Ens deixa perplexes la incapacitat de les innovacions per transformar les escoles. (House, 1979: 9-10).

Però si la societat canvia a ritmes agegantats, el sistema educatiu ha de donar algun tipus de resposta i també canviar, encara que ho acabi fent a un ritme més lent. L'actual revolució científica en alguns camps com l'energia nuclear, enginyeria genètica, microelectrònica o microbiologia, etc., suposaran força alteracions en la vida social, cultural, econòmica i política. L'escola no pot defugir de la seva responsabilitat en la planificació humana del futur, per això cada vegada més s'ha d'anar parlant de canvis i renovacions educatives.

És per això que tot i haver començat amb aquest cert pessimisme real, en els últims anys, el canvi i innovacions en els centres escolars s'ha convertit en un tema d'obligat interès. Seguint Oliva Gil (1996: 286-287), algunes de les raons poden ser aquestes:

- Al llarg de l'evolució de l'home s'ha comprovat que el canvi és essencial per la seva adaptació a la vida, el medi ambient i per la seva expansió.
- Qualsevol institució escolar implica organització, interacció i interdependència entre tots i cadascun dels elements que la componen i no només són persones, també es configuren actes, rols, influències, expectatives, comunicacions i relacions de processos. Tots aquests constituents són diferents en estar subjectes a permanents variacions.
- Les diferències dels microsistemes i macrosistemes que influeixen en l'acte de l'ensenyament comporten diferents graus de tensió d'origen intern i extern, que sorgeixen de la pròpia ordenació estructural i dinàmica tant del sistema escolar com del sistema educatiu.
- Tot aquest seguit de tensions es van acumulant i es fa inevitable que sorgeixin de conflictes. A partir de López Herrerías (1987) i altres autors, posem alguns exemples de situacions conflictives.
 - ✓ Conflictes entre els valors de l'alumnat i professorat en relació amb les normes institucionals.
 - ✓ Conflictes entre les institucions escolars i els objectius didàctics.
 - ✓ Conflictes anomenats *creadors i positius* quan per l'antagonisme entre elements es pot acabar per harmonitzar i integrar-se gradualment de tal manera que el resultat final representi un avenç i un assoliment positiu.
 - ✓ Durant el procés d'anàlisi i reducció de tensions en un centre escolar, es van produint canvis lents i petits en les estructures, mitjançant els quals s'introdueixen i observen innovacions del sistema educatiu.

- ✓ Les tensions i dificultats no solament sorgeixen a l'interior del sistema, també ho fan a l'entorn dels influxos ambientals entesos com a recursos ecològics del desenvolupament curricular.

Quan parlem del canvi en educació, ens estem referint a un complex espectre de fenòmens que tracten de comprendre, explicar, analitzar i orientar possibles decisions i pràctiques, que sempre porten cap a la millora de les institucions educatives.

Normalment els processos de canvi i innovació es donen per dues vies que es van entrecreuant:

- a) al posar atenció als problemes que es van detectant.
- b) al voler millorar els nivells de realització existents.

Per això diem que el canvi i la innovació tenen lloc davant de la disconformitat o insatisfacció d'una situació real actual i l'afany de superar-la amb allò desitjable perquè se suposa que serà millor. Però això només es pot produir si hi ha un inicial augment del nivell d'aspiració, si aquest no hi és, ja ni es planteja una dinàmica innovadora.

Però si perquè es generi canvi i millora, ja és prou difícil a vegades que hi hagi aquestes ganes de millorar, encara ho és més si pensem que qualsevol canvi en educació és molest i complicat. Amb més o menys grau sempre hi ha una resistència al canvi pel desconeixement que la innovació i la nova situació ens causarà.

A més, sempre cal donar un marge de temps entre les modificacions que es produeixen a una societat, després a la comunitat educativa que intenta donar-los resposta i al final, les innovacions que s'han d'introduir en la pràctica educativa diària. Aquest sentit de progressivitat és important per estalviar efectes traumàtics de canvis ràpids o que intenten donar una resposta ja!, sense pensar, i com a garantia també que seran innovacions i canvis consolidats i duradors.

Tampoc no es pot oblidar que en els processos d'innovació té molt a veure els contextos socials, polítics, històrics i la filosofia, psicologia, sociologia i pedagogia del medi on s'ha de desenvolupar la innovació, ja que el que en algunes societats ha estat un canvi exitós i ràpid, en altres és un fracàs estrepitos.

4.2. CONCEPTUALITZACIÓ

En intentar conceptualitzar canvi o innovació ens trobem que no n'hi ha prou a dir que un cert estat de coses ha canviat a unes altres de diferents, cal també dir el perquè i per a què s'ha canviat, i això implica molts altres paràmetres que cal conèixer i relacionar.

Quan parlem de canvi educatiu ens estem referint a un complex espectre de fenòmens, utilitzant una complexa pluralitat de conceptes i perspectives teòriques i ideològiques des de les que tractem d'analitzar, explicar, comprendre i orientar possibles pràctiques i decisions que tendeixen a la millora de l'escola. (González i Escudero, 1987:11).

4.2.1. DEFINICIONS

Termes com reforma, canvi, millora, renovació, innovació, etc. expressen conceptes que estan molt relacionats i només hi ha alguns matisos que es poden tenir en

compte a l'hora d'analitzar-los. Ens centrarem però en els tres als quals més ens referim en aquest treball per veure quines diferències hi trobem: reforma, innovació i canvi.

- **Reforma:** Popkewitz, Tabachnick i Wehlage (1982: 3), expliquen la causa de generar reformes de la manera següent:

Quan les crítiques sobre l'habilitat de les escoles per resoldre els problemes personals i socials minen la fe en les institucions existents, les reformes educatives arriben a ser un símbol potent per respondre a les dificultats de la nació. La crida a la reforma és una manera per a que les institucions poden ser reorientades segons els ideals amb els quals la gent està profundament compromesa. L'acte de reforma és un acte de compromís i reafirmació social.

Alguns autors la defineixen de la següent manera:

La reforma és una forma especial de canvi, que implica una estratègia planificada per la modificació de certs aspectes del sistema d'educació d'un país, amb arreglo a un conjunt de necessitats, de resultats específics, de mitjans i de mètodes adequats. (Sack, 1981:43).

Una part integrant de la transformació social que es realitza per medi de canvis fonamentals de les polítiques d'educació i implica un canvi substancial dels objectius, les directrius i les estructures d'educació d'un país. (Kluchnikov, 1981).

Polítiques i programes que apunten a introduir un canvi educatiu en tot un país, de nou rumb, en un o varis aspectes del sistema educatiu. (Yoloye, 1981:42).

Segons aquestes definicions podem dir que una reforma és un canvi a gran escala i que afecta a la política, objectius, prioritats i estratègies del sistema educatiu de tot un país. Els canvis que provoca són fonamentalment estructurals.

- **Innovació:** aquí els canvis són a una escala més petita que les reformes, són a un nivell més delimitat i concret. En la innovació la intervenció es fa sobre la pràctica educativa i no en l'estructura del sistema educatiu. El mateix Sack (1981:46) la defineix com:

Un intent més puntual per millorar o modificar determinats aspectes del procés d'educació.

Hoyle (1968/69: 136) l'entén com:

Innovació és una idea o pràctica que és percebuda com a nova pels usuaris potencials.

Un altre autor, Miles (1964: 14) diu d'innovació:

Suposa un canvi deliberat, original, específic, considerat com promotor d'un augment d'eficàcia en el compliment dels objectius del sistema.

Per Rogers i Shoemaker (1971: 19):

Una innovació és una idea, pràctica, o objecte percebut com a nou per un individu. Importa poc el grau en que la conducta humana està implicada, o si és o no una idea objectivament nova... És la percepció o la novetat subjectiva de la idea per un individu, el que determina la seva reacció. Si la idea nova sembla nova a l'individu, és una innovació.

Per Escudero i González (1985: 16-17) innovació es refereix a:

Dinàmiques explícites que pretenen alterar les idees, concepcions, fites, continguts i pràctiques escolars, en alguna direcció renovadora d'allò existent.

Oliva Gil (1996:290), la defineix com:

La sèrie de mecanismes i processos més o menys deliberats i sistemàtics, per mitjà dels quals s'intenta introduir i promocionar certs canvis en les pràctiques educatives vigents.

Bhola (1982: 13) entén innovació com:

Un concepte o actitud nova; una nova ferramenta o una peça de tecnologia, al costat amb noves habilitats i una nova manera d'organitzar el treball, o una nova manera o estil de viure i fer, introduït a un individu, grup, institució o cultura que no ho hagi incorporat funcionalment abans.

Així, en general, innovar vol dir que hi ha alguna cosa nova per a algú i que la pretén introduir o assimilar. La innovació, a més, seria seleccionar, utilitzar o organitzar d'una manera nova per millorar els objectius i fites però a un nivell de pràctica educativa i de contextos més immediats de funcionament. Per aconseguir-ho es basa en la combinació més eficaç dels mitjans. Per això es diu que perquè una innovació ho sigui, ha d'haver provocat un canvi qualitatiu a la pràctica educativa, no com la reforma que només implica canvis estructurals.

Duncan, Holbeck i Zaltman (1973) fan tres usos diferenciats del concepte d'innovació. El primer diu que pot fer referència a una invenció i al procés creatiu *pel qual dos o més conceptes existents, o entitats, són combinades d'una manera nova, per produir una configuració desconeguda prèviament* (pàg. 7). El segon indica que una innovació descriu el procés *pel qual una innovació existent arriba a ser part de l'estat cognitiu de l'usuari i del seu repertori conductual* (pàg. 8). I el tercer diu que una innovació és *una idea, una pràctica o un artefacte material que ha estat inventat, o que es veu com a nou, independentment de la seva adopció o no adopció* (pàg. 8).

Seguint a aquests tres autors, innovar suposa:

- ✓ Crear alguna cosa prèviament desconeguda.
- ✓ Percebre allò creat com una cosa nova.
- ✓ Assimilar la novetat.

Se suposa que les dues últimes han de pressuposar la primera, tot i que són aquestes dues darreres les més generalitzades en educació i normalment venen juntes ja que una innovació comporta també l'assimilació de la pròpia novetat.

- **Canvi:** seria el conjunt que inclou la reforma, la innovació, la millora, el desenvolupament o la renovació, i és que totes aquestes podríem considerar-les subcategories del canvi educatiu. També podem dir que tot i que la innovació sigui un procés intencionat i deliberat, el canvi pot incloure també una transformació o un moviment, ja sigui de manera accidental o intencionada. Alguns aspectes que es poden assenyalar del canvi i que ajuden a perfilar per on ens movem són: (seguint Gairín, 1996: 212-214)
 - a) Entenem per canvi: *qualsevol modificació no evolutiva que es produeixi en una realitat educativa*. Sempre s'entén el canvi com a positiu amb la intencionalitat de millorar l'eficàcia i l'eficiència de l'acció.
 - b) Parlar de canvi implica pensar en una acció deliberada i duradora.
 - c) El canvi comprèn tant processos de renovació, modificant estructures sense canvis essencials, com ara innovacions, quan les modificacions afecten l'essència.
 - d) Si parlem de canvi i l'analitzem és per entendre que el canvi és possible i que sobre ell es pot intervenir i, per tant quan es fa no és neutral.
 - e) A causa de les moltes variables, dimensions i processos que intervenen en el canvi, és un fenomen complex.
 - f) Del canvi ens interessa sobretot l'adopció, o el que és el mateix, quan el canvi es posa a prova, s'operativitza i s'estableix.
 - g) Pensem en el canvi com un procés de definició, construcció i participació social, que es pot analitzar i aplicar a diferents nivells del sistema educatiu i que busca la transformació de la realitat.

El canvi és més espontani i extern que la innovació que es considera més planificada o deliberada. Podem dir que si entenem l'estudi de la innovació educativa com a procés i no només com l'estructura de l'objecte innovador, llavors estem estudiant també les estratègies i els processos de canvi del sistema educatiu; o el que és el mateix, com aconseguir el canvi. Seguint comparant una mica canvi i innovació tenim:

La innovació com un conjunt de materials i recursos és l'aspecte més visible del canvi i el més fàcil de posar en pràctica. En canvi, en els enfocaments d'ensenyament o en l'estil d'utilització dels nous materials, representa una més gran dificultat, si s'ha d'adquirir noves destreses i establir-se noves maneres de conduir les activitats d'ensenyament. Els canvis en les creences són encara més difícils: posen en joc els valors nuclears que mantenen els individus en relació amb els propòsits de l'educació. (Fullan, 1982: 34).

D'aquesta manera veiem que tots tres conceptes tenen molt en comú i només hi ha de diferències aquests matisos d'amplitud fonamentalment. De reforma i innovació diu Oliva Gil (1996: 288):

Totes dues exigeixen una concepció bàsica sobre què són i com funcionen els processos de canvi, quines variables incideixen en els mateixos i quins processos es mobilitzen quan intentem canviar una situació educativa.

Amb tot el que acabem de dir podem considerar el canvi com a inclúsor de la innovació i de la reforma. Tot i així, el canvi té dintre seu la reforma, i no hi ha reformes sense innovacions, però hi pot haver innovacions que no portin a reformes educatives, i canvis que no siguin innovacions (ja que la innovació implica sempre una millora respecte a un objectiu prèviament determinat, i hi pot haver un canvi sense haver-lo previst).

Nosaltres a partir d'ara utilitzarem la paraula canvi i innovació indistintament, ja que en les concrecions teòriques que venen a continuació els canvis seran del tipus de les innovacions i al revés ja hem dit que les innovacions sempre són canvis.

4.2.2. DIMENSIONS

La innovació i en canvi es poden veure des de diferents dimensions, per això podem arribar a dir que té un caràcter multidimensional. Seguint Oliva Gil (1996: 290-295) posem a continuació les dimensions d'alguns autors. Aquest mateix autor diferencia:

- **Dimensions substantives del canvi:** fan referència a canvis d'aquells aspectes de la realitat i de la pràctica educatives com els materials, les estratègies d'ensenyament, estructures organitzatives, etc., sobre els quals es pot definir una determinada innovació.
- **Dimensions globals del canvi:** són les d'ordre *institucional* (cada centre és un món, la qual cosa vol dir que cada innovació s'ha d'adaptar, acomodar i redefinir a la realitat concreta i idiosincràtica de cada escola), *personal* (cada persona té uns valors, creences i actuacions diferents, i amb visions diferents dels que s'ha de fer i es pot fer), *polític* (context socioeconòmic, polític i ideològic, i que també afecta al desenvolupament pràctic dintre dels centres), *tecnològic* (quan els processos i mecanismes implicats en els fenòmens de canvi educatiu són reductibles i controlables mitjançant l'aplicació tècnica de coneixement científic, per això cal utilitzar amb tot el rigor possible les experiències passades sistematitzades en teories i en procediments o estratègies aconsellables d'actuació), etc.

Seguint aquesta classificació, la Reforma en si pertanyerà a una dimensió global del canvi de l'ordre polític fonamentalment, però el PCC serà de l'ordre institucional, ja que aquesta innovació s'haurà hagut d'adaptar, acomodar i redefinir a la realitat concreta i idiosincràtica de cada escola.

Leithwood (1981) considera que les dimensions o enfocaments de la innovació curricular i la seva corresponent posada en pràctica han d'estar perfectament correlacionats i potencialment integrats. Per això parla de nou dimensions de la innovació curricular de manera que pot succeir només en alguna d'aquestes dimensions, tot i que tingui implicacions en les altres. Són les següents:

1. Pressupòsits de base i aspiracions.
2. Objectius.
3. Conductes d'entrada de l'alumnat.
4. Continguts.
5. Materials instructius.
6. Estratègies d'ensenyament.
7. Experiències d'aprenentatge.
8. Temps.
9. Instruments i procediments d'avaluació.

Un altre autor, Fullan (1991:37) parla que el canvi és multidimensional, i tot i la dificultat de definir objectivament ja que estan evolucionant amb la pràctica i en la pràctica, té tres dimensions bàsiques:

1. El possible ús de nous materials o recursos instructius directes tals com materials curriculars o tecnologies.
2. El possible ús de nous enfocaments de l'ensenyament com, per exemple, noves activitats o estratègies didàctiques.
3. La possible alteració de creences o dels supòsits pedagògics i teories que sobresurten a les noves polítiques o programes.

Però dintre d'aquesta classificació, perquè un canvi es consideri com a tal, ha de passar en la pràctica per les tres dimensions, estan interrelacionades, tot i que a vegades es creu que si ha passat, ha estat d'una manera tan superficial que és com si no.

Posteriorment Eisner (1992: 621-625) complementa les anteriors ampliant-les a cinc i que representen potencials àmbits de canvi en les innovacions educatives:

- *Dimensió intencional:* correspon a les noves creences, concepcions i teories deductivo-pedagògiques inscrites en les innovacions. Es refereix també al coneixement i la comprensió que tenen els mateixos usuaris de la innovació pel que fa a filosofia, valors, objectius, pressupòsits, estratègies de posada en pràctica, etc.
- *Dimensió estructural:* fa referència a les noves vies per organitzar l'escola, és a dir, temps, espais, papers, funcions, materials i tipus d'organització docent. Són canvis en l'organització formal i medi físic i normalment es refereixen a les condicions en les quals interactuen els subjectes-usuaris de la innovació.
- *Dimensió curricular;* relativa a la qualitat i valor dels continguts d'ensenyament i l'articulació dels curricula com el seu ordenament seqüencial.
- *Dimensió pedagògica:* relativa a les interaccions a l'aula, les experiències educatives que l'escola, les classes i els docents brinden a l'alumnat, els estils d'ensenyament i les noves tasques i funcions per recolzar aquests estils, etc.

- *Dimensió avaluadora*: fa referència tant a les experiències d'ensenyament-aprenentatge a les aules, com a les anàlisis i indagacions que la innovació adoptada propiciï sobre la pròpia escolaritat pels participants (docents, discents, pares/mares). Té a veure amb la internalització del canvi.

Nosaltres creiem que en el canvi i la innovació entren en joc múltiples variables, dimensions i factors, i que no es pot entendre com una acció puntual, sinó més aviat com un procés (a més de tenir realment lloc en l'àmbit de la pràctica educativa) més que en el que podríem dir teoria. La innovació no és ni estàtica ni acabada, ni replicable, sinó un complex conjunt d'estratègies i processos simplificats en la seva construcció i desenvolupament definits per certes etapes o fases que no passen de manera lineal ni successiva. Té una mica la sorpresa d'anar fent camí a mesura que es camina, no són etapes ni independents, ni perfectament definides ni totalment acoblades entre si.

Però creiem que hi ha una altra dimensió que no ha sortit i és la personal, i que justament és en aquesta dimensió on està el punt problemàtic del canvi, les pròpies persones (la realitat subjectiva implicada en el context individual i organitzatiu de cadascun). I és per això que creiem que actualment s'ha comprovat que es provoca més canvi i innovació quan es genera des de dintre de les pròpies escoles que quan es planifica des de l'exterior. No es pot pensar un canvi sense tenir present la realitat personal dels individus que l'han d'implementar: les formes d'actuar, creences, coneixement pràctic, estructures de pensament, etc. Això voldria dir que si la Reforma es considera una imposició de gent de fora, no provocarà cap canvi ni innovació, però si sorgeix des de l'interior dels centres, sí que el podria provocar.

4.2.3. PERSPECTIVES I MODELS.

Qualsevol innovació o canvi educatiu tindrà unes causes i una manera de fer-se segons sigui la perspectiva conceptual, model o paradigma sobre el qual es recolza. Diferents autors han considerat diferents paradigmes dintre de la innovació. Per Paulston (1977) hi ha un doble paradigma en el camp del canvi i les reformes educatives: el de l'equilibri i el del conflicte. Per Berman (1981) hi ha dos paradigmes: el tecnicoexperimental i el d'implementació. Per House (1979) hi ha tres paradigmes, que són: l'etnològic, el polític i el cultural. Smith i altres (1984) amplien els tres anteriors amb un quart que rep el nom d'històric. Popkewitz (1984) considera tres enfocaments: el centre-perifèria, el de resolució de problemes i el sociocrític. I Deal (1984) parla de tres tipus de teories del canvi: psicològiques, polítiques i simbòliques.

A nosaltres ens agrada més la paraula perspectiva que paradigma i és la que utilitzarem en aquest punt. Com en altres aspectes, en els últims anys s'ha anat deixant de banda els enfocaments més científics, racionals o tecnològics del canvi, ja que fonamentalment es preocupen més per la racionalitat i eficàcia, i consideren l'escola com a burocràcia i el professorat com a consumidor passiu de la innovació. Però avui hi ha una àmplia varietat de perspectives teòriques. Seguint Oliva Gil (1996: 290-294) i Escudero i González (1994: 45-57), posem en el quadre següent algunes característiques de la innovació de les perspectives conceptuales que es consideren actualment més significatives:

PERSPECTIVA TÈCNICO-CIENTÍFICA	PERSPECTIVA CULTURAL	PERSPECTIVA SÒCIO-POLÍTICA
Com entén el canvi.		
<p>Es creia profundament en el canvi, només calia pensar en "com" aconseguir-lo, però a través de procediments lògics, vàlids i eficients per aconseguir la millora de l'ensenyament i el centre.</p>	<p>Els canvis són fenòmens i processos complexes, que pateixen alteracions i modificacions i moltes vegades no arriben a incidir significativament en la pràctica educativa.</p>	<p>Cal interpretar el canvi en termes de negociació i no només cultural, també política.</p>
<p>Entén el canvi en un sentit lineal i racional que transcórrer per canals de consens, predicibilitat i racionalitat.</p> <p>Només s'entén el canvi com adopció.</p>	<p>Considera que el canvi ha de ser una adaptació al centre i als seus protagonistes pràctics, el que provoca un cert grau de variabilitat i inestabilitat de resultats.</p>	<p>El canvi curricular és una qüestió fonamentalment política i ideològica.</p>
Com considera la innovació.		
<p>La innovació és només un problema de caràcter tècnic (importa poc la pràctica), cal elaborar millors procediments per augmentar l'eficàcia de l'ensenyament. Si s'elaboren uns procediments eficaços, avalats científicament i que l'escola aplica rigorosament, està clar que, lògicament, es produiran els canvis.</p>	<p>S'entén la innovació com a fenomen de relació cultural entre móns diferents, el dels dissenyadors i el del professorat, i com un procés complex i dinàmic en el qual les escoles i el mateix professorat exerceixen una influència molt decisiva sobre el canvi.</p>	<p>Entén la innovació sota les categories i significacions dels contextos institucionals i dels individus que la realitzen. És un procés que es reconstrueix i defineix fenomenològicament pels imperatius de contextos institucionals i processos d'interpretació i pràctiques personals del professorat.</p> <p>La innovació educativa ha de ser considerada com una interrelació entre pràctica de l'ensenyament, ideologies professionals i interessos socials i culturals (Popkewitz, 1981).</p>
Eix fonamental.		
<p>Interessa l'establiment de metes i el control dels resultats, però es despreocupen pels processos i la part més pràctica i les condicions socials i personals.</p> <p>La teoria és l'explicació i prescripció de la pràctica.</p>	<p>El focus d'atenció és el funcionament de la innovació en la pràctica i la comprensió dels processos de canvi a les escoles.</p> <p>Hi ha dos fenòmens en concret que cal tenir en compte perquè sí incideixen en les dinàmiques de millora escolar: la realitat específica com a centre amb les peculiaritats i cultura pròpia; i la realitat personal del professorat amb les seves personals maneres d'entendre els canvis i de portar-los a la pràctica.</p>	<p>Es considera molt important prestar atenció a les condicions estructurals i sociopolítiques on té lloc la innovació.</p>

Protagonistes		
<p>El canvi és un procés centralitzat, elaborat per l'administració i tècnics i on el professorat només ha d'executar les prescripcions que es decideixi.</p> <p>L'expert està considerat com l'agent extern del canvi. El mestre/a és una persona passiva, resistent al canvi, poc capacitada pel mateix i simplement és l'executor tècnic de la innovació.</p>	<p>El professor/a exerceix una acció mitjancera entre la innovació externa i la seva pròpia aula i pràctica. Amb el que la innovació no és una simple adaptació racional, sinó que es produeix un filtrat i redefinició de la innovació dissenyada.</p>	<p>La innovació queda emmarcada i definida en un context tècnic-professional que produeix un tipus de propostes que difícilment estan d'acord amb la varietat de perspectives i visions d'altres grups socials (normalment els tècnics i el professorat).</p> <p>El canvi curricular no passa en el buit, sinó més aviat sota l'ajut de, i produït per contextos socioeconòmics i polítics que el defineixen, possibiliten i generen, més que per l'acció que pugui tenir el professorat. .</p>
Elements bàsics		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>L'ensenyament és concebut com un procés racional:</i> on el procés d'E-A es pot predir per avançat i s'ignoren les condicions socials i personals del presumpte canvi. ▪ <i>L'escola és considerada com organització burocràtica:</i> amb predeterminació de fites a aconseguir per part de les autoritats, tècnics i experts externs i delegant responsabilitats. ▪ <i>Separació entre teories i pràctiques:</i> la teoria controla a la pràctica i el professor/a és un subjecte passiu i resistent al canvi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Implementació:</i> s'interessa pels anàlisi de la innovació en la pràctica, ja que aquesta pot alterar les previsions de resultats. ▪ <i>La perspectiva institucional:</i> entén l'escola com una organització amb peculiaritats pròpies i, per tant, com una barrera de xoc per innovacions externes adoptades. ▪ <i>La perspectiva personal:</i> el professor/a és un executor de la innovació a la seva aula que suposa un filtrat i redefinició significativa de la mateixa, mediatitzat pel context i per la seva particular manera d'entendre la innovació, de comprendre l'ensenyament i d'afrontar-se amb ella. <p><i>(Aquests tres elements estan ampliat a continuació).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La perspectiva social:</i> Per entendre el perquè d'una innovació en un moment sociohistòric i cultural determinat, cal reconèixer que tota innovació, tot i sense deixar de ser una tecnologia i una pràctica institucional i personal, és, sobre tot, un projecte social de canvi, ideològic i políticament definit i legitimat.

Quadre 4.1: Paradigmes i característiques de la innovació.

Ara comentem i expliquem una mica més aquestes tres perspectives posant a continuació quins són els models més característics de cadascuna.

Perspectiva tecnicocientífica

- El model més característic és el **d'investigació i desenvolupament (R&D)**, que entén el procés de canvi com una seqüència ordenada d'esdeveniments que comencen amb la identificació d'un problema o sorgiment d'una idea; passen després al desenvolupament científic de solucions; i acaba amb la difusió del

producte als centres i professorat. Havelock (1982:315) destaca cinc supòsits en aquest model:

1. La innovació és el resultat de la seqüència d'accions racionals que són: investigació – desenvolupament – elaboració producte – difusió.
2. Planificació a gran escala: la innovació és un procés neutral que es planifica des d'instàncies centrals per a qualsevol context particular.
3. Divisió jeràrquica i coordinada de tasques: la comunitat investigadora, els dissenyadors de la innovació, els usuaris, els encarregats d'aplicar i executar, etc.
4. Se suposa un grup de destinataris que en condicions normals, acceptaran i adoptaran la innovació.
5. La manera de compensar les altes despeses d'aquests models és la seva disseminació eficaç i massiva.

Algunes crítiques que es fan d'aquest model són:

- No existeixen mecanismes que realitzin de manera completa cadascuna de les funcions del model.
- Són les editorials i agències comercials les que preparen els nous materials educatius, i no els investigadors o professionals actius.
- Se subestimen les fases de difusió i adopció, la qual cosa suposa que la comprensió i el propi interès del professional porten directament a la implantació real de la innovació.
- S'ignora la diversitat d'objectius educatius de la societat i l'escola.
- L'usuari que l'adopta té un rol totalment passiu, només pot acceptar o rebutjar la innovació ja elaborada.
- Es pressuposa que qualsevol mestre/a pot adoptar la innovació fàcilment, la qual cosa indica que s'ignoren les dificultats que comporta aprendre com utilitzar i posar en pràctica la innovació.

Creiem que aquesta perspectiva veu la innovació com un procés massa lineal, fàcil i segur i creiem que el professorat que l'ha de posar a la pràctica ha de tenir més a veure en el seu disseny.

Perspectiva cultural

Alguns dels models característics són:

- **Teoria de la implementació** (Berman, 1981): es va comprovar que hi havia diferències entre el projecte curricular dissenyat i el que es posava en pràctica. D'aquí que es considera que l'èxit o fracàs d'una innovació depèn, fonamentalment, del seu desenvolupament pràctic a les escoles. Una innovació pot tenir diferents resultats segons com es desenvolupin en la pràctica.

Les característiques d'aquest model són:

- ✓ Se centra en els processos de canvi de l'escola més que en els processos innovadors en l'escola.
- ✓ En educació la innovació no depèn únicament de la qualitat de la nova tecnologia o programa, sinó fonamentalment del seu procés de desenvolupament a l'aula.
- ✓ Els resultats no es poden preveure en la seva totalitat en la fase de disseny de la innovació.

- ✓ La posada en pràctica de la innovació no es produeix d'una forma automàtica i lineal, sinó que es caracteritza per un alt grau d'inestabilitat i variabilitat.
- ✓ Hi ha tres fases no lineals i dèbilment relacionades:
 - *Mobilització*: tot el que passa des que es genera una idea innovadora fins que s'adopta i s'inicia la seva posada en pràctica. Aquest procés està definit per la interrelació de forces organitzatives, de pressions polítiques, motivacions personals i interessos educatius.
 - *Posada en pràctica*: quan es comença a desenvolupar a les aules el nou projecte innovador.
 - *Institucionalització*: el projecte innovador s'estabilitza i s'incorpora a les pràctiques quotidianes de l'escola i no és una conseqüència lineal de l'adopció, ja que tant s'ha de fer personalment com institucionalment.
- ✓ Els resultats del canvi també depenen del context i del temps.
- **El corrent institucional.** En aquesta perspectiva la protagonista no és la innovació en sí, sinó l'escola o centre on es realitza, ja que no es pretén implementar un determinat projecte, sinó desenvolupar els factors organitzatius i instructius de cada escola que els impliqui i desenvolupi processos de canvi eficaços i que els porti a una millora continuada, comprensiva i reflexiva.

Entén que l'escola és una organització amb *cultura* pròpia i que influirà directament en el canvi curricular. Es tracta de promoure el canvi des de dins de l'escola i no des de l'exterior.

Parlar de cultura escolar és reconèixer que dintre de cada escola existeix una estructura organitzativa, patrons d'actuació, formes d'interrelació, i sistemes de creences i valoració que són específiques i particulars, que determinen una manera de ser, una realitat de significats peculiars i idiosincràtics.

Els esdeveniments i elements que passen en una escola, no estan necessàriament determinats de manera racional, més aviat guarden una certa autonomia funcional i entitat pròpia.

Hi ha diferents maneres de veure l'escola sota aquesta perspectiva. Si es veu com a *sistema polític* (Firestone i Herriott, 1981: 239 i ss.), l'escola i la innovació es consideren una àrea de conflictes polítics on no existeix un clima de consens i compartició de valors, sinó diferents interessos, postures i fites que necessàriament porten a una dinàmica de negociació i conflicte. Si es veu com a *anarquia organitzada* (Cohen i March, 1974) considera que l'organització no té un caràcter racional.

Sigui com sigui que es vegi l'escola, aquests model es caracteritzen sobretot per (Firestone i Herriott, 1981; Clark, 1981; Balldridge, 1983; Meyer i Rowan, 1983; Miles, 1981):

- ✓ Una autonomia en l'activitat instructiva.
- ✓ Caràcter general de les fites i que moltes vegades resulten ambigües i vagues.
- ✓ Tecnologies poc clares i definides (les escoles no es poden mecanitzar i convertir en petites rutines).
- ✓ L'absència de coordinació.
- ✓ La variabilitat i complexitat en els processos de presa de decisions.
- ✓ La participació fluida dels participants ja que varia la quantitat d'esforç, de temps i d'implicació que hi dediquen.

- ✓ El control administratiu és més simbòlic que real, ja que es confia i suposa que tothom està desenvolupant correctament les activitats específiques que li pertocuen.
- ✓ L'escola és vulnerable a les influències ambientals.

Cal promoure que a les escoles es propiciïn estratègies de canvi que augmentin la capacitat d'autovaloració i autorenovació a través de la qual el desenvolupament escolar fos part de la pròpia cultura del centre.

Les **escoles eficaces** són una altra tendència dintre de la perspectiva institucional. Es basen en els punts següents (Cohen, 1985):

- ✓ Les escoles són organitzacions socials complexes amb una estructura formal relativament uniforme però que presenten entre si trets diferenciadors i diferents.
- ✓ L'escola és una unitat bàsica de reforma.
- ✓ El canvi a les escoles ha d'afectar no només les pràctiques de l'ensenyament, sinó també el seu clima social i organitzatiu.
- ✓ El canvi a les escoles és un procés gradual que requereix recolzament i assistència externa.

Un altre tipus de perspectiva institucional són les **estratègies de desenvolupament organitzatiu**. Suposen (Bailey i Neale 1989: 70):

- ✓ Un focus en l'organització escolar local.
 - ✓ Una identificació clara de les necessitats de canvi.
 - ✓ Un compromís local per canviar les escoles individuals.
 - ✓ Una implicació de suport constant al professorat per adaptar noves idees al marc local.
 - ✓ Cooperació entre tots els membres de la comunitat local.
 - ✓ Fortes connexions amb fonts de recursos externes que recolzen els esforços de canvi locals.
- **El corrent personal.** (Olson, 1982). A l'escola no tan sols les característiques racionals, institucionals o organitzatives són les importants, també les individuals i personals del professorat, que són els qui en definitiva desenvoluparan la innovació dintre de l'aula, influint la seva pròpia i personal manera d'entendre la innovació, de pensar el seu ensenyament i com enfrontar-s'hi.

Aquesta perspectiva se centra en el professor/a i el seu paper en els processos de desenvolupament de les innovacions en la pràctica.

Des d'aquí s'assumeix que el procés de canvi té una dimensió personal molt important per a l'èxit i fracàs de la innovació.

Es creu que no es pot comprendre i orientar una innovació de tipus curricular sota un model tecnològic, només a través de l'òptica i la perspectiva dels subjectes que hi ha implicats ja que cal tenir en compte fenòmens de tipus pràctic, contextual i valoratiu.

El professorat té un lloc prioritari en els processos de renovació curricular, sent el subjecte no sols executor i tècnic, també processador i transformador. És l'agent curricular per excel·lència.

És el professor/a qui determina com adaptarà el nou currículum a les característiques de la seva aula, això implica preparar-lo per a una presa de decisions deliberativa i crítica.

Hi ha d'haver un bon diàleg i comprensió entre els innovadors externs i els docents per poder establir punts d'unió entre el món de la intenció i el de la realització.

El canvi en aquest sentit consisteix a mantenir un diàleg continu amb el mestre/a sobre el significat de la innovació i les seves implicacions per la pràctica.

Tots els models d'aquesta perspectiva cultural milloren els inconvenients que li hem trobat a la tecnicocientífica. Aquí importa més la posada en pràctica de la innovació que no pas el disseny, la qual cosa fa que el professorat guanyi el protagonisme en totes les seves fases. Però creiem que personalitza tant el canvi, el fa tan intern i únic, que no tots els canvis admeten passar a partir d'aquesta perspectiva. I estem molt d'acord amb ells, però en el cas que ens ocupa en aquest estudi, nova planificació del currículum, no podria ser un canvi sota una perspectiva cultural, ja que no ha sorgit la necessitat de totes i cadascuna de les escoles alhora.

Perspectiva sociopolítica

Alguns enfocaments dintre d'aquest corrent són:

- **Paradigma del conflicte** (Paulston, 1977) Es contrasten dues visions globals del canvi: la del paradigma d'equilibri i la del paradigma del conflicte. No es dona per assentat el valor del canvi com un bé en si mateix per promoure el progrés social i educatiu, sinó que tracta de desvetllar quins són els processos ideològics i socials que hi ha sota la definició del canvi i la seva orientació.
- **Pràctica social interrelacionada** (Popkewitz, 1981) Cal considerar tres contextos per al desenvolupament i resultats de les reformes: un context pròpiament pedagògic, un context representat per les ideologies professionals i un altre context relatiu a interessos culturals i de classe. Aquests tres contextos componen el que es considera la visió crítica de la innovació.
 - ✓ *Context pedagògic:* es destaquen aquí els apartats següents:
 - El context escolar és un espai de socialització on s'inculquen patrons de conducta en els subjectes.
 - La tasca educativa que pretén complir l'escola és de caràcter ambigu i oberta a múltiples interpretacions.
 - L'escola conrea determinades formes de pensament, patrons de comunicació i concepcions del coneixement.
 - L'escola no suposa una experiència comuna per a tots els subjectes, sinó que proporciona (sota contextos incontestables d'universalitat) currícula diferents per subjectes diferents.
 - ✓ *Context professional:* La innovació sota aquest punt de vista permet veure en quina mesura el currículum dissenyat i les estratègies que es proposen per a la seva implementació i avaluació representen un conjunt de creences, ideologies i pràctiques, legitimades des d'una comunitat professional. D'aquesta manera la innovació queda emmarcada i definida en un context tecnicoprofessional que produeix un tipus de propostes que difícilment estan d'acord amb la varietat de perspectives i visions d'altres grups socials (normalment els tècnics i el professorat). Sota aquesta perspectiva cal interpretar el canvi en termes de negociació i no només cultural, també política.
 - ✓ *Context d'interessos culturals i de classe.* Qualsevol innovació manté relació amb les demandes socials i els processos generals de conformació social, cultural i econòmica d'un determinat sistema social. És dintre d'aquest context sociocultural on es defineix la naturalesa de la innovació, les seves funcions, fites, continguts i la seva possible contribució al desenvolupament del sistema social en el seu conjunt.

Creiem que la nova planificació del currículum amb la Reforma ha partit inicialment de la perspectiva tecnològica, tot i que té alguns trets de la cultural, ja que tot i no partir de necessitats internes dels centres, sí que reclamen que hi hagi una concreció específica a partir de l'adaptació al context i preocupa una mica la seva aplicació. Però creiem que deixa força apartat el sociopolític.

Nosaltres pensem que la base ha de ser de la perspectiva cultural, però també ha de tenir aspectes d'un disseny comú de la científicotecnològica i sense oblidar de la sociopolítica que hi intervindran un conjunt de creences, ideologies i pràctiques legitimades tant socials com personals dels professionals de la comunitat on s'elabori i apliqui el PCC. I pensem que no tenir en compte la vessant d'aquesta última perspectiva pot ser una de les causes de perdre l'oportunitat de produir canvi i innovació a partir del PCC.

És per això que estem d'acord que en l'actualitat es considera que cal una integració de les tres perspectives o corrents anteriors, ja que el canvi educatiu abraça tot un conjunt complex de dimensions, fenòmens i problemes, i això exigeix una complementació de paradigmes, enfocaments o perspectives per entendre'l i promoure'l:

Per entendre el per què d'una innovació en un moment sociohistòric i cultural determinat, per comprendre el per què dels seus continguts i propòsits, es fa absolutament necessari concebre-la com alguna cosa més que un paquet de noves tecnologies, i com alguna cosa més que un conjunt de pràctiques i pensaments escolars i personals. Tota innovació, tot i sense deixar de ser una certa tecnologia i una pràctica institucional i personal, és també, un projecte social de canvi, ideològic cultural i políticament definit i legitimat. (Escudero i González, 1987: 88).

El canvi educatiu no funciona de la mateixa manera que el tecnològic, ja que conté trets específics que no s'adeqüen a les regles que podrien ser vàlides en altres sectors de l'activitat humana. Tant l'enfocament cultural com el sociopolític es consideren més progressistes i actuals que el tecnològic. A mesura que s'ha anat avançant en l'estudi dels canvis en educació, s'ha anat qüestionant els pressupòsits del paradigma tecnològic. Cada vegada es veu més clar que també cal considerar la perspectiva institucional, personal, política i social, tant en l'àmbit teòric com pràctic.

Però de la mateixa manera que estem dient que el canvi educatiu no acaba d'ajustar-se a pràctiques o tecnologies que obeeixen a regles científiques, tampoc ho fan només a regles de tipus social. La innovació en educació no és ni un conjunt ordenat i sistemàtic de prescripcions relatives a què s'ha de fer, ni tampoc es pot deixar totalment a la improvisació i a les espontànies ocurrencies dels esdeveniments que van tenint lloc. Cal considerar una intervenció en el canvi escolar conjunta dels múltiples factors que la determinen, per abordar aquesta tasca de millora educativa sota una òptica més comprensiva, més respectuosa amb la realitat institucional personal i social, però sobretot també, més efectiva.

4.3. FASES

Una innovació no pot pensar-se com una cosa estàtica i de producte acabat, són processos dinàmics i circulars. Qualsevol dinàmica de canvi o innovació ha de ser descrita i pensada en termes de certes fases o etapes que la van definint, tot i que aquestes normalment no passen de manera lineal i successiva, sinó que mantenen entre

sí relacions flexibles i dèbils, i cadascuna d'aquestes fases també podem dir que adquireixen un significat diferent segons sigui el paradigma on ens situem.

Primerament, diferents autors (Berman i McLaughlin, 1974; Berman, 1981; Fullan, 1982; Neale, Bailey i Ross, 1981; de la Torre, 1994; Aguerro, 1995; Coronel, 1996, etc.) van considerar tres grans etapes de canvi educatiu:

1. Iniciació.
2. Implementació.
3. Institucionalització / avaluació.

Però amb el temps es van tenir que augmentar. Seguint a Escudero i González (1987: 93-160) i a Tejada (1998: 40-41) direm que les fases més rellevants de qualsevol procés de canvi i innovació són les cinc següents i les comentem ampliem a continuació:

1. *Planificació.*
2. *Disseminació o difusió.*
3. *Adopció / adaptació.*
4. *Implementació o desenvolupament.*
5. *Avaluació.*

4.3.1. PLANIFICACIÓ

Serveix per legitimar, justificar i elaborar idees i aspiracions, i a l'ordenació prèvia de cursos d'acció previsibles per l'assoliment de fites socials i personals, instructiva, d'aprenentatge. Posem a continuació, només a títol orientatiu, alguns dels models de planificació curricular .

El *Model Sistèmic de Disseny Curricular* correspon a la corrent tecnicocientífica i a un tipus de model fortament prescriptiu, lineal, analític, formal i articulat. Dick (1981) ha elaborat un model-síntesi de tots els d'aquesta corrent on considera que per elaborar un nou disseny curricular cal seguir les següents fases:

- a) Avaluació de necessitats.
- b) Formulació de fites generals i subfites.
- c) Construcció de desenvolupament pre i post-test segons les fites.
- d) Anàlisi de fites per la seqüència instructiva.
- e) Determinació de les característiques de l'alumnat.
- f) Selecció de mitjans per la posada en pràctica de les estratègies.
- g) Disseny de mitjans segons estratègia.
- h) Avaluació formativa pel diagnòstic i previsió.
- i) Desenvolupament de materials i procediments per implantar, mantenir i revisar el programa instructiu.

Actualment és un model força qüestionat. Les mateixes crítiques que hem fet pel corrent tecnicocientífic es poden fer per aquest model.

També tenim el *Model Deliberatiu de Planificació*. El currículum no es pot planificar des d'un model general per a tots, ja que a nivell teòric pot ser general, però en la pràctica es particularitza i contextualitza. Per això es creu que la planificació

curricular s'ha de fer des del procés metodològic de la deliberació amb: debats, discussions, negociacions, ponderació d'alternatives i una consideració acurada de les conseqüències de les decisions. Tot aquest seguit d'operacions complexes no poden seguir una seqüència lineal. Les fases d'aquest model són les següents:

- Apreciació d'un problema.
- Judici sobre dades de la realitat.
- Judicis de valor: solucions i alternatives acceptables.
- Generació d'alternatives i propostes: quines accions podríem prendre en concret.
- Posada en pràctica.
- Valoració d'alternatives.

Aquest model implica una diagnosi sensible de la situació, poder anar mirant diferents possibilitats, alternatives i solucions dels problemes que no es consideren ni úniques ni correctes, i relacionar els diferents subjectes i les diferents perspectives.

Hi ha un altre autor, Short (1983: 45-47) que senyala com a més usuals tres estratègies de planificació (el model de la nostra Reforma estaria situat en el 2.):

1. *Genèrica / dominada per experts / implementació dirigida.* A partir de processos d'identificació de problemes s'obté un programa prescriptiu i general que des del centre es difondrà a la perifèria. La presa de decisions la fan més els experts en assignatures, més que en currículum, aprenentatge, ensenyament i societat.
2. *Genèrica / dominada per experts en medi / adaptació limitada.* Aquí un organisme extern és el que elabora un currículum que adaptant-lo a les peculiaritats del context es pot posar en pràctica. Decideixen fonamentalment experts en el medi sociocultural on s'ha de desenvolupar l'acció. Aquest producte és menys prescriptiu que l'anterior, tot i que tingui aspectes semblants.
3. *Contextual / patró de balanç coordinat / implementació oberta.* El currículum s'elabora en el propi context i pel professorat que el posarà en pràctica. Les decisions es comparteixen entre tots els experts a partir d'una deliberació orientada per un expert en currículum.

En el corrent o enfoc culturalista es contempla la que hem dit planificació deliberativa i estaria dintre del 2. i 3. estratègia de Short.

L'altre enfoc, el sociocrític, seguint a Popkewitz (1981), es basa en una consideració més contextual i ideològica de la planificació i a partir de dues qüestions fonamentals: qui té el poder per decidir la planificació del canvi (tant grups socials com professionals); i com es legitimen els continguts de la innovació.

Escudero i González (1987: 102) engloben una mica tot el que acabem de dir en aquest apartat de la següent manera :

Avui tendeix a considerar-se que la planificació de reformes representa un procés que desborda les solucions merament tècniques i de procediment. És un procés que tindrà que desenvolupar-se sobre plataformes de deliberació social, institucional i personal, i assumint que gran part de les decisions enfonsen les seves arrels en marcs ideològics, valoratius i sociopolítics.

Podríem concloure aquesta fase en que sigui quin sigui el model que es segueix, la planificació requereix un estudi previ de la situació i necessitats sobre la realitat on s'actuarà, i la determinació del contingut de la innovació, a més d'especificar els objectius, els passos a seguir, els recursos necessaris, l'organització, etc.

I sigui quin sigui el model utilitzat, a l'hora d'usar o valorar una determinada estratègia per planificar o dissenyar programes d'innovació (seguint a Oliva Gil, 1996: 303-304), estem d'acord en que és convenient seguir una sèrie de criteris orientatius com:

- L'estratègia ha d'establir especificacions programàtiques clares i oferir guies pràctiques d'acció perquè els subjectes creguin que es pot aplicar en el seu context d'acció.
- Els subjectes en educació i entre ells el professorat, tenen les seves pròpies creences, valors i judicis. Una estratègia innovadora serà tant més pràctica i incisiva quant millor eduqui la capacitat decisional del professorat, no quant més margini el paper dels mateixos en el seu desenvolupament pràctic.
- És aconsellable definir amb claredat el rol d'un especialista en currículum, com a conductor i coordinador de la tasca dissenyadora.
- L'estratègia ha de funcionar en un context metodològic de treball de tall deliberatiu entre tots els participants, per dilucidar fites i les maneres raonables d'aconseguir-les.
- Cal tenir cura d'un llenguatge que possibiliti una comunicació eficaç entre els dissenyadors i entre el programa elaborat i els que interactuen pel mateix per portar-lo a la pràctica.
- Ha d'existir un reconeixement realista i genuí de les circumstàncies escolars i instructives com a preconditionió indispensable per la viabilitat pràctica d'una innovació.
- El professor/a ha de realitzar processos d'interpretació personal del programa i exercir judicis pràctics sobre el mateix a l'hora de desenvolupar-lo a la seva aula.
- S'ha de conèixer la influència que els contextos sociopolítics exerceixen sobre els propis contextos escolars; les interseccions entre uns i altres, i la capacitat crítica de dilucidar marges de possibilisme i límits de constricció seran aspectes importantíssims a considerar.
- Cal que contempli els necessaris recolzaments i infraestructures administratives, financeres i organitzatives, per que una innovació pugui prosperar.
- Ha d'existir un debat obert sobre allò educativament sòlid, bo, sensat i just, i dedicar grans esforços a legitimar ideològica, pedagògica, social i culturalment, què, perquè i com es vol canviar.

4.3.2. DISSEMINACIÓ O DIFUSIÓ

Hi pot haver moltes paraules sinònimes que vulguin dir el mateix, però normalment es fa servir difusió o disseminació per aquesta fase de la innovació on hi ha una sèrie de tasques i activitats que es troben entre el disseny curricular i la seva adopció-adaptació.

Sota un enfocament científic-tecnològic, és quan la innovació es dona a conèixer als usuaris per la seva adopció i utilització, entès com un procés unidireccional i massiu per vendre als centres un pla ja elaborat per experts per a que els seus mestres l'adoptin i apliquin. Aquesta disseminació consisteix en comunicar idees i coneixements del nou programa d'una manera correcta.

Segons aquesta corrent, una innovació es podria començar a difondre en els centres després de que el programa pilot s'hagués experimentat i obtingut uns resultats positius. En aquesta fase és important que es demostrï la seva efectivitat, la seva disponibilitat a través dels sistemes de difusió, i als mitjans financers per posar-la en pràctica.

El *Model de Disseminació d'Alt Control* de Marsh i Huberman (1984) és el més característic d'aquesta fase i corrent. Tracta d'explicar com es prenen decisions quan es disseminen innovacions a través d'un sistema. Es fa a través de cinc funcions que van complint dos grups de persones:

- El grup superior: està format per personal tècnic i administratiu dels organismes oficials centrals, editors dels llibres de text, grups professionals, etc. Les seves tres funcions bàsiques són: coneixement, persuasió i decisió. I s'encarrega d'iniciar i dirigir el desenvolupament curricular i la seva disseminació prenent les principals decisions respecte a la innovació.
- El grup inferior: format per mestres i directors/es. Les seves funcions són la comunicació i l'acció. I han d'adoptar i posar en pràctica les decisions fetes des de dalt.

La *Disseminació des de l'Enfocament Cultural* a partir de Rudduck (1980), entén la disseminació com una trobada entre cultures o un procés de reflexió, diàleg i anàlisi crític sobre la innovació i el seu potencial, realitzat en petits grups de discussió i no massivament. Es tractaria de disseminar tant el producte material d'un projecte com els mitjans a través dels quals poden fer-se judicis informats sobre si introduir o no el projecte, de quina manera i amb quines precaucions. És el moment en que les cultures dels dissenyadors i dels mestres entren en contacte, a partir d'una comunicació entenedora tant dels innovadors com dels mestres. Els missatges que es transmetin durant la disseminació han d'estar expressats i codificats de tal manera que siguin comprensibles i incorporables pel professorat.

Es tracta de convertir un programa impersonal en un programa existencial i operatiu. Així s'entén la disseminació com una sèrie de tasques que estan entre el disseny del nou currículum i la seva posada en pràctica, a través de les quals s'ha de donar la familiarització del programa per part del professorat, l'anàlisi i reflexió sobre el mateix, força tasques de decisió personal i grupal tendents a l'adaptació, reconstrucció i redefinició del nou currículum.

L'avaluació realitzada a la fase d'experimentació del nou currículum no ha de centrar-se exclusivament en els resultats de l'alumnat, també ha de procurar una documentació d'experiències que defineixin el potencial del programa i suggereixin en quines circumstàncies pot aconseguir-se o reduir-se aquest potencial.

Des d'aquests enfocament, la disseminació es centra en l'usuari, el seu context de treball i la seva estructura de pensament. Es tracta d'obrir un espai de treball, reflexió i discussió amb els mestres per comprendre millor el nou programa, les seves possibilitats i potencials.

Hi ha un altre *Model*, el de *Disseminació com Utilització del Coneixement*, on interessa més comunicar millor el missatge d'un nou programa al professorat per a que aquest el compregui i accepti, que vendre pròpiament la innovació. Es considera que la comunicació és el punt de partida per la comprensió. Aquest terme d'utilització del coneixement es refereix al problema de com els mestres entren en contacte i utilitzen tot

el seguit d'informacions, idees i coneixements que hi ha sobre un nou projecte o àrea d'estudi determinada.

Fullan (1981) analitza tres conjunts principals de factors que afecten a la utilització del coneixement per part del professorat:

- La naturalesa de la informació: la informació a transmetre ha de ser rellevant pels interessos del mestre/a i clara i susceptible de generar imatges d'acció. Aquí són importants aquells recursos materials de recolzament que senyalen el què i el com de la innovació.
- El tipus d'estratègia i enfocament utilitzat per donar-les a conèixer: la utilització del coneixement està relacionada amb estratègies que tant proveeixen formes personals i directes d'intervenció, com es desenvolupen en el moment en que el mestre/a hagi de decidir sobre l'adopció de la innovació, i es mantenen en els moments claus de la posada en pràctica.
- El context utilitzat: dintre dels factors de caràcter més contextual, l'anàlisi de diverses investigacions porta a concloure que el recolzament administratiu, tant des de dintre com des de fora de l'escola, les reunions i trobades sovint entre el professorat, el nivell de preparació del mestre/a i altres condicions de caràcter més estructural, apareixen molt relacionades amb el nivell d'utilització del coneixement per part del professorat.

La nostra Reforma educativa va seguir els models culturals en aquesta fase de la innovació, ja que es va preocupar de promoure fòrums de discussió de la nova proposta, admetent opinions de tots els sectors dels professionals de l'educació, programar xerrades pels pensadors de la proposta per acostar-la al màxim de gent amb el màxim de qualitat, la generalització dels Cursos Bàsics de la Reforma per que hi assistissin tots els mestres, etc.

4.3.3. ADOPCIÓ / ADAPTACIÓ

És quan el professor/a o grup de professorat decideixen si posen en pràctica o rebutgen el projecte d'innovació determinat, amb les reaccions que es generen. Comporta doncs superar els obstacles o les resistències inicials que es puguin generar i són realment els inicis de posar en pràctica el canvi i no s'ha de considerar com un procés final, sinó com el prefaci de la posada en pràctica real.

En diem adopció–adaptació, perquè no sempre s'ha de reproduir amb pels i senyals una innovació, també es pot adaptar a les circumstàncies específiques que en que es trobi.

Des d'un enfocament científic–tecnològic és la fase focus d'atenció i és l'equivalent a l'execució del pla. S'entén que l'adopció de projectes suficientment demostrats és condició indispensable per a que es produeixi la millora innovadora.

Hi ha dues grans concepcions de l'adopció:

- **Com etapa clau i final del procés innovador:** es centra en buscar principis de gestió que facilitin l'adopció d'innovacions. Es divideix en dos tipus:
 - ✓ **Adopció com a decisió individual:** el mestre/a és un adoptador racional que fa l'adopció de forma individual ja que davant l'evidència d'una innovació correctament elaborada i disseminada, accedeix a acceptar-la i desenvolupar-la.

Està dintre de la corrent tecnicocientífica. Havelock (1982) proposa sis fases en aquest procés individual:

- *Fase de coneixement*: l'individu contacte amb la nova idea però no té suficient informació ni motivació per demanar-la.
- *Fase d'interès*: el subjecte comença a mostrar un interès per buscar i tenir la informació i ho fa. A mida que ho va fent va generant una actitud positiva o negativa cap a ella.
- *Fase d'avaluació*: el subjecte decideix si prova o no la innovació, a partir de la seva situació actual i futura.
- *Fase d'assaig*: aplica la innovació per determinar la utilitat de la mateixa en la seva situació.
- *Fase d'adopció*: el subjecte, segons hagin estat els resultats de l'assaig, decideix si usa plenament la innovació o no.
- *Fase d'integració*: quan el subjecte ja ha integrat totalment la innovació al seu treball quotidià.

Diferents autors (Miles, 1964; Hunkis, 1982: 41; Rogers, 1983: 211 i ss.) consideren els següents aspectes que ajuden als subjectes a adoptar una innovació:

1. L'avantatge relativa o grau en que una innovació és percebuda millor o superior a la idea que substitueix.
2. La compatibilitat o grau en que es percep que la innovació no és contradictòria amb les creences i valors dels adoptants, amb les idees o pràctiques educatives que ja es fan servir i amb les necessitats del subjecte que potencialment adoptarà el canvi.
3. La complexitat o grau en que l'individu percep que la innovació és relativament difícil de comprendre i utilitzar.
4. La possibilitat de prova o experimentació de que la innovació es pugui assajar limitadament durant un temps determinat.
5. La visibilitat de resultats que s'entén com el grau en que aquests es poden observar, descriure i comunicar a altres possibles adoptants.

Es considera que una innovació amb aquestes característiques té més possibilitats de ser adoptada i portada a la pràctica que una altra que no les tingui.

Però també hi ha un altre factor que cal tenir en compte i és la capacitat d'innovació d'un individu que n'hi ha de tot tipus però si es sabés quins són innovadors potencials i quins no es podrien utilitzar estratègies de disseminació i adopció diferents segons ens trobem.

- ✓ *Adopció com a decisió organitzativa*: a partir dels anys seixanta es considera que la institució també pot ser la unitat adoptant, realitzant-la tots els membres d'una organització i per tant, agafant un caràcter de col·lectivitat. Seguint a Huberman, 1973; Morrish, 1978) direm que algunes de les variables que poden influir en l'adopció com institució són: complexitat, centralització, autonomia, formalització, obertura organitzativa, etc.

Fullan (1972: 5-6) critica tant al sistema individual com organitzatiu de la innovació per:

- a) La no distinció entre adopció i ús dintre de les innovacions educatives.

- b) La no distinció entre qui decideix i qui utilitza la innovació.
- c) L'absència de mesures sobre les conseqüències o valor de les innovacions.
- **Com a procés de mobilització cap el canvi en la pràctica:** l'adopció no és l'etapa final del canvi i és un procés immers en tota la dinàmica d'activitats que fa un sistema quan es prepara per canviar. La Reforma creiem que estaria dintre d'aquest grup.

Hem dit anteriorment que hi havia autors que consideraven només tres etapes en els canvis educatius: mobilització, implementació i institucionalització. D'aquesta manera l'adopció desapareix i s'insereix en aquest procés més ampli que rep el nom de mobilització.

Segons Berman (1981:267) aquesta mobilització queda definida com un conjunt d'activitats que realitza un sistema quan es prepara per canviar la rutina dels seus components. Inclou per fer-ho quatre conjunts d'activitats:

- a) La formació d'una imatge política d'alguna cosa que es desitjaria veure realitzat.
- b) La planificació.
- c) La generació de recolzament extern.
- d) La generació de recolzament intern.

Però a vegades, quan es parla de mobilització es fa referència fonamentalment a processos concrets d'adopció. Per exemple Fullan (1982) que considera deu factors que afecten a l'adopció:

1. Necessitat de que existeixin innovacions disponibles i de qualitat, dignes de ser adoptades per satisfer necessitats educatives concretes.
2. Tenir accés a la informació, el que vol dir interacció contínua del professor/a amb els seus companys per donar a conèixer i avaluar degudament els projectes d'innovació.
3. L'interès i recolzament de l'administració determina bastant l'adopció de la innovació.
4. El mestre/a ha de sentir-se recolzat tant interna com externament, entre els seus companys, generant oportunitats de reunió i contacte.
5. Els agents de canvi poden estar més propers a plantejaments burocràtics que a les necessitats reals del professorat.
6. El paper que jugui la comunitat és decisiu, ja que n'hi ha que es mantindran passives, altres que mostraran resistències als canvis i d'altres que pressionaran a l'administració.
7. La disponibilitat econòmica de les escoles, normalment és molt baixa, amb el que no es disposa de suficients recursos per adoptar innovacions, per això la disponibilitat de fons externs estimularia l'adopció.
8. La importància de les polítiques i legislacions educatives centrals noves.
9. L'escola pot utilitzar l'adopció per orientar en la resolució d'alguna problemàtica.
10. Es pot adoptar innovacions pel valor simbòlic i polític que suposa una innovació. Havelock (1982) senyala que pot requerir-se sis tipus de canvi per l'adopció:
 - La substitució.
 - L'alteració en estructures existents.
 - L'edició sense cap canvi dels elements o patrons antics.

- La reestructuració.
- L'eliminació dels vells patrons de comportament i vells hàbits.
- El reforçament de vells comportaments.

Tot aquest seguit de variables indiquen l'alt grau de complexitat del procés d'adopció i posen clarament de manifest la importància dels recolzaments tant interns com externs, com a necessaris per la millora educativa.

4.3.4. IMPLEMENTACIÓ O DESENVOLUPAMENT

Tot i que el terme implementació té una gran diversitat semàntica, inclús dintre de la innovació educativa, direm que és quan es posen en pràctica els plans, idees, programes o conjunt d'activitats noves, en situacions concretes d'ensenyament i amb expectativa o intenció de canvi.

És la fase més crítica de qualsevol procés de canvi per la complexitat interactiva que suposa i la separació entre allò personal i allò institucional. Fullan i Ponfret (1977: 390-391) diuen al respecte:

La implementació és un procés altament complex entre usuaris i gestors, i entre diferents grups d'usuaris; és un procés caracteritzat per inevitables complicacions, i avançats i no avançats problemes.

Seguint a Oliva Gil (1996:308), direm que hi ha tres enfocaments fonamentals sobre la implementació:

- **La implementació com a procés lineal:** considera que implementar és traslladar a la pràctica el currículum com a pla, d'una manera fidel i eficaç. Pertany a enfocaments tecnològics i com que prèviament ja hi ha hagut disseminació i adopció en termes adequats, la implementació es dona per suposada. Però no sempre les innovacions així plantejades es desenvolupen amb èxit. A mida que les perspectives tecnològiques van anar avançant es va veure que aquesta linealitat no era matemàtica, i en la pràctica un projecte innovador es trobava amb problemes i dificultats a l'hora de desenvolupar-lo. Les causes del fracàs es donaven a la incompetència del professor/a (calia oferir una guia precisa de com ho havia de fer i una alta prescripció pel seu desenvolupament), a la manca d'autonomia o a la manca de cultura professional; i es que una guia didàctica precisa no garanteix una implementació innovadora.
- **La implementació com a procés d'adaptació mútua:** (també a vegades es diu de procés) aquí la implementació es considera un procés interactiu on entren en contacte el projecte de canvi curricular i la realitat organitzativa de l'escola. Qualsevol projecte innovador, en el moment que interacciona amb la realitat escolar, és impossible que es mantingui estàtic i lineal, al contrari, inestable i variable que està sotmès a adaptacions i modificacions successives. D'aquesta manera s'augmenta la participació del professorat en la presa de decisions sobre la innovació i es possibilita que cada escola o servei local promoguin projectes de canvi adequats a les necessitats concretes de cada context. Per això els resultats de la innovació canvien d'una escola a una altra, o d'un moment temporal a un altre dintre del mateix context escolar. A més, per estudiar aquest tipus d'implementació cal fer servir mètodes qualitius.

- **La implementació com a procés de reconstrucció personal:** des del moment que el professor/a desenvolupa la innovació a la seva aula, hi ha una influència personal d'aquest que moltes vegades fa que es distanciï dels dissenyadors externs de la innovació. El mestre/a reinterpreta el pla i l'adapta a les necessitats concretes del seu context instructiu i a la seva pràctica. Té un particular interès l'anàlisi del pensament del professor/a que porten a conèixer de quina manera aquest pensa en com ensenya i com interpreta el projecte curricular. Per a fer aquest anàlisi cal utilitzar procediments qualitius i naturalistes.

Nosaltres situaríem a la Reforma en el segon tipus d'implementació, entesa com a procés d'adaptació mútua.

Berman i McLaughlin (1975: 16) consideren tres tipus de processos que caracteritzen la implementació:

- a) La no-implimentació: quan no es produeix adaptació ni per part del projecte ni per part del context.
- b) La cooptació: quan tenim un procés unidireccional en el que l'escola o el professorat adapten el projecte per adequar-lo a les pròpies necessitats, però no hi ha un canvi correlatiu en les pràctiques o conductes institucionals.
- c) L'adaptació mútua: quan el projecte innovador pateix ajustaments i a més, es donen noves actituds i noves conductes per integrar el projecte en la dinàmica de l'ensenyament per part dels subjectes i de la institució.

Aquesta adaptació mútua pot considerar-se tant sota un caràcter polític com cultural, depèn si l'adaptació es fa des de nivells administratius centrals, a locals i a l'escola; o si s'adapten els valors, significats, normes, etc. de la "cultura d'on venen als de les escoles.

D'una altra banda, Fullan i Pomfret (1977) identifiquen quatre tipus de factors que afecten la implementació:

1. *Característiques de la innovació.* Tenim aquí la claredat de la innovació entesa com l'especificitat de fites, components i dimensions del projecte; i la complexitat, referida a l'extensió i a la dificultat del canvi exigint al professorat.
2. *Estratègies d'implementació.* Es refereix a la preparació del professorat, el recolzament de recursos, els mecanismes de retroalimentació i la participació.
3. *Característiques de la unitat d'adopció.* És el mateix procés d'adopció: si una adopció es considera oportunista i burocràtica provoca indiferència al professorat, mentre que si es fa com a resposta a problemes i necessitats l'actitud es torna molt més propícia. També tenim aquí dintre: el clima organitzatiu, el recolzament per a la posada en pràctica, factors demogràfics (ruralitat o urbanisme...) i el nivell escolar on es proposa la innovació (a Primària hi ha menys resistència al canvi que a Secundària).
4. *Característiques macrosociopolítiques.* Aquí tenim la modalitat de disseny utilitzada, el sistema d'incentius, les estratègies d'avaluació de la posada en pràctica i la pròpia complexitat política.

L'anàlisi de tots aquests factors posa de manifest la complexitat del procés d'implementació d'una innovació que mai no es farà d'una manera automàtica i sempre estarà sotmesa a tot tipus d'influències.

4.3.5. AVALUACIÓ

Es refereix a saber quins han estat els resultats de la innovació. És una fase que també ha anat patint modificacions amb el temps i segons el corrent o enfocament des d'on es miri. Ens centrarem en tres subapartats per explicar-la:

- **Un model general d'avaluació:** seguint Conner i altres (1984), aquest model té les fases següents:
 1. *Adoptar una filosofia o ideologia d'avaluació.* Segons sigui la que s'esculli se li pot conferir diferents sentits.
 2. *Aprendre sobre el context del programa concret que es va a avaluar.* Hi ha un clar reconeixement de la influència de factors contextuais, sociopolítics, culturals i econòmics, tant del disseny i desenvolupament dels programes avaluatius, com de la utilització social dels resultats.
 3. *Seleccionar un enfocament avaluatiu general.* Normalment un d'integrador entre quantitatiu i qualitatiu. (Aquest punt és força extens i per això l'ampliem en el model següent donant diferents propostes.)
 4. *Desenvolupar un model de programa com a guia avaluativa.* Construir un model teòric com a guia per a l'avaluació, que pot donar comptes del programa implementat (normalment diferent del programa dissenyat) i ajudar a explicar els resultats.
 5. *Dissenyar un pla d'avaluació.* Des del moment que amb l'avaluació estem intentant descobrir veritats vàlides cal enfrontar-se a temes i eleccions difícils que possibilitin l'assoliment d'una barreja acceptable de validesa interna i externa.
 6. *Desenvolupar estratègies de mostreig i mesura de resultats.* Si les estratègies utilitzades són incorrectes, es podrien plantejar seriosos problemes de fiabilitat i validesa.
 7. *Analitzar i interpretar les dades.* Suposa qüestionar-se quin és el seu grau de fiabilitat i validesa; el tipus i grau de variància d'error, les amenaces potencials i interpretacions adequades de les dades i l'estratègia més correcta per a l'anàlisi de dades.
 8. *Disseminar i utilitzar els resultats de l'avaluació.* I no s'ha d'utilitzar només al final de l'avaluació, cal planificar la seva utilització des del començament del procés.
- **Característiques generals de l'avaluació qualitativa:** igual que van començar a entrar en crisi els enfocaments tecnològics, ho va fer l'avaluació quantitativa que es centrava fonamentalment en la mesura dels resultats, i va començar a créixer l'interès pels mètodes qualitatius. Escudero i González (1987: 159-160) senyalen com a característiques d'aquest enfocament les següents:
 - a) Des d'una perspectiva qualitativa, la realitat social no apareix com alguna cosa estable i fixa, sinó com una realitat canviant i dinàmica.
 - b) L'individu serà conceptualitzat com un agent actiu, que construeix i dona sentit a la realitat en què està immers. Per això l'avaluació s'ha de centrar en processos de pensament, significació i interpretació de les persones implicades en el desenvolupament del programa educatiu, i no tan sols en conductes observables.

- c) L'avaluació no es pot reduir a la verificació de l'èxit o fracàs de l'assoliment d'objectius preestablerts i ben definits, ja que els programes educatius no són productes físics replicables al marge dels contextos i subjectes que els desenvolupen. Cal avaluar tot el procés, tenint en compte que el programa implementat pot ser força diferent del dissenyat.
- d) L'avaluació ha de tenir en compte les característiques de cada context escolar i de les persones que el componen.
- e) L'avaluador ha de conèixer esquemes explicatius i tenir marcs de referència teòrics per a aquells fenòmens que estudia, però alhora ha de possibilitar que la teoria pugui emergir de les pròpies dades. D'aquesta manera s'intensifica la seva capacitat per comprendre i elaborar una explicació dels fenòmens que sigui consistent amb la seva ocurrència de la realitat.
- f) Es necessita una metodologia eclèctica i alhora adaptada al medi educatiu i als problemes específics en els quals està treballant l'avaluador, i que possibiliti l'accés a la dinàmica interna i evolució del programa, a les expectatives dels participants, a les singularitats de la situació, etc. La metodologia qualitativa ha d'incorporar tècniques que provenen de l'antropologia, sociologia i etnografia.
- g) Amb l'avaluació qualitativa es pretén una comprensió holística dels fenòmens, fets i situacions, que doni comptes tant del producte com del procés i que cobreixi el conjunt de factors i variables que intervenen en cada esdeveniment per aconseguir una visió global, que pot ser constantment modificada i eixamplada a mesura que s'adquireixi nova informació.
- h) L'avaluació qualitativa se centra fonamentalment en l'ús d'una lògica inductiva i amb uns dissenys d'avaluació flexibles que possibilitin un enfocament progressiu cap a temes o àrees que es van mostrant com les més significatives mentre es desenvolupa l'avaluació.

Parlar avui del model d'avaluació qualitativa és el mateix que parlar d'una avaluació comprensiva o holística, que tendeix a donar comptes de totes i cadascuna de les dimensions del currículum.

- **Enfocaments en l'avaluació de programes.** De mica en mica s'han anat elaborant diferents models d'avaluació curricular. Posem a continuació un quadre amb la classificació de diferents autors:

Stake 1976	House 1980	Davis 1981	Guba i Linclon 1982	Pérez Gómez 1983
<p> criteri: no en segueix cap en concret, només fa la seva proposta de classificació en nou models.</p>	<p> criteri: els diferència en funció de les audiències a les que es dirigeix, la base sobre la qual s'assumeix consens, els resultats que examinen, les qüestions que es plantegen i els mètodes que utilitzen.</p>	<p> criteri: propòsit, aspectes clau, grau de participació, problemes i els perquè de cadascun d'ells.</p>	<p> criteri: l'organitzador sobre el que s'estructura cada model.</p>	<p> criteri: els agrupa en dos grans paradigmes.</p>

1. Comprovació de l'assoliment de l'alumnat.	1. Anàlisi de sistemes.	1. Model d'objectius.	<i>Organitzador objectius:</i> 1. Model racional de Tyler. 2. Model de discrepància de Provus. 3. Enfocament d'objectius instructius de Pophan. 5. Model de <i>Coutenance</i> de Stake. <i>Organitzador decisions:</i> 1. Model CIPP de Stufflebean. <i>Organitzador efectes:</i> 1. Model de crítica artística d'Eisner. <i>Organitzador problemes i necessitats de l'audiència implicada:</i> 12. Model d'avaluació responsiva de Stake. 13. Model d'avaluació il·luminativa de Parlett i Hamilton. 14. Model d'avaluació responsiva de Guba i Lincoln.	<i>Paradigma experimental:</i> 1. Model d'anàlisi de sistemes. 2. Model d'avaluació per objectius. 3. Model de presa de decisions. <i>Paradigma de l'avaluació qualitativa:</i> 1. Model de crítica artística d'Eisner. 2. Model d'avaluació responent de Stake. 3. Avaluació il·luminativa de Parlett i Hamilton. 4. Model d'estudi de casos.
2. Autoestudi institucional.	2. Objectius de conducta.	2. Rendiment de l'alumnat (pot ser una subcategoria del primer).		
3. Pannell de prestigi.	3. Presa de decisions.	3. Avaluació sense referència a fites.		
4. Transacció - observació.	4. Avaluació sense referència a fites.	4. Revisió de pannell.		
5. Anàlisi de gestió.	5. Crítica artística.	5. Autoestudi institucional.		
6. Investigació instructiva.	6. Acreditació.	6. Transacció.		
7. Anàlisi politico-social.	7. Adversari.	7. Experiència vicària.		
8. Avaluació sense referència a fites.	8. Transacció o estudi de casos.	8. Anàlisi politico-social.		
9. Avaluació d'adversari.		9. Anàlisi de gestió.		
		10. Model legal o adversari.		
		11. Investigació instructiva. (És una classificació força paral·lela a la de Stake).		

Quadre 4.2: Enfocaments en l'avaluació de programes.

Aquest quadre posa de manifest que hi ha una gran diversitat de models, no existeix un únic model capaç de tenir en compte la gran quantitat de factors que intervenen. I nosaltres no ens centrarem en cap en concret, sinó que a partir del quadre 4.3.- on es comparen a partir dels mateixos paràmetres alguns dels models d'avaluació més representatius, els anem a comentar una mica. Per més informació sempre es pot anar a: Stufflebeam i Shinkfield (1987), Escudero i González (1987), Tejada (1988 b), Pérez Gómez (1983), de la Torre (1992, 1994), Farreres i Molina (1995); o a les fonts dels propis autors: Patton (1980), Tyler (1973), Suchman (1967), Stake (1975), Stenhouse (1984), Paelett i Hamilton (1977), Scriven (1973), Eisner (1975, 1977, 1981) ; i encara podem buscat matisos d'alguns d'ells a: House (1980), Herzog (1959), Guba i Lincoln (1982), Fraser (1980), McDonald (1975), etc. Un anàlisi complert de cadascun d'aquests models escapa dels nostres propòsits en aquests moments.

	Estudis basats en els objectius	Avaluació responent	Presa de decisions	Sense referència a fites	Avaluació il·luminativa	Crítica Artística
Organitzador previ	Objectius.	Problemes localitzats.	Situacions decisives.	Necessitats i valors socials.	Problemes i necessitats localitzats.	Efectes.
Objecte	Relacionar els resultats amb els objectius. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar la comprensió de les activitats i la seva valoració en una teoria determinada i des de diferents perspectives. ▪ Ajuda als clients. 	Proporcionar coneixements suficients i una base valorativa per prendre i justificar les decisions.	Juïjar els mèrits relatius de bens i serveis alternatius.	Estudi del programa d'innovació intentant classificar qüestions, ajudar a l'innovador i altres parts interessades a identificar els procediments i aspectes del programa que poden aconseguir els resultats desitjats.	Oferir una representació i valoració de la pràctica educativa i les seves conseqüències dintre del seu context.	
Audència	Planificadors i directius del programa.	Comunitat i grup de clients en zones locals i els experts.	Els que prenen les decisions.	Els consumidors (la societat en general).	Innovadors i persones involucrades.	Comunitat i grup de clients en zones locals.
Questions prèvies	Quins estudiants assolixen els objectius?	Quina és la història d'un programa, els seus antecedents, operacions, efectes secundaris, assoliments accidentals, resultats?	Com planificar, executar i reciclar per promoure el creixement i desenvolupament a un preu raonable?	Quin és el valor d'un programa, donades les seves despeses, les necessitats concretes dels consumidors i els valors de la societat en general?	Com opera o funciona un programa, com influeixen en ell els contextos on s'aplica?	Quines són les característiques i qualitats dels fenòmens, quines són les qualitats emergents d'una classe o programa que s'està avaluant?

Metodologia	<p><u>Quantitativa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificació experimental. ▪ Comparació entre grups. 	<p><u>Qualitativa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripció. ▪ Estudi de casos. 	<p><u>Quantitativa-quantitativa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificació experiencial. ▪ Avaluació sense fites. ▪ Anàlisi de despeses. ▪ Comparació-descripció. 	<p><u>Qualitativa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudi de casos. 	<p><u>Qualitativa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudi de casos. 	
Instruments tècnics	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proves objectives. ▪ Tests estandaritzats de rendiment pedagògic. ▪ Observació predeterminada. ▪ Anàlisi de tasques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informes. ▪ Entrevistes. ▪ Sociograma. ▪ Observació. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisió de documents. ▪ Audicions. ▪ Entrevistes. ▪ Tests diagnòstics. ▪ Visites. ▪ Escales d'autoavaluació. ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llista de control. ▪ Tests diagnòstics. ▪ Entrevistes. ▪ Informes. ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observació. ▪ Entrevista. 	<p>Crítica estadística.</p>
Pioners	TYLER.	STAKE	STUFFLEBEAM.	SCRIVEN.	PARLETT i HAMILTON.	EISNER.
Procés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establir fites objectives. ▪ Definir els objectius en termes de comportament. ▪ Escollir desenvolupar tècniques i instruments. ▪ Recopilar les dades. ▪ Comparar les dades amb els objectius. 	<p>Descripció</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecedents, Transaccions, resultats. <p>Judici</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecedents, transaccions, resultats. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anàlisi de tasca. ▪ Pla d'obtenció d'informació. ▪ Pla per l'informe sobre resultats. ▪ Pla per l'administració de l'estudi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoració de necessitats. ▪ Avaluació de fites. ▪ Comparació amb altres alternatives. ▪ Examinar segons despesa i efectivitat. ▪ Combinació de l'avaluació del personal amb la del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observació. ▪ Investigació. ▪ Explicació. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripció. ▪ Interpretació. ▪ Valoració.

Quadre 4.3: Models d'avaluació curricular (Tejada, 1988 b: 114-116)

Pel que fa a la relació entre l'establiment del nou currículum en els nostres centres i les fases que acabem d'explicar de qualsevol procés d'innovació, tenim que la de *planificació* i la de *disseminació o difusió* ha estat feta fonamentalment per l'Administració educativa. La primera, a partir de totes les causes que han portat a la Reforma i com s'ha concretat que es portarà a la pràctica amb les normatives, els currículums bàsics i DC. La segona a partir dels fòrums de discussió, propostes a debat, formació, materials editats i facilitats, etc. Però internament i a un nivell més reduït, en cada centre també ha calgut fer una fase de planificació sobre com concreta cadascun d'ells la seva adaptació del currículum i la de disseminació o difusió per informar a tot el personal educatiu de què disposa. La tercera fase *d'adopció o adaptació* ja és exclusivitat dels centres i es refereix a les reaccions que hi va haver per cada persona a nivell individual o col·lectiu com a claustre, quan se'ls va dir que havien d'elaborar el PCC, amb les reticències i els obstacles que es poguessin manifestar i s'haguessin de superar. La quarta fase *d'implementació o desenvolupament* també és competència única de les persones o els centres que estiguin provant la innovació i fa referència a anar seguint els passos que s'ha dissenyat en la planificació. L'última fase, la *d'avaluació*, és competència principalment del centre que ha desenvolupat la innovació i d'aquesta manera quins han estat els seus resultats, però l'Administració educativa que ha promogut la Reforma, també hauria de fer l'avaluació de la seva implantació i saber fins a quin punt ha estat un canvi i una innovació.

4.4. ESTRATÈGIES DE CANVI I INNOVACIÓ

Les estratègies són el pont o el camí que uneix la teoria i la pràctica. Són maneres d'organitzar l'acció per aconseguir les fites predeterminades. Es basen en una bona planificació i quan parlem d'estratègies d'innovació, el seu objecte principal és facilitar el canvi a les escoles.

Una mateixa estratègia no serveix de manera universal, cada situació requereix un tractament estratègic diferent, ja que són procediments oberts que es van concretant en el moment que se'ls ha d'aplicar. Tot i que això no impedeix que hi hagi o es pugui comptar amb certes orientacions i seqüenciacions a nivell general i comú, que es puguin tenir en compte i ajudin en el moment de passar a l'acció.

Gairín (1996: 397) defineix estratègia com:

El conjunt de decisions i accions fonamentals relatives a l'elecció de mitjans i a l'articulació de recursos amb mires a aconseguir un objectiu.

Huberman (1973) defineix l'estratègia referida a la innovació de la següent manera:

Una sèrie de principis que serveixen de base a fases específiques d'acció que han de permetre instal·lar amb caràcter durador una determinada innovació. No existeix evidentment una estratègia única aplicable a tots els tipus d'innovació de processos, de grups i de sistemes adoptants.

Una estratègia no és el mateix que un mètode o una tècnica, i es pot dir que l'estratègia ve condicionada per les circumstàncies concretes en les quals s'aplica, és com feta a mida en adaptar-se totalment allà on s'ha d'aplicar; mentre que això no passa ni amb el mètode ni amb la tècnica. Gairín (1984: 127-128) diu al respecte:

La diferència entre mètodes i tècniques és una diferència de grau. Mentre els primers són generalitzables i units a processos de pensament, els segons són particulars i orientats a la pràctica. Conseqüentment, tot mètode que es vulgui utilitzar en l'acció educativa vindrà acompanyat d'unes tècniques determinades. Ara bé, la diferència és en molts casos subtil i en altres inoperant, per quant una tècnica concreta, fora de la situació de practicitat que la defineix, pot assolir el rang de mètode. La relació del recurs didàctic amb els elements anteriorment desenvolupats ve a ser de subordinació, de tal manera que l'elecció del mètode imposa limitacions a les tècniques i recursos que puguin utilitzar-se.

L'estratègia és fonamentalment un procediment que a partir d'un problema que cal resoldre, apliquem un procés mental o cognitiu sobre la pràctica. Així entesa, l'estratègia no és un principi o una actuació, sinó un procés mental projectat sobre la pràctica, sobre els problemes a resoldre:

En un sentit ampli, continua l'autor, una estratègia és una manera de procedir flexible i adaptativa, en la que partim de les variables contextuals i alterem el procés segons es vagin modificant les variables. (de la Torre, 1994: 207).

Així, si entenem la innovació com a resolució de problemes, les estratègies poden tenir tan una vessant general de tot el procés, com més puntual al servir-nos per anar superant i solucionant els impediments i dificultats que ens anem trobant en el procés de resolució. Leithwood (1990:31) diu de les estratègies d'innovació que són:

Accions discretes que ajuden a superar qualsevol obstacle al desenvolupament.

Seguint Gairín (1996: 398-405) direm que en el moment d'escollir una estratègia d'innovació en un context col·laboratiu (que són en els que creiem que ens hauríem de moure) s'han de tenir en compte quatre aspectes:

- a) *La seva vinculació amb els processos de planificació.* Es parla que les estratègies són com plans generals d'acció que s'haurien d'anar complimentant a partir d'una tàctica aplicada a cada situació concreta. I sense entendre que planificació està lligada amb rigidesa, ja que hi ha moltes formes que no necessàriament han d'implicar-la. S'han cercat noves formes de planificació amb les quals es pot respondre a una certa incertesa, es pren en consideració una taxa de canvi ràpid i accelerat i es consideren sota un caràcter holístic en recolzar la inclusió de valors i incorporar conceptes clau com per exemple: la capacitat adaptativa, la flexibilitat organitzativa o la capacitat de resposta ràpida.
- b) *La seva relació amb els contextos d'actuació.* En el moment d'escollir una estratègia cal considerar: el context que envolta i amb el qual interactua l'organització amb els seus valors i pràctiques dominants i les normatives existents, els recursos de tot tipus disponibles i els valors personals dels subjectes implicats en la planificació.
- c) *La seva vinculació al procés reflexiu i a la resolució de problemes.* Una intervenció acurada en els centres precisa d'un esforç constant per diagnosticar i seleccionar claus, organitzar evidències, avaluar dades i prendre decisions. La reflexió és tant una fita, com un mitjà per aconseguir una realitat capaç d'adaptar-se a noves exigències. La reflexió, que permet percebre necessitats i problemes de l'ambient, té implicacions didàctiques i organitzatives i afecta tant aspectes de l'exercici i desenvolupament professional com a processos de desenvolupament organitzatiu.
- d) *La seva connexió amb la dinàmica relacional.* Si es vol que una estratègia introdueixi canvis substancials s'ha de fer tenint en compte el poder (ja sigui de l'expert: basat en la capacitat que es té degut a l'experiència, entrenament, intel·ligència o accés a la informació rellevant; o referent: basat en l'atracció personal, identificació o prestigi) i sense excloure aplicar algun tipus de recompensa

o imposar restriccions. No podem oblidar l'existència de líders com a persones capaces de conduir al grup cap als objectius o d'estructurar les interaccions necessàries a la resolució d'un problema.

Cal analitzar cada situació concreta i el seu grau de desenvolupament per seleccionar l'actuació més adequada. A més, cada estratègia ha d'anar concretant tots els elements que afecten la seva creació o adaptació perquè actuïn seguint una visió de conjunt davant del fi determinat que els ocupa. Aquests elements poden ser personals, formals, estructurals, funcionals, espaciotemporals, etc. Però també podem distingir uns components conceptuals, seguint De la Torre (1994: 207-209) aquest poden ser:

- a) Les bases teòriques, que justifiquen i legitimen les accions i pràctiques que es faran.
- b) La finalitat perseguida: cal aclarir quines intencions es tenen abans de concretar les estratègies.
- c) La seqüència, o ordenació lògica i psicològica de tots els elements (personals, materials i funcionals) i la seva temporització.
- d) Els agents, i persones implicades en l'estratègia, els seus rols i tipus de relació.
- e) L'eficàcia, eficiència o utilitat en l'assoliment de les finalitats o objectius. Mentre que l'eficàcia s'expressa en termes de resultats aconseguits, independentment de la despesa que hagi suposat, l'eficiència és la raó entre els mitjans i els fins. Una estratègia ha de resultar eficaç per aconseguir la internalització del canvi d'una manera estable.

Segons siguin cadascun d'aquests elements s'anirà concretant quina estratègia es fa servir. Però hi ha diferents autors que han fet alguna classificació en la manera d'agrupar les diferents estratègies. Chin i Benne (1969, cit. Gairín, 1996: 405) es basen en tres enfocaments: el basat en l'aplicació del poder ens apropiaria als plantejaments administratius i legislatius, on es delimita una norma que regula l'activitat; el segon es recolza en orientacions psicològiques que confien en la persona com a objecte actiu que busca solució als seus problemes (les estratègies dirigides a la millora de la solució de problemes, al canvi d'activitats i valors o al desenvolupament personal serien algunes de les propostes); el tercer enfocament és l'empíricoracional, que es recolza en un procés de racionalitat i utilitza la investigació científica com el millor mitjà per ampliar coneixements i comprovar els resultats en la pràctica.

Un altre autor, Short (1983, cit. De la Torre, 1994: 220) classifica les estratègies de canvi en: a) les dominades per experts o d'implementació dirigida, on seran els experts els qui prenguin les decisions sobre el programa perquè després sigui disseminat i implementat en els centres diferents; b) les dominades per experts en medi sociocultural o d'adaptació limitada on, tot i que les decisions les segueixen prenent els experts no són de caràcter prescriptiu, sinó orientatiu; i c) les estratègies de caràcter contextual o d'implementació oberta, aquí les decisions es prenen cooperativament després de processos deliberatius i l'elaboració del programa es fa en el mateix centre on es posarà en pràctica. Qualsevol d'aquestes tres es poden donar en els nostres centres, només depèn de si els centres han comptat amb experts o no, i de quin tipus si ho han fet.

Guba (cit. De la Torre, 1994: 221) estableix sis tipus d'estratègies a partir d'examinar els rols potencials del canvi educatiu:

1. Estratègia de valors, que suposa que l'adoptant pren decisions d'acord a una prioritat de valors a seguir.

2. Estratègia racional, recolzada en arguments lògics i en resultats d'investigacions que informen sobre la viabilitat, utilitat i eficàcia de la innovació.
3. Estratègia didàctica, quan l'adoptant admet la innovació, però li manca la formació suficient per a posar-la en pràctica.
4. Estratègia psicològica, segons sigui la implicació de la persona en la innovació.
5. Estratègia de compensació econòmica per participar en la innovació o de sanció si no es fa.
6. Estratègia d'autoritat que té a veure amb la coacció.

Tenint en compte que quan parlem de PCC i es tracta d'intervenir en la pràctica, normalment es tendeix a utilitzar enfocaments de caràcter força global, la nostra classificació i explicació de les estratègies que creiem més representatives sota una visió molt general, la fem a partir de De la Torre (1994: 226-305) i Gairín (1996: 410:450) agrupant-les en dos tipus, unes de caràcter general o global, i unes altres de caràcter específic.

4.4.1. ESTRATÈGIES DE CARÀCTER GLOBAL O GENERAL

Fan referència al que s'ha anomenat el centre educatiu com a unitat bàsica de canvi, on l'escola és tant l'espai organitzatiu prioritari on es desenvolupa el procés d'innovació, com el seu protagonista directe:

Pensar el canvi des de categories institucionals suposa reconèixer la empremta personal de cada centre, amb els seus trets, amb la seva cultura peculiar, en la configuració d'una manera de treballar amb ell, de donar-li un determinat segell personal i, a la vegada, en la manera de quedar afectat pel mateix canvi (Coronel, 1996: 44).

Pratzner, diu que el protagonista de veritat per la innovació no ha de ser el programa o reforma, sinó els centres educatius que els posen a la pràctica:

A no ser que l'escola com a sistema social es converteixi en el focus de canvi social, l'adopció de programes i reformes, difícilment ocorrerà. (1983: 22).

Partint que per poder ser aplicades necessiten d'autonomia institucional i col·laboració, són estratègies que persegueixen principalment el desenvolupament o creixement institucional, entenent que ha de ser de tot el centre educatiu, i a través seu, la formació del professorat i la millora del rendiment de l'alumnat, o el que és el mateix, l'augment de qualitat de l'ensenyament de l'escola. Podem dir que aquestes estratègies afecten tota la organització i tots i cadascun dels components que constitueixen la cultura escolar. La innovació es considera una eina per al canvi i la formació i l'escola un lloc on s'aprèn i es generen canvis en la seva cultura. Comporten una modificació dels objectius institucionals, un canvi en les estructures i una alteració dels processos organitzatius, al mateix temps que una modificació de les dinàmiques relacionals.

Són estratègies on domina un caràcter teòric sobre el pròpiament estratègic o processal.

4.4.1.1. Desenvolupament organitzatiu

El desenvolupament organitzatiu (DO) és una estratègia de canvi que es recolza en valors democràtics i amb la participació o cohesió en grup, però permetent alhora el creixement personal i l'ús de les potencialitats individuals. Això converteix les escoles

que l'apliquen en un sistema de subjectes autocrítics, autorenovadores i receptives al canvi, amb capacitat de dissenyar i desenvolupar programes innovadors.

Posem a continuació algunes definicions de diferents autors:

És una designació comú amb que es descriu el mètode orientat als sistemes tendint a aconseguir el canvi. (Robbins, 1987: 465).

El Desenvolupament Organitzatiu és un esforç a llarg termini per millorar processos de resolució de problemes i de renovació d'una organització, sobre tot a través d'un gestió més col·laborativa i efectiva de la cultura de l'organització... amb l'assistència d'un agent de canvi o catalitzador i l'ús d'una teoria i tecnologia de la ciència conductual aplicada, incloent investigació en l'acció. (French i Bell, 1978: 14).

És una resposta al canvi, una complexa estratègia educativa, que té la finalitat de canviar les creences, actituds i valors i l'estructura de les organitzacions, de tal forma que aquestes puguin adaptar-se millor a les noves tecnologies, mercats i reptes, així com al ritme vertiginós del canvi mateix. (Warren Benis, cit. Ostoic 1993:278).

El Desenvolupament Organitzatiu és conceptualitzat com un procés a través del qual el centre va aprenent a pensar i funcionar d'una manera diferent a com ho ve fent habitualment, i va desenvolupant alhora, la seva pròpia capacitat organitzativa i pedagògica per iniciar, desenvolupar i institucionalitzar processos permanents de millora. (González, 1992: 141).

Quasi totes aquestes definicions lliguen el DO amb el canvi i es produeix perquè els centres es desenvolupin donant resposta als canvis que la nostra societat pateix.

Els orígens del DO estan a l'àmbit industrial i empresarial nord-americà dels anys quaranta passant al camp educatiu als seixanta. En aquests orígens el DO ja havia elaborat un concepte de tècniques i procediments per la intervenció organitzativa amb propòsit de canvi i millora institucional.

Després el desenvolupament de l'escola comença a configurar-se no com una estratègia per diagnosticar i dissenyar un programa d'intervenció sobre l'escola per part dels gestors, investigadors o formadors externs, sinó com un marc de procés col·laboratiu per l'autorevisió del centre escolar que, tot i que amb ajuda inicial externa, ha d'assumir el protagonisme col·laboratiu fonamental per al desenvolupament de tot el procés (Escudero, 1990: 196).

Després el DO passa a ser competència fonamental del propi centre com a creador de cultura pròpia i on participant activament tots els seus membres d'una manera conjunta i en col·laboració.

En els últims anys s'ha anat qüestionant la tendència a pensar el desenvolupament de l'escola com un procés focalitzat preferentment en allò organitzatiu a expenses d'allò pedagògic, i s'ha anat defensant que ambdós aspectes (organitzatiu i pedagògic) són inseparables. En aquest sentit, el DO hauria d'aspirar tant en els seus pressupòsits com en els seus processos de funcionament, a relacionar totes dues dimensions (González, 1992: 143).

El desenvolupament organitzatiu es fonamenta en el fet que molts dels problemes de l'escola tenen el seu origen en l'organització dintre de la qual es manifesten i en la naturalesa i dinàmica del grup, no en les habilitats dels seus membres en l'àmbit individual. Si es dóna l'adequada coordinació a la manera de fer del grup, es permet la sortida de l'energia latent necessària per a la sensibilitat, la creativitat i el creixement organitzatiu.

És una estratègia que implica tot al centre i no individus aïllats i considerada un procés intern, ja que sorgeix de la pròpia problemàtica i necessitats, tot i que no s'hagi

d'impedir la presència d'agents externs. A més, es fa necessari saber treballar en equip, tot i que respectant les individualitats; per això cal evitar el compromís gregari. Es considera que per millorar l'eficàcia organitzacional és important l'esforç reflexiu i conscient per ajudar a les persones a créixer i desenvolupar-se en el marc organitzacional.

Que una escola aposti pel seu propi desenvolupament, la seva autorevisió i millora, no ha de significar que es tanqui en si mateixa, sinó que s'adapta contínuament i de forma col·laborativa al seu intorn i entorn.

Les característiques d'aquesta estratègia queden resumides a partir de Davis i Newstrom (cit. Gairín, 1996: 412-413) en les següents:

- *És d'orientació sistèmica.* L'interès està no en les parts de l'organització del sistema, sinó en com s'interrelacionen aquestes. Interessa que en el desenvolupament la dinàmica sigui essencialment integradora.
- *Utilitza un agent de canvi.* Normalment és un agent extern que s'interioritza a les característiques de l'organització i a les problemàtiques específiques, per després, amb un pla de treball, anar a l'acció.
- *Fa servir l'estratègia de solució de problemes i l'aprenentatge experiencial.* Els integrants de l'organització aconseguixen les habilitats per trobar solució als problemes a partir d'aprendre a aprendre de les seves experiències.
- *Recórrer permanentment a la retroalimentació.* Així es permet l'augment de la confiança i el suport entre els membres de l'organització. Es tracta de desenvolupar actituds personals per arribar al canvi d'actitud i al respecte, tolerància i fe en si mateix i en els altres.
- *És d'orientació de contingència.* És una estratègia flexible i pragmàtica que adopta formes d'acció d'acord amb les necessitats que la realitat planteja.
- *Fomenta la formació d'equips.* És una estratègia que ha d'emergir per si sola i entre els integrants de l'organització, ja que la formació d'equips s'entén com un procés humà i essencial en què estan implicats els sentiments, les actituds i les accions.
- *Sustenta una definida orientació ètica.* Es fonamenta en un respecte als valors en la vida laboral, fomentant la col·laboració, la comunicació oberta, la confiança interpersonal, el poder compartit i la confrontació constructiva.

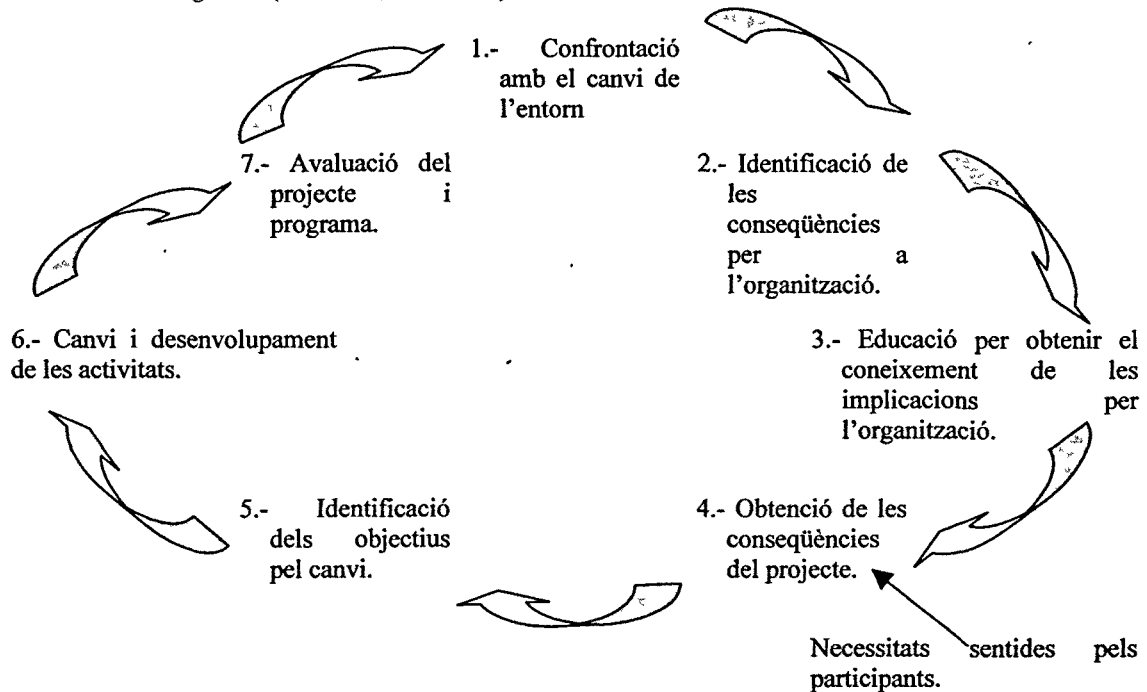
Lippitt (cit. De Val, 1987: 324-325) posa les fases del DO en el gràfic 4.1.

Un altre aspecte que juga un paper important és el lideratge i les persones que l'exerceixen han d'implicar-se en una dinàmica de creació, sosteniment o modificació de la cultura organitzativa per fer-la cohesiva i més eficaç. També han de crear les estructures propícies per generar una relació estable que sigui la base del treball en equip.

Es considera un lideratge que no resideix en les persones o posicions, sinó en els actes i accions, per això es parla més de lideratge que de líder, entès com a procés encaminat a possibilitar que els membres de l'escola analitzin reflexivament, interpretin i *problematitzin* la seva situació i les seves pràctiques organitzatives en les quals estan immersos, traspassin allò que és segur i prenguin consciència de les inconsistències i frustracions inherents al seu treball en el centre per explorar, a partir d'aquí, possibilitats alternatives d'acció en l'organització.

S'està parlant doncs, d'una forma de lideratge centrat en ajudar als professors a recollir evidències sobre dilemes i contradiccions inherents al seu treball i en usar aquesta evidència com a base pel diàleg, per examinar críticament la seva pràctica. És doncs, un

lideratge que estimula el diàleg i aprenentatge mutu sobre l'ensenyament i la vida organitzativa o, dit en altres termes, que estimula un discurs pedagògic front a un discurs de gestió. (González, 1992: 150).



Gràfic 4.1: Fases del Desenvolupament Organitzatiu de Lippitt.

4.4.1.2. Moviment d'escoles eficaces

Els seus antecedents comencen als anys seixanta i s'afermen a partir dels setanta. Es basen a partir de creure que l'eficàcia dels centres educatius no està només en el professorat i l'alumnat o en el que en podem dir variables personals, també està subjecte a aspectes del clima escolar com poden ser variables de tipus grupal i institucional. No s'entén el canvi d'una escola sense la modificació o transformació de la seva cultura.

De la Torre (1994: 226-227) defineix Escoles Eficaces de la següent manera:

És un moviment d'investigació educativa que busca en les variables organitzatives la millor comprensió dels assoliments acadèmics de l'alumne.

Aquest moviment fuig dels models burocràtics i passa a enfocaments més culturals i interpretatius i a metodologies qualitatives. Entén que l'escola és una organització social i canviant que s'adapta a les necessitats, interessos, valors, etc., de les persones que en formen part tenint en compte la cultura escolar que comparteixen. Això fa que cada centre sigui diferent a la resta i faci els seus projectes d'innovació absolutament adaptats al seu context tant extern com intern.

Les escoles eficaces intenten superar qualsevol tipus de diferència a partir de l'optimització de processos i resultats. Busquen millorar el rendiment de l'alumnat, promoure la formació del professorat i millorar les seves condicions de treball, adaptar-se de la millor manera possible a les característiques diferencials tant de l'alumnat com del professorat, disminuir les desigualtats socials i les derivades de factors socioeconòmics o disponibilitat de recursos, etc.

Quina estratègia fan servir les escoles eficaces? El primer que cal és que hi hagi un sentiment de pertinença al grup, un sentit democràtic de presa de decisions i del

lideratge, una formació àmplia i de qualitat del professorat, un suport extern i una certa estabilitat del professorat. Però com que fonamentalment és un moviment, no es pot parlar que hi hagi un procediment específic a desenvolupar. Podem dir que sí que se suposa que hi ha una planificació, coordinació, discussió, observació i avaluació, i que no s'entén de manera individual, sempre a partir d'accions conjuntes que entenen l'escola com un bloc. Estar dintre d'aquest moviment vol dir que s'és capaç de renunciar a punts de vista particulars i passar a fer una tasca de grup.

Cano (1998: 35-36) fa aquesta crítica a les escoles eficaces:

El moviment sobre les escoles eficaces no ha tingut l'èxit esperat en la transformació de les escoles. Problemes relatius a la naturalesa dels estudis realitzats i a l'aplicació dels resultats a la pràctica escolar han ocasionat que aquesta línia de treball poc a poc hagi estat considerada com ineficaç per potenciar el canvi de l'escola. Probablement la causa fonamental que hagi determinat el fracàs d'aquest moviment ha estat el seu reduccionisme teòric, donat que la majoria dels estudis tracten de buscar solucions simples a problemes de naturalesa força complexa.

4.4.1.3. Revisió basada en l'escola

La revisió basada en l'escola (RBE) o també anomenada desenvolupament centrat en l'escola, implica una diagnosi sistemàtica sobre el funcionament global o d'un subsistema complet, dirigida al seu desenvolupament i millora. Es podria considerar dintre del desenvolupament organitzatiu, sent una de les seves estratègies útils per al canvi educatiu.

La concreció de la RBE com a moviment s'identifica amb el Projecte Internacional de Millora de l'Escola (International School Improvement Project-ISIP) desenvolupat a catorze països a partir del 1982 per la OCDE / CERI.

En aquesta estratègia, com el seu nom indica, el primer que es fa és una reflexió, diagnòstic i revisió sistemàtica dels components i de l'estat actual i real d'un centre educatiu i del seu funcionament; desenvolupant així la seva capacitat d'autonomia i de resolució de problemes. Després, en els àmbits que hagi sortit que és necessari, es prioritza una innovació. Es dóna una vital importància a aquest diagnòstic i se'l considera el primer pas per al canvi, i podem dir que quasi es dóna més importància al procés que als resultats o producte.

La RBE com a estratègia de canvi es basa en la teoria de l'organització i en certes aportacions dels estudis sobre innovació, sempre prenent millorar els processos organitzatius. Per això es dóna importància als contextos locals, a la pràctica o implementació, el creixement personal i institucional, i la capacitat d'autonomia i resolució de problemes. Algunes de les característiques que assenten les seves bases són:

- És un procés sistemàtic i reflexiu de tots els membres de la institució desenvolupant la seva capacitat d'autonomia i resolució de problemes.
- El seu objectiu a curt termini és obtenir informació vàlida sobre l'eficàcia organitzativa.
- Se centra en l'escola en la seva totalitat o un nucli complet seu com pot ser el professorat, el currículum, l'organització i gestió dels recursos, etc.
- No pretén només revisar la situació real d'un centre, sinó desenvolupar el seu potencial per millorar la qualitat de l'ensenyament.

- La desenvolupa fonamentalment el professorat i ha de ser de forma majoritària per garantir l'èxit.
- Es fa necessari un clima positiu en el centre cap la seva autoanàlisi.
- Els propòsits i el context de la RBE determinaran els procediments i la metodologia concrets a seguir en el seu plantejament i desenvolupament.

Podríem dir que l'objectiu final d'aquesta estratègia és que una escola sigui capaç de resoldre els seus propis problemes gràcies a disposar de la necessària autonomia i democràcia per fer-ho. Però per aconseguir això cal desenvolupar una sèrie de capacitats:

- Capacitat de diagnosi, a fi que els membres d'una institució puguin explorar sistemàticament el seu funcionament sempre que sigui necessari.
- Capacitat per buscar informació i recursos dintre i fora del centre, per resoldre els problemes diagnosticats.
- Capacitat de realitzar accions conjuntes d'una manera coordinada i col·laborativa.
- Capacitat de control i autorevisió, que possibilita que els membres d'una escola s'observin a si mateixos.

No podem parlar d'estratègies genèriques i universals totalment definides i establertes a priori, pel que fa a la seva aplicació. Sí que es pot parlar, però, d'una estratègia comprensiva, intencional i flexible als trets de cada escola, i això no suposa que sigui un procés desestructurat. Hi ha una certa sistematització que permet parlar de quatre fases en la RBE (Gairín, 1996: 419):

1. La *iniciació*: se centra en les condicions d'actuació, suposa el desenvolupament d'activitats que tendeixen a aclarir les formes, continguts i els implicats en la revisió. Es considera clau perquè poden aconseguir-se processos d'aclariment i implicació personal i es delimiten condicions infraestructurals per desenvolupar-la.
2. La *revisió*: permet fer un autocontrol d'algun aspecte o totalitat del centre educatiu, amb una anàlisi específica d'algun aspecte o, en general, dels aspectes considerats problemàtics pel personal de la institució amb la delimitació d'instruments, i la discussió i reflexió conjunta dirigida a revisar aquests aspectes difícils per als membres de la institució.
3. L'*acció*: etapa per aclarir a partir de la informació existent, els aspectes que cal millorar, les més adequades estratègies a usar, la formació del professorat necessària i el conjunt de canvis a fer amb l'especificació dels suports necessaris i del control que s'ha d'establir.
4. La *reflexió i avaluació*: implica el compromís amb la revisió, l'anàlisi d'allò realitzat i els canvis d'orientació, alhora que una reflexió valorativa sobre allò que ha anat succeint en les diferents fases. Aquesta fase condueix a reiniciar el procés si s'ha detectat errors i a orientar-lo cap a temes nous, iniciant tot el cicle un altre cop.

Dintre del procés a seguir per desenvolupar la RBE, ens torbem que hi ha un complicat interval entre la fase de diagnòstic i revisió i la de desenvolupament. Dir que està passant i que està malament és relativament fàcil comparat amb que s'ha de fer per tractar-ho, solucionar-ho o millorar-ho. Una manera de fer més fàcil aquests parèntesis és tenir molt clar el procés a seguir a més dels rols i accions a realitzar a cada etapa. Es tracta de construir una matriu o plantilla que identifiqui els principals rols implicats en la RBE i els components del procés i les seves relacions, com a manera de facilitar la seva aplicació.

Posem a continuació les diferents etapes o passos que configuren el circuit que permet la millora de la revisió basada en l'escola, a partir d'un exemple de matriu proposat per Hopkins (1989:118):

FASES I ACTIVITATS	ROLS				
	<u>Objecte i contingut de revisió</u> (1)	<u>Fer la revisió</u> (2)	<u>Gestionar la revisió</u> (3)	<u>Recolzar la revisió</u> (4)	<u>Controlar Influir</u> (5)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicions prèvies. I.- Fase Preparació. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciació. ▪ Negociació sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participació. ✓ Control. ✓ Formació. ▪ Decisió de prosseguir. ▪ Entrenament per la RBE. 					
<ul style="list-style-type: none"> II.- Revisió Inicial <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificar per revisió. ▪ Decisió sobre instruments. ▪ Recollida i anàlisi de dades. ▪ Informe i discussió de resultats. ▪ Decisió de prosseguir o no. 					
<ul style="list-style-type: none"> III.- Revisió Específica. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establir prioritats. ▪ Planificar la RBE. ▪ Mobilització recursos/experts. ▪ Formar pel procés revisió. ▪ Recollida d'informació. ▪ Validar conclusions. ▪ Retroacció i avaluació. ▪ Decisió de prosseguir. 					
<ul style="list-style-type: none"> IV.- Desenvolupament / implementació <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establir pla d'acció. ▪ Planificar per implementar. ▪ Implementar pla específic: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organització escolar. ✓ Materials. ✓ Estil d'ensenyament. ✓ Utilització del coneixement,... ✓ Acceptació del canvi. ▪ Seguiment i avaluació. 					
<ul style="list-style-type: none"> V.- Institucionalització. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Controlar accions realitzades. ▪ Utilitzar RBE en altres àrees. ▪ Desenvolupar la capacitat de solució de problemes com a norma d'escola. 					

Quadre 4.4: Matriu del procés de Revisió Basada en l'Escola (RBE). (Hopkins, 1989: 118)

(1) Es refereix tant a persones (Professorat, alumnat, equip directiu) a l'organització i el seu funcionament, al currículum en qualsevol dels seus elements.

(2) Normalment la realitzen els professors i líders escolars com a grup constituït per a tal finalitat, acabada la qual desapareix.

(3) Es refereix a la gestió pràctica d'un projecte de RBE, podent implicar a diferents grups o persones, segons provinguin de dintre o de fora.

(4) Sol ser funció de líders, consell escolar, consultors, inspectors i pares.

(5) Pot estar en mans del professorat, de l'escola, d'autoritats locals, inspectors o administració.

Posar en pràctica aquesta estratègia s'ha de fer en centres on hi hagi consciència de tenir cultura pròpia. El seu avantatge davant del desenvolupament organitzatiu és que no necessita grans recursos externs. Podem considerar com a condicions externes d'aquest procés les que afecten l'autonomia acadèmica, administrativa i econòmica, i condicions internes les que fan referència a l'existència d'un lideratge democràtic, clima innovador, certa tradició d'autocrítica constructiva, obertura comunicativa i capacitat del grup per a l'anàlisi i la resolució de problemes.

Creiem que podria ser una bona estratègia a desenvolupar en els nostres centres, tot i que en el nostre context educatiu, la realització pràctica de la RBE és una mica complexa ja que hi ha poc sentit institucional i cultura col·laborativa. Es pot utilitzar la RBE per dissenyar o modificar el PCC, ja que pretén desenvolupar el potencial del centre per millorar la seva qualitat, a la vegada que serveix com a estratègia perquè el mateix professorat es responsabilitzi cooperativament de la millora. Però els marcs d'autonomia que s'estan desenvolupant als nostres centres i el seu compromís amb el desenvolupament curricular són part de les condicions externes desitjables, i encara cal ampliar més l'autonomia curricular i els aspectes organitzatius i administratius perquè des dels propis centres es pugui impulsar les condicions internes desitjables que hem dit anteriorment.

4.4.1.4. La solució de problemes

Qualsevol procés d'intervenció humana es pot plantejar en termes de *problema*, que cal resoldre. A partir d'un problema es busca la solució amb la participació activa de tots els afectats. Aquesta estratègia posa l'accent sobre les necessitats de l'usuari, tant és a l'aula, de cicle educatiu com de la totalitat del centre educatiu. Si el problema afecta tot el centre, tindrem una innovació de caràcter institucional; si afecta una àrea o cicle tindrem innovació grupal; i si només és a l'aula, serà innovació centrada en el professor/a.

Aquesta diversitat de contextos i situacions innovadores comporta una diversificació de finalitats i objectius en el moment d'aplicar aquesta estratègia innovadora de solució de problemes i que cal concretar en cada diferent situació. Però sí que es coincideix que els objectius cal plantejar-los d'una manera clara, compartida i que siguin valuosos pel personal implicat. Els ha d'entendre, conèixer, compartir i valorar positivament tothom. Pensem que l'eficàcia del canvi pot tenir molt a veure amb la claredat de les fites. A més, un problema ben plantejat ja està mig solucionat.

Algunes de les seves principals característiques poden ser: que pot ser controlada pel personal del centre, es pot ajustar a les seves necessitats, i que es pot recolzar en els recursos locals i l'esforç personal. Cal justificar el canvi a partir de criteris ideològics i axiològics, però també pedagògics i didàctics. No n'hi ha prou a plantejar-se què es pretén i per a què, també per què, qui i com es realitzarà.

Innovar a partir de la solució de problemes és un procés que comença a partir de conscienciar-se de l'existència d'una situació problemàtica o necessitat, i acaba en el moment que es soluciona o satisfà. Però aquest pot ser un procediment llarg i que necessita de modificacions intermèdies per anar avançant.

Normalment es desenvolupa sota pressupòsits interpretatius i comprensius, més que no pas tecnològics o sociocrítics, però això no vol dir que també es pugui fer sota aquests segons.

Igual que hem dit que els àmbits d'aplicació poden ser variats, també ho diem dels procediments que cal fer servir. Però sí que hi podem trobar una estructura bàsica de plantejament, resolució i comprovació. Pensem que els protagonistes són els usuaris i que la innovació es presenta com un problema d'una totalitat (gran o petita) on es fa necessari tenir presents totes les dimensions: ideològica-axiològica, sociotecnològica, contextual, personal i avaluativa.

Però si hem de ser realistes cal que diguem que la majoria de professors aprenen més per mimetisme que no pas per models i desenvolupen alguns canvis més per imitació del que altres companys han fet i els ha funcionat que per convicció teòrica d'allò que llegeixen o se'ls diu. Això vol dir que el millor model de solució de problemes a la pràctica no és el que està millor fonamentat, sinó el que ja ha estat aplicat per altres companys per resoldre problemes semblants als que un té, i els ha funcionat. Això indica que aquesta estratègia pot ser molt bona en l'aplicació de la nostra Reforma si es facilita l'intercanvi d'experiències i s'organitzen trobades on es puguin compartir maneres de fer i resultats obtinguts. La veritat és que el professor/a agraeix procediments concrets que no suposin excessiva complicació. No n'hi ha prou que un procés sigui eficaç, també cal que sigui rendible en temps i recursos.

4.4.1.5. Desenvolupament col·laboratiu

Si es considera que l'escola és una organització social, la col·laboració es converteix en la base per aconseguir i considerar el canvi educatiu com a realitat grupal, institucional i social.

Es considera dintre de la teoria crítica. Escudero (1990: 199) tracta de justificar aquesta estratègia dintre d'un enfocament paradigmàtic dient:

En un parell de treballs recents, jo mateix he intentat esbotzar en quina mesura el "paradigma col·laboratiu" està intentant suposar un marc teòric i pràctic que integri perspectives aïllades que venen apareixent a l'empara de certs àmbits de pensament educatiu com la teoria de l'escola, la teoria del currículum i el canvi, la teoria sobre el professorat i el seu perfeccionament professional.

Però podem dir que el desenvolupament col·laboratiu, es consolidi o no com un paradigma, fa una bona aportació als projectes de canvi educatius.

Seguint Escudero (cit. Gairín, 1996: 426) alguns dels supòsits en els quals es basa aquest plantejament són:

- a) L'escola no és cap cosa tancada, sinó que aposta pel seu desenvolupament, autorevisió i millora.
- b) La col·laboració és un procés i un marc en el qual les relacions entre l'escola i l'entorn queden sotmeses a processos d'anàlisi i revisió crítica.
- c) L'escola com a organització cultural que es constitueix en un entorn preferent per a l'educació de l'alumnat i la formació permanent del professorat, alhora que en un lloc idoni per realitzar els canvis educatius.
- d) El treball col·laboratiu exigeix aprendre procediments i tècniques de treball que contribueixin a fer metòdic i disciplinat el treball.

- e) El desenvolupament escolar no s'esgota amb millores parcials sinó que busca el desenvolupament de la pròpia capacitat organitzativa i pedagògica fins a arribar a institucionalitzar processos de canvi i millora.

Considera que l'escola, a més d'un lloc de canvi, de formació del professorat, d'incidir en el currículum, en la planificació i avaluació i en les relacions teoria-pràctica, és generadora de la seva pròpia cultura. El centre educatiu no ha de ser un organisme tancat sobre si mateix i aliè al que passa en el seu context, és a partir de la col·laboració que cal sotmetre la relació entre la institució i el seu entorn a l'anàlisi i la revisió crítica.

És l'escola el millor lloc per a l'educació de l'alumnat, per a la formació del professorat i perquè es generi canvi educatiu, tenint més prioritat els processos que els continguts en sí. Però això només s'aconsegueix en els centres on es prima una cultura col·laborativa, un estil processal de desenvolupament, i on a partir de l'anàlisi de la pròpia realitat educativa es fa front als conflictes i discrepàncies sotmetent-les a discussió i aprenent dels propis errors i problemes. Tot això es fa buscant el desenvolupament de la pròpia capacitat pedagògica i organitzativa a partir d'un procés continu de canvi i millora, i no només de millores parcials.

Seguint Escudero (1990) direm que algunes de les finalitats d'aquest model o estratègia són:

- Aspirar a transformar i millorar l'educació reconstruint el context institucional on es desenvolupa i potenciant la capacitat professional del professorat.
- Sensibilitzar el professorat sobre el seu paper investigador i transformador de la realitat educativa.
- Cercar l'autorenovació i transformació gradual de la cultura escolar.
- Desenvolupar alguns valors com la independència, obertura, comunicació, autoregulació, autonomia... a més de la col·laboració com a estratègia superadora de diferències i d'individualismes competitius.
- Establir entre el professorat la preeminència del treball en grup i l'aprenentatge entre iguals sobre les accions individualitzades.
- Promocionar una cultura escolar que estimuli la construcció conjunta d'una filosofia identificadora de l'escola i d'un treball recolzat en la comunicació i les relacions professionals.
- Fer del context escolar un lloc privilegiat per a la formació continuada del professorat a partir de la col·laboració, el treball conjunt, la coordinació efectiva, l'intercanvi d'idees, els debats regulars i l'apropiació de les innovacions.
- Desenvolupament del centre educatiu a partir de la solució de problemes pràctics, sorgits en el context escolar.

Els passos a seguir en aquesta estratègia també es van definitivament concretant en la pràctica, però sempre hi ha algun grau d'estructura i mètode. Escudero (1990) proposa els següents deu:

1. Crear una relació inicial per millorar.
2. Crear la capacitat per la col·laboració.
3. Anàlisi i revisió de l'escola.
4. Identificar àmbits preferents de millora.
5. Clarificació i formulació de problemes.
6. Recerca de solucions i preparació del pla.

7. Planificació.
8. Preparació de la planificació.
9. Aplicació i implementació.
10. Avaluació.

D'aquestes fases es desprèn que al desenvolupament col·laboratiu li interessa més que la implementació i avaluació del canvi, totes les fases o passos anteriors, ja que n'utilitza vuit dels deu. Dóna més importància al consens, al diàleg, a la comunicació, que a la mateixa eficàcia del procés. Però tampoc no podem oblidar que això implica més lentitud en l'assoliment de fites i que demana una direcció estable i recolzada per la majoria.

Pel que fa als recursos, és una estratègia en la qual cal mimar a l'element humà, ja que alhora és agent i objecte del canvi. I que necessita tant el suport intern com extern, que valorin tota la tasca feta. El professorat necessita que se'l reconegui i compensi, i ha de tenir un temps de dedicació institucionalitzat i dintre de l'horari escolar. També ajuda l'existència d'uns recursos econòmics complementaris per millorar els materials. A vegades és molt profitós que es disposi d'un assessor pedagògic que ajudi a dinamitzar, a més de la intervenció puntual d'algun altre especialista quan calgui.

Hem posat aquesta estratègia darrere de les anteriors perquè, com afirma el mateix Escudero (1990, 1992), és una estratègia integradora de moltes altres, com per exemple: la solució de problemes, la revisió basada en l'escola, o el desenvolupament organitzatiu. És per això que creiem que és l'estratègia ideal, més completa, la que més podria ajudar a aconseguir que l'elaboració i aplicació del PCC provoqués canvis i innovacions en els centres. Però dubten que en el nostre context hi hagi moltes escoles preparades per desenvolupar-la.

4.4.1.6. Formació en centres

Aquesta estratègia no té l'amplitud ni el caire de les anteriors, no creiem que només amb ella es pugui arribar a generar un canvi i innovació amb tot el que això suposa, però sí que creiem que és a la que més accés es té i de les que de manera més general s'està fent servir, i és per això que la incloem en aquesta descripció. Es tracta de proporcionar formació a un equip docent en concret. Aquesta modalitat institucional neix al Regne Unit a mitjan els anys setanta i s'impulsa a Espanya a començaments del 1989. El MEC és el primer a oferir-la a l'Estat espanyol gràcies a l'Ordre del 3 de febrer de 1989 (BOE de 15 de febrer), amb uns primers projectes de formació en centres, les bases queden definides amb els quatre aspectes següents:

- *Formació basada en la pràctica docent.* Parteix de la pràctica quotidiana dels docents per millorar-la a partir de la reflexió, millorar-la.
- *El centre docent com a eix de formació permanent.* És el centre el nucli de formació permanent i la unitat bàsica que exigeix la utilització de nous enfocaments metodològics per aconseguir el treball en equip dels ensenyants.
- *Formació mitjançant estratègies diversificades.* És una formació a partir d'estratègies diversificades com a garantia de poder atendre les diferents necessitats que tenen cadascun dels centres.

- *Descentralització de la formació.* Implica una descentralització de la formació, ja que si es vol atendre un professorat heterogeni cal que siguin els organismes més propers a la realitat de cada centre els que s'encarreguin de les accions formatives.

Aquesta estratègia, doncs, sorgeix per iniciativa pròpia d'un equip docent d'un centre que a partir de les seves pròpies característiques es potencia la reflexió i la investigació educativa per vincular els coneixements teòrics amb la pròpia pràctica professional. D'aquesta manera la formació se centra més en aspectes pràctics que teòrics, ja que posa en pràctica els resultats de la reflexió feta pels equips de centre. Alguns temes treballats sota aquesta tècnica poden ser: preparació d'unitats didàctiques, introducció a les noves tecnologies, programació dels eixos transversals, etc.

Gairín (1996: 429) proposa com objectius de la Formació en Centres els següents:

1. *Afavorir la participació del professorat com agent principal en el disseny i desenvolupament de la seva pròpia formació permanent.*
2. *Fomentar el treball en equip, creant una cultura que impulsi el treball col·laboratiu en els centres.*
3. *Aconseguir que els aprenentatges siguin significatius, ja que s'adequa la formació a les necessitats reals dels ensenyants.*
4. *Facilitar la formació necessària als ensenyants per realitzar els canvis idonis derivats de la Reforma del Sistema Educatiu.*
5. *Integrar en el Projecte de Formació totes aquelles accions que realitzin els centre.*

Aquest tipus de formació ha de ser reclamada pel propi professorat d'un centre com a instrument per aconseguir el canvi. Hi ha diferents maneres de realitzar-la. El MEC (1995: 36-41) especifica que cal establir un pla d'actuació que contempli: uns objectius, uns continguts o temàtiques a tractar; les modalitats de formació o estratègies metodològiques que es faran servir; la temporització; els recursos; el paper dels participants i interaccions; i el seguiment i avaluació.

Posem a continuació alguns dels elements que es proporcionen pel diagnòstic d'un centre educatiu que tingui un projecte de Formació en el Centre.

IDENTIFICACIÓ DEL PROJECTE	
<p>1. EXPLICITACIÓ DE DEMANDES.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existeix demanda d'assessorament? ▪ Qui demanda?, a qui? ▪ De què es parteix? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un interès difús. ✓ Donar resposta a la demanda del MEC d'elaboració dels PCC. ✓ Un o varis projectes d'innovació. ✓ Un o varis Projectes Curriculars parcials (d'àrea, d'incorporació d'un "tema transversal", etc.) ✓ Un procés de debat cap a l'elaboració del PEC. ✓ Un Projecte de Formació en Centres de convocatòria BOE. ▪ Dificultats explícites i previsibles. ▪ Existeix alguna organització interna al voltant de l'elaboració del PCC?, o al Projecte de Formació? 	<p>2. DELIMITACIÓ D'OBJECTIUS I CONTINGUTS.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificació de prioritats. ▪ Selecció d'objectius concrets. ▪ Selecció i seqüència de continguts. <p>3. DELIMITACIÓ DE MODALITATS.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecció de modalitats. ▪ Qui participa, en què i per a què? ▪ Organització de temps i espais. ▪ Situació del projecte dintre de l'organització general del centre. ▪ Estratègies pel desenvolupament de les modalitats. ▪ Distribució de tasques i responsabilitats. <p>4. RECURSOS DISPONIBLES I LA SEVA FUNCIONALITAT.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humans.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivell d'implicació dels professors i professores i dels òrgans col·legiats del centre en el procés. ▪ Implicació de la Comunitat educativa (pares i mares, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De què es parteix? <ul style="list-style-type: none"> ✓ interns. ✓ externs. ▪ Institucionals. <ul style="list-style-type: none"> ✓ interns. ✓ externs. 5. NECESSITATS. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos materials. ▪ Recolzaments humans.
<p>IDENTIFICACIÓ DE L'ASSESSORAMENT</p>	
<p>1. PAPER DE L'ASSESSOR O ASSESSORA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenció només quan existeixi demanda. ▪ Coordinació del projecte. ▪ Orientació, disseny del projecte. ▪ Implicació directa en el desenvolupament del projecte. ▪ Impartició directa de coneixements. ▪ Elaboració de materials de recolzament. ▪ Aportació d'experiències i promoció d'intercanvis de les mateixes. ▪ Gestió de recursos externs. ▪ Observació externa del disseny i del desenvolupament o del projecte. ▪ Aportació d'instruments i criteris d'avaluació del projecte. ▪ Implicació directa en el procés d'avaluació. 	

Quadre 4.5: Orientacions pel Projecte de Formació en Centres (Gairín i altres (1997: 81).

Si lliguem aquesta estratègia al Projecte Educatiu i curricular, i a l'actual implantació de la Reforma del nostre país, citarem textualment que:

Es consideraria l'estadi ideal de la Formació en Centres aquella que plantegés un centre, de manera autònoma, organitzada en un projecte amb objectius formatius i una expressió de modalitats i organització del treball per ser desenvolupada pel col·lectiu docent, tot això interrelacionat amb el Projecte Educatiu i el Projecte Curricular de Centre o de la Zona. A aquest estadi. S'arribaria després d'altres processos formatius en els que hi pot haver tingut lloc un assessorament extern, sempre plantejat amb la perspectiva d'aconseguir una autonomia del col·lectiu docent per arribar a elaborar les seves pròpies propostes. (MEC, 1995:35).

4.4.2. ESTRATÈGIES DE CARÀCTER ESPECÍFIC

Són estratègies en què destaca el seu caràcter estratègic i processal per sobre del teòric. Com el seu nom indica, es refereixen a aspectes més parcials, concrets o específics. Però poden ser bones estratègies per on començar un procés de canvi i innovació.

4.4.2.1. Estratègia de vincles interinstitucionals

Es fonamenta en la relació entre diferents institucions educatives, fins i tot de diferents etapes, més concretament entre centres educatius i universitat. Té a veure amb

l'anterior estratègia de solució de problemes, però a més de tenir interès preferent per a l'usuari, s'hi afegeix la recerca d'informació que es proporciona des de fora.

Seguint Parkey, citat per De la Torre (1994: 260), els principals autors que han assentat les bases teòriques d'aquesta estratègia són: Havelocck i Huberman (1980), que plantegen aquesta estratègia com a síntesi del procés col·lectiu de solució de problemes del sistema d'usuaris; i Escudero (1989) que veu en aquesta estratègia una manera d'aproximar el coneixement teòric impartit per la Universitat i el coneixement pràctic del mestre/a.

És una estratègia que funciona en projectes d'una gran complexitat i amplitud. És una manera de garantir el desenvolupament de la innovació quan el centre necessita mitjans suports externs. És bo crear vincles o acords interinstitucionals entre la Universitat i l'escola per facilitar l'intercanvi de coneixements, de manera que la Universitat projecti les seves teories sobre la realitat escolar i aquesta les contrasti i es renovi. Es pot facilitar la renovació escolar a partir de projectes d'innovació assessorats pels departaments universitaris.

És convenient plantejar la investigació des de la praxi educativa i professionalitzar l'ensenyament acostumant el professorat a reflexionar sobre la seva pràctica. Cal apropar teoria (universitat) i pràctica (escoles) i investigació i canvi. D'aquesta manera la innovació pot servir de trobada entre la investigació educativa i la pràctica reflexiva. Es millora alhora la investigació i la pràctica.

Pensem que la col·laboració entre la universitat i l'escola beneficia aquesta última en crear projectes de treball conjunts en els quals s'aporta informació, instruments de diagnòstic i avaluació, nous materials didàctics, suport a la solució de problemes, etc., i tot això repercuteix en el fons a l'aprenentatge de l'alumnat, al desenvolupament professional del docent i al creixement institucional.

Seguint De la Torre (1994: 265-267), direm que les fases d'aquesta estratègia són les següents:

1. *Diagnòstic de la situació.* Després de formalitzar el grau de col·laboració o intercanvi entre escola i universitat, s'elaboren els instruments per detectar els diferents punts de vista del professorat i alumnat en el desenvolupament d'una determinada àrea del currículum.
2. *Identificació de problemes i recerca de solucions.* Analitzada la situació, es fa una exploració més profunda per tot el personal del projecte sobre les necessitats de l'alumnat. Això es concreta amb la identificació de les principals problemàtiques, l'exploració de la literatura científica sobre l'eficàcia de determinats procediments i en la valoració i utilització de la informació en relació amb la conducta del professorat i el rendiment de l'alumnat.
3. *Recollida de noves informacions,* a partir d'un comitè consultor que una vegada detectat els problemes, donava la seva opinió a partir de les dades de què disposava.
4. *Establiment d'estratègies de treball a l'aula,* a partir de les conseqüències de les informacions anteriorment analitzades.
5. *Seminari de formació.* La universitat proporciona, una formació contextualitzada i adaptada a les demandes del professorat.
6. *Aplicació flexible a l'aula.* Després del seminari, cada professor/a intenta aplicar a la seva aula el que s'ha treballat, seguint estant recolzats pels col·laboradors universitaris.

7. *Reflexió compartida sobre l'experiència.* El professorat implicat comparteix les seves experiències personals, els materials elaborats, les dificultats trobades i els resultats obtinguts.

En relació amb l'organització general i de gestió de recursos, en aquesta estratègia es necessita una certa capacitat de liderat de les persones responsables. Es pot arribar a dir que compta més la capacitat comunicativa de les persones, el rol que exerceixen, a qui representen i el seu nivell d'acceptació, que una bona planificació.

La veritat és que hi ha molt poca tradició de treballar amb aquesta estratègia a les nostres facultats, la qual cosa dificulta els primers contactes. Però si s'aconsegueix fer, aquesta innovació no és un canvi puntual o un projecte ocasional, sinó que es va institucionalitzant com a principi de progressivitat.

4.4.2.2. Xarxa d'escoles

La xarxa d'escoles està confirmada per centres i professors/es que voluntàriament s'hi adscriuen. No és més que un grup de centres i professors que decideixen intercanviar les seves experiències per trobar solució a problemes comuns. Cadascun dels centres aporta les solucions trobades i fa partícips els altres dels seus problemes. Això s'aconsegueix mitjançant reunions, intercanvi d'informació, compartir problemes i solucions i col·laborar en projectes conjunts.

Alguns dels seus objectius són:

- Formar des de la pràctica i per la pràctica.
- Fomentar els valors de cooperació i col·laboració conjunta.
- Elaborar un cos d'informació útil i recursos disponibles.
- Transmetre informació i fer-la assequible als que la necessitin.
- Aconseguir una ràpida rendibilitat de la informació.
- Concretar la innovació amb la informació amb el marc interescolar.

Algunes de les característiques d'aquesta estratègia són:

- La seva funció és resoldre problemes sorgits des de la pràctica.
- No hi ha assessors externs, el professor/a és el propi formador/a, tot i que puntualment hi pot haver el suport d'alguna persona externa.
- Hi ha el que s'anomena *professor/a antena* com la persona del centre o grup de professors d'una escola, a través del qual el centre es connecta a la xarxa i fa d'enllaç entre la xarxa i el centre educatiu. S'encarrega de detectar les necessitats, difondre la informació, comunicar assoliments i reunions. És el coordinador, emissor i receptor de la informació.
- Hi ha una continuïtat en les relacions, és com un seminari permanent i no trobades ocasionals o cursos que quan acaben ja no en saps res més.
- Hi ha una rendibilitat ràpida de la formació, ja que la informació rebuda es trasllada ràpidament als problemes. Normalment la informació teòrica triga a repercutir en la pràctica, mentre que la formació pràctica s'assimila molt ràpidament.
- Pluralisme i adaptació de la informació i la formació, ja que tot s'adapta al context.
- Hi ha una gran disponibilitat i accessibilitat de resultats, materials i persones.

- L'estructura organitzativa es redueix als professors antena, la qual cosa elimina processos de jerarquia formal o rols que suposin posicions privilegiades entre el professorat.
- No hi ha ni jerarquitització ni estructura burocràtica que vagi més enllà de la coordinació i intercomunicació d'informació. És una xarxa d'iguals o amb una mínima estructura organitzativa.

La finalitat principal d'aquesta estratègia és la formació permanent del professorat a partir de resoldre els problemes que es plantegen a la pràctica. De la Torre (1994:272) diu al respecte:

La Ret d'Escoles persegueix una formació pràctica, des de la pràctica i dirigida a resoldre problemes pràctics. Una formació que no circumscriu a la autorrealització personal sinó a la millora de l'educació mitjançant la cooperació.

Es pot considerar que és una estratègia d'innovació perquè persegueix la millora institucional de la pràctica dintre del context escolar amb els recursos que la direcció o el claustre acorden i li preocupa el canvi i la innovació curricular. La considerem una bona estratègia per ajudar a afrontar les necessitats que van sortint en anar aplicant la nostra Reforma, concretar el currículum i desenvolupar materials. És una estratègia especialment útil per al DC de les àrees d'aprenentatge de les actuals especialitats, on hi ha un o dos especialistes per centre: Educació Física, Música, Llengües Estrangers, etc. També per les zones rurals, on per raó dels pocs professionals en un sol centre, l'intercanvi entre professionals de centres propers pot resultar molt beneficiós. Pensem que el professorat el que vol és rendibilitzar al màxim els recursos invertint-hi el mínim temps, i això ho afavoreix la xarxa d'escoles.

4.4.2.3. La formació clínica del professorat

És un model de suport professional de companys que planteja la necessitat d'introduir l'observació i anàlisi de la pràctica com a requisit per millorar l'ensenyament. Alguns autors que l'han descrit són Hohmann i altres (1985), Griffin (1987) i Escudero (1989).

Es basa en un model integrat de formació inicial, de suport tutorial en els seus inicis i de formació permanent. D'aquesta manera, alhora que es trenca la dicotomia educació inicial i educació permanent en incorporar aquesta categoria intermèdia de professors que s'inicien en l'ensenyament, s'ofereix una continuïtat entre aquests tres moments. Es tracta d'una formació centrada no en el domini de continguts culturals sinó en la capacitat d'aprendre a aprendre.

Aquesta estratègia es basa en una posició integradora entre les aportacions provinents de la investigació educativa i de la pròpia experiència del professorat o el coneixement derivat de la seva actuació a l'aula. Cerca la formació del professorat a través del centre, la revisió de la pràctica educativa i la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Algunes dels seus supòsits teòrics són:

- Pretén aconseguir la màxima aproximació entre teoria i pràctica i no únicament com a discurs, sinó com a plantejament realitzable.

- Es considera que l'escola és un lloc específic, privilegiat i clínic de formació no només de l'alumnat, també del professorat. El centre educatiu és la cèl·lula de comunicació formativa i de desenvolupament professional.
- Consideren que l'escola és una realitat social amb cultura pròpia, sent les persones que la conformen les que li atorguen realitat. Una escola sense persones és un cos inert.
- Es considera la formació inicial i la permanent com un *continuum*.

Però perquè aquesta estratègia es pugui desenvolupar es necessita que el professorat adquireixi una formació analítica i reflexiva, acostumant-se a observar i analitzar què passa a l'escola, les relacions entre els professors, la dinàmica de la classe, amb l'alumnat, els pares, mares, etc. Una vegada es té informació, s'hi ha de reflexionar segons les pròpies experiències i la teoria explicatives que coneix, i a partir dels resultats de la investigació, mirar què pot millorar de la situació present. Ara ja es pot elaborar algun projecte d'innovació concret en el qual col·labori el major nombre de professors.

Escudero (1989:338?) caracteritza aquest programa-estratègia amb els trets següents:

1. Propòsits clars i ben articulats. Aclarir objectius vinculats a inquietuds personals.
2. Gestió participativa. Aconseguir la màxima participació i col·laboració entre el professorat, direcció i especialistes externs.
3. Utilització dels coneixements disponibles. Com a suport per a la reflexió i l'anàlisi.
4. Continuïtat en les tasques de perfeccionament. Preveure trobades periòdiques.
5. Progressivitat i coordinació entre formació inicial, del principiant i formació permanent. Desenvolupament d'habilitats d'anàlisi i reflexió.

Decidir si s'adopta o no aquesta estratègia de formació no es pot fer a la lleugera. Cal comptar amb el compromís del professorat, amb l'organització d'espais i temps regulars dintre del centre i horari escolar, amb suport extern i amb els recursos econòmics o de qualsevol altre tipus que permetin alguna contrapartida.

4.4.2.4. Estratègia tècnica-atenuada d'implementació

És un procés, seqüencialment ben estructurat, per desenvolupar la posada en pràctica d'una innovació. Busca la formació del professorat a partir de la implementació de la innovació a l'entorn escolar. El professor/a es forma a través de la innovació, amb ajuda de la col·laboració externa. Alguns dels autors que parlen d'això són: Leithwood i Montgomery (1980) i Escudero i González (1987).

És una estratègia focalitzada sobre el procés d'implementació el qual estaria classificat entre un enfocament tècnic i integrador, ja que es planteja segons l'eficàcia dels resultats, però es guia per principis d'adaptació i no de fidelitat al pla. És una tècnica una mica directiva però que no és un obstacle per tenir en compte la realitat del professorat o de la institució escolar. Per això es considera una estratègia centrada en l'escola i no en el professorat.

De la Torre (1994-281) assenta com a bases teòriques d'aquesta estratègia les següents:

- L'escola és un lloc apropiat per a la formació.

- Utilitzar els coneixements adquirits ja provinquin de l'experiència, de teories o d'investigacions.
- Posar a treballar el coneixement pedagògic que creix lliure a les universitats, verificant la seva validesa en la realitat dels centres i de les aules.
- Formació del professorat com a fita, partint del món interior, dels estadis del seu desenvolupament professional.
- Concretar el projecte i dissenyar el pla abans d'iniciar la seva implementació.

Aquesta estratègia s'estructura en tres fases:

1. *Diagnòstic*. Identificar les fites de la implementació: quins coneixements, conductes i pràctiques ha de tenir el professorat per desenvolupar la innovació; quins objectius, fonts d'informació, dimensions, etapes, i indicadors té la innovació; anàlisi i discrepàncies rellevants entre el currículum que s'està usant i el currículum innovador; i identificar quins són els possibles obstacles que ens podem trobar tant pel que fa als coneixements, habilitats, recursos i estructures.
2. *Desenvolupament i aplicació*. Es tracta de superar els obstacles que s'hagin trobat i posar en pràctica el projecte. És una fase estretament vinculada als estadis de desenvolupament i interès del professorat. L'aplicació consisteix a elaborar i posar en funcionament un programa de formació i suport. Algunes de les activitats a fer són: seleccionar els plantejaments o problemàtiques que han d'intervenir; documentació sobre idees i pràctiques en ús; anàlisi de necessitats com a punt de partida pel disseny; disseny de la formació amb objectius, seqüència, selecció de materials, seguiment; desenvolupar activitats de relació i suport mutu entre el professorat; crear grups de treball per adaptar la innovació i elaborar el material precís; i reconeixement institucional assignant temps, recursos i espais per posar en pràctica la innovació.
3. *Avaluació*. Es tracta de comprovar en quina mesura s'han aconseguit les fites del procés i dels resultats. Parlem doncs tant d'avaluació formativa com sumativa.

4.4.2.5. Canvi de la realitat escolar

Fullan (1982) va desenvolupar-la. Segueix considerant l'escola com a lloc de canvi, la cultura escolar com a construcció social, i la millora escolar. La innovació no és un afegit a l'activitat escolar, sinó que en forma part. Es considera el canvi com un procés de desenvolupament d'activitats i de trobar significat i satisfacció a les noves maneres de fer les coses. De la Torre (1994: 287) diu que quan es parla de canvi cal tenir en consideració el següent:

- El canvi es dona en el temps i no només en la imaginació o en les bones intencions.
- Les primeres etapes de qualsevol canvi significatiu sempre impliquen ansietat i inseguretat.
- L'assistència tècnica i el recolzament psicològic són fonamentals si augmenta l'ansietat.
- El canvi comporta aprenentatge de noves habilitats a través de la pràctica, donant-se un desenvolupament que s'incrementa mitjançant la retroalimentació.
- L'avanç fonamental es dona quan els participants arriben a comprendre les raons de per què la nova manera de fer és millor.

- Les condicions dintre de l'escola i les seves relacions amb l'exterior, aprompen o allunyen l'èxit de la innovació.
- L'èxit del canvi requereix certa pressió o exigència, però sempre de forma interactiva amb els superiors, assessors i personal de l'Administració.

La finalitat d'aquesta estratègia és optimitzar l'escola en el seu conjunt, en la seva cultura i concomitantment el desenvolupament professional del professorat i millora del rendiment de l'alumnat.

Els passos orientatius per desenvolupar aquesta estratègia són:

1. *Desenvolupar un pla* encaminat a la solució de problemes, adaptat a cada context, sotmès a la deliberació del personal del centre i que estigui d'acord amb la teoria del canvi eficaç. Es parteix de la idea de necessitat per anar evolucionant a través de la interacció entre el professorat. Aquest pla pot ser promogut per una persona o un petit grup, que l'han d'arribar a fer seu.
2. *Aclarir i especificar el paper del personal* de suport, assessors externs, assistència tècnica a la direcció, i professorat en l'elaboració i posada en pràctica del pla concretat.
3. *Seleccionar innovacions i escoles*. Cal decidir si es treballa amb innovacions generades en el propi centre o innovacions adoptades de l'exterior, però que es veuen apropiades per l'escola.
4. *Definir el paper a exercir per la direcció i altres persones*. Es refereix al paper de líder innovador que normalment s'assigna al director/a, però que no sempre és així.
5. *Formació i assistència tècnica al professorat*. Es refereix a una formació específica i contextualitzada, determinada per les exigències de la pròpia innovació en la seva posada en pràctica.
6. *Assegurar la recollida i ús de la informació*. Cal crear els recursos i mecanismes que facilitin l'obtenció d'informació per a la posada en pràctica, factors restrictors i resultats. Cal pensar en el tipus d'informació disponible, el grau de formalitat o informalitat de les informacions recollides, i la utilització de la informació. Caldria disposar d'espai i temps per a la comunicació i interacció entre el professorat, així com per a la solució de problemes que vagin sorgint i per a la formació.
7. *Planificar la continuïtat i ampliació, si cal*. Comunicar la innovació per difondre-la a la vegada que la formació d'altres persones mitjançant l'intercanvi d'experiències i informacions.
8. *Revisar la capacitat de canvis successius*. Vol dir fer una avaluació de l'experiència i la seva influència en la dinàmica de l'escola.

Ja hem apuntat que l'estratègia més completa és la de desenvolupament col·laboratiu, però tal com hem fet en altres apartats d'aquest treball, creiem que la millor opció és la integració i complementarietat d'estratègies, adequant-se a les necessitats. L'una ens pot portar a una altra, i així fins a tancar un bucle que es pot repetir o canviar les estratègies que el componen la propera vegada. Tejada (1998: 94) fa una proposta de bucle, sense entendre que sigui l'únic possible:

Considerem que una primera fase en aquesta integració podria estar constituïda per l'ús de la investigació-acció com a estratègia d'innovació, que des de l'aula repercutís en el conjunt del sistema del centre. Basada en la solució de problemes, permetria arribar a la supervisió departamental i institucional.

Arribat a aquest punt, carregat de l'esmentada experiència, podríem acometre el desenvolupament col·laboratiu, projectat cap a la millora institucional.

La fase següent ens ubicaria en el context extern del centre educatiu en una projecció interinstitucional a través de la xarxa d'escoles, establint-se els pertinents acords interinstitucionals.

Es tracta de que cada centres trobi la millor combinació per ell.

4.5. EL PAPER DELS EQUIPS DIRECTIUS DAVANT DE LA INNOVACIÓ

L'equip directiu és un òrgan decisiu en qualsevol canvi o innovació, tot i que no n'és l'únic gestor, moltes vegades és el principal protagonista de la seva gestió. Tejada (1998: 95) diu al respecte:

De l'ampli espectre de variables que intervenen en el desencadenament o obstrucció dels processos innovadors en l'àmbit del centre educatiu, el rol a desempenyar pels directius es constitueix en un element de capdal importància, tant per la responsabilitat que adquireixen davant la pròpia institució, davant l'Administració educativa i davant la mateixa societat, en la implementació i foment de la innovació, com pel fet d'erigir-se en el cap visible institucional sobre la que van a convergir, en bona part, les expectatives, pressions i condicionants que, des d'aquestes mateixes instàncies, van a generar-se en ordre a modelar la seva actuació, per influir en el comportament institucional, en un o altre sentit.

Però tot i que la majoria d'investigacions acaben identificant la significació dels equips directius com a agents de la innovació en la promoció, facilitació i gestió efectiva del canvi, no ho poden fer sols. Necessiten com a mínim una autonomia, col·laboració i col·legialitat al voltant seu. Miles i Ekholm (1985) diuen que, a més, necessiten d'uns facilitadors interns, uns facilitadors externs i uns líders escolars. Dels líders, Blum i Butler (1989: 20) diuen:

Es requereix en el dirigent capacitat per pactar i construir coalicions, que inclou habilitats tals com percebre motivacions i conseqüències, exercir pressions, proporcionar incentius, fer passadissos, manegar conflictes, negociar. En suma, els líders escolars precisen de capacitat d'intuïció i enteniment, reconeixent els valors i creences dels demés alhora que habilitat per tolerar l'ambigüïtat.

És per això que creiem que en el PCC com a innovació els equips directius tenen aquest protagonisme, però no només ells han de ser líders. Hi ha altres persones o grups que poden ser-ho i actuar com a motors de l'elaboració i aplicació del PCC.

El Projecte Internacional de Millora d'Institucions Escolars (ISIP), promogut per la CERI de l'OCDE (1991) estableix unes línies mestres que hauria de seguir un director/a (nosaltres ampliem també a qualsevol altre motor del PCC) que gestiona projectes de canvi. De manera molt sintètica es basen en el següent:

- a. Conèixer i comprendre el context intern i extern, d'actuació del centre.
- b. Donar a conèixer el projecte a tots els membres de la comunitat educativa sense personalitzar-lo en excés a la seva paternitat, ja que ha d'acabar sent apropiat per tots els implicats en el seu desenvolupament.
- c. Deixar ben clars els compromisos que s'assumeixen en la fase de planificació perquè cadascun es responsabilitzi d'ells, sentint-se alhora realitzats i líders.
- d. Deixar molt clars els objectius que es pretenen perquè tothom sàpiga on es va i hi pugui prendre part activa.
- e. Deixar el més clar possible els beneficis, tant personals com professionals, promovent els incentius i eliminant resistències en el personal.

- f. Assegurar i distribuir adequadament tots els recursos necessaris.
- g. Quan sigui necessari, crear noves estructures, equips i rols per al desenvolupament de la innovació.
- h. Assegurar que el plantejament, el disseny i la solució proposada tenen relació amb les necessitats o problemes del centre.
- i. Exercir una pressió cap al canvi, comptant amb els ajuts i suports necessaris a través d'incentius, procediments, formació, etc.
- j. Donar confiança a tot l'equip de manera que quan surt un problema no calgui amagar-lo i buscar i donar-hi solució.
- k. No pretendre anar sempre sobre segur, també cal aprendre dels errors i acceptar alguns riscos.
- l. Vetllar per mantenir una estabilitat professional i emocional mentre s'inicia i desenvolupa la innovació.

En el desig d'intentar concretar una mica més aquest paper dels directius o motors dels centres educatius en el PCC, a partir de Tejada (1998: 106) posem el quadre 4.6.-, on es té en compte les diferents fases del procés innovador i els diferents rols que es poden exercir en cadascuna d'elles, oferint a la vegada, amb caràcter molt general, formes d'actuació específiques:

FASES	FUNCIONS-ROLS	FORMA D'ACTUACIÓ
PLANIFICACIÓ ADOPCIÓ-ADAPTACIÓ	Introducció de la innovació.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pressa de decisió introducció. ■ Anàlisi de la situació: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Naturalesa de la innovació. ✓ Estabilitat i qualitat de l'equip assessor o <i>staff</i>. ✓ Capacitats dels membres. ✓ Compatibilitat, disposició organitzacional i innovació. ✓ Materials i recursos. ✓ Canals de comunicació. ✓ Criteris d'avaluació
	Planificador.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Planificació col·laborativa.
	Suport tècnic i mitjà per aconseguir infraestructura.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proporcionar espais de temps (reunions, intercanvi, etc.) ■ Preveure recursos locals i infraestructures. ■ Exercir una pressió positiva sobre la participació.
IMPLEMENTACIÓ	Monitor.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Promoure gradualment el procés. ■ Estimular i reforçar a tot el personal. ■ Exercir certa pressió per la implementació.
	Promotor de la moral dels grups.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Donar satisfacció a persones en el treball. ■ Procurar seguretat psicològica. ■ Millorar el sentit de pertinença al grup. ■ Proporcionar tracte just a tots els implicats. ■ Fer que es sentin participants de la política d'actuació. ■ Augmentar el sentiment d'importància davant el treball. ■ Proporcionar vies pel desenvolupament personal.
AVALUACIÓ	Avaluador (membre de l'equip d'avaluació).	<ul style="list-style-type: none"> ■ Anàlisi de situacions. ■ Fomentar l'avaluació contínua (formativa). ■ Pressa de decisions. ■ Recolzament-suport a l'equip avaluador. ■ Retroacció contínua, institucions de suport, administracions, etc.

Quadre 4.6: El paper dels directius segons les fases de la innovació (Tejada, 1996: 170).

4.6. RESISTÈNCIES-FACILITADORS DE LA INNOVACIÓ

Hem començat aquest capítol dient que qualsevol canvi i innovació és força difícil de desenvolupar. Un dels motius és la resistència al canvi que es té de forma inherent, la qual cosa desemboca en tot un seguit d'aspectes que posen fre al procés.

Podem parlar de certs factors ambientals que possibiliten o faciliten la innovació i que hi ha una correlació entre la quantitat de temps requerida per posar en marxa una innovació i la seva complexitat, i que la resistència al canvi és proporcional a la quantitat de canvi que es precisa en el sistema receptor.

Oliva Gil (1996: 299) i Tejada (1998: 189-198) fan una llista de diferents fonts de resistència al canvi, però ens basarem en aquest segon autor, ja que a més, les classifica segons siguin de l'individu, del grup, del sistema instructiu, del context escolar o del macrocontext social.

Resistències en els individus

- *L'hàbit*: es prefereix allò que ja es coneix que no pas una cosa nova. Dóna més confiança i seguretat seguir les rutines i reaccionar de la manera acostumada.
- *Primàcia*: són les primeres impressions les que es consideren més perdurables. (Per això a vegades, el que s'aprèn en els cursos de formació no s'aplica després a l'aula.)
- *Percepció o retenció selectives*: només s'admeten aquelles idees noves que encaixin amb punts de vista ja establerts.
- *Superego*: es té la tendència a mantenir com més temps millor les normes morals integrades durant la infantesa i inculcades pel adults autoritaris.
- *Manca de seguretat en si mateix*: normalment sabem quan una cosa està mal feta, però dubtem i esperem molt de temps abans d'intentar modificar-les a causa d'un sentiment personal de desconfiança.
- *Inseguretat i regressió*: en el món actual on el canvi és constant, els subjectes tenen un constant desig de tornar a allò segur.
- *Sentiments d'amenaça i temor*: moltes vegades la innovació provoca canvis personals i en les maneres de procedir dintre d'una institució i ens fa por la nova imatge personal i intentem mantenir sigui com sigui l'anterior.
- *Ignorància*: el fet de no conèixer la innovació o en quina cosa ens afectarà a nosaltres, fa que hi oposem resistència.
- *Dogmatisme–autoritarisme*: com a trets de personalitat comporten rigidesa, inflexibilitat, etc., que impedeixen a aquests tipus de persones afrontar la innovació, convertint-se en una important resistència.

Resistències en els grups–institucions educatives

- *Homeostasi*: és tot aquell desig dels organismes a mantenir l'equilibri.
- *Dependència*: a vegades ens recolzem massa en els nostres companys, ja que ens acceptem i compartim la manera de fer mútuament. Això ens provoca un sentiment de solidaritat amb els altres i que se'ns accepta, i es pot trencar si algú tracta d'innovar.

- *Valors i costums*: actuen com a resistència quan els que es toquen són els que donen cohesió al grup.
- *Relacions interpersonals*: tot i assumir la innovació hi ha membres que es converteixen en vertaders obstacles, sobretot en aquells grups amb una forta estructura formal de poder i relacions de comunicació.
- *Satisfacció grupal*: si el que es fa ja va bé a tot el grup no cal que es canviï.
- *Mobilitat–inestabilitat dels docents*: fa que els grups estiguin contínuament integrant nous membres i si els nous són els més joves i els més innovadors però els que més es mouen, això fa que costi desenvolupar-se com a grup a partir de projectes comuns.
- *Gestió de la innovació*: el canvi necessita gestió amb uns equips directius que possibilitin els recursos, el suport, la moral, el control, etc. Si no existeixen equips estables, professionalitzats, capacitats, hi haurà més obstacles per innovar.

Dificultats derivades del procés instructiu

- *Els objectius i els fins de l'educació*: restringeix el procés d'innovació la seva multiplicitat, ambigüitat o imprecisió.
- *La classificació dels continguts*: movent-se més en plantejaments multidisciplinaris, amb estructures cíclic horitzontals, on es conjuga més la juxtaposició que el tractament interdisciplinari.
- *L'avaluació*: la seva manca o la improvisació dels resultats fa que no puguem oferir resultats en el desenvolupament d'una innovació i, d'aquesta manera, corregir errors.
- *El treball a relloige*: la sobresaturació de tasques rutinàries i quotidianes, ja que hi ha un percentatge massa alt d'hores lectives.
- *La desconexió teoria–pràctica*: a vegades semblen móns desconnectats, cadascun amb el seu llenguatge, actituds, estatus, etc.

Dificultats en el sistema educatiu

- *Tendència del sistema a la uniformitat*: derivada del burocratisme i centralització, provoca l'immobilisme del sistema i dels individus.
- *Centralització–descentralització del sistema*: és més fàcil fer innovacions en els descentralitzats, ja que possibiliten més implicació dels individus, grups o institucions tant en el seu disseny, adopció com realització.
- *Manca de competitivitat*: derivada del caràcter públic i de servei de l'educació.
- *Aïllament*: la comunicació no és una de les característiques dominants ni en el sistema educatiu ni fins i tot en el centre.
- *Escassa inversió tant en l'actualització dels recursos humans com materials*: sobre tot pel que fa a l'actualització del professorat i a la incorporació de nous mitjans per a la innovació.

Dificultats en el sistema social

- *L'estructura social*: per exemple, la dedicació pressupostària al sector educatiu en termes de PIB.
- *Els valors*: quan una innovació taca els valors, normes o pràctiques vigents en la cultura dels sistema social, desplaçant o alterant alguns elements, difícilment serà acceptada.

- *Modernisme–tradicionalisme*: d'un sistema social. En els primers es pot innovar més ja que són més flexibles, oberts, pluralistes i orientats cap al futur.

Som conscients que aquesta llista pot semblar una mica exhaustiva, però estem convençuts que conèixer la majoria de resistències, dificultats o obstacles és la garantia de dissenyar estratègies innovadores que els tinguin presents i tendeixin a reduir-los o eliminar-los, per poder millorar els seus resultats.

I per vèncer més aquestes dificultats o resistències, a més de conèixer-les, posem a continuació seguint Tejada (1998: 207-209) tot un seguit de facilitadors de les innovacions, que ens poden contrarestar els anteriors obstacles:

- Donar més importància al *grup* que a l'individu com a element prioritari de l'acció, i augmentar la cohesió i sentiment de grup fent protagonistes els seus membres de la innovació amb la seva participació, implicació, responsabilització i compromís en les diferents fases de la innovació. És bo afectar els líders dels diferents grups, aconseguir voluntaris a les fases inicials de la innovació i integrar els més resistents a grups innovadors perquè puguin cohesionar-se amb els altres i tenir un sentiment de pertànyer al grup.
- Que la presa de decisions sobre la innovació es faci quotidianament de manera *col·laborativa*, ja que és beneficiós tant per a la cohesió grupal, com per a la dinàmica i clima de treball institucional.
- La innovació és una ajuda i no una càrrega, que *ens resol problemes de la pràctica* i ens serveix per potenciar el desenvolupament personal i institucional.
- El canvi ha de tenir una *orientació impersonal* i ser la síntesi de les necessitats de tots i no de les d'un grup en detriment d'altres. Això implica que per resoldre els problemes s'hagi de col·laborar, negociar, confrontar i consensuar.
- *Tenir en compte les resistències*, i per vèncer-les insistir en els avantatges i beneficis de la innovació i anar solucionant els problemes pràctics i els interessos professionals i institucionals que vagin sorgint.
- *No esgotar-se en els preparatius*, ja que pot portar al desànim abans d'implantar la innovació. Cal veure quin és el millor moment per a la implantació i assegurant uns mínims, però encara que no es disposi de tot el personal al seu favor, ni de tots els recursos ni formació necessaris. Pot ser bo anar resolent algunes dificultats a mesura que es desenvolupa el procés.
- *Proposar objectius precisos, tasques concretes i compromisos de durada limitada*. És bo saber molt clarament què es vol aconseguir i si és molt ampli, decidir les fases i la temporització. NO n'hi ha prou amb la motivació inicial, quan hi ha canvis cal seguir sabent com afecten, a què obliguen i comprometen en cada moment del projecte.
- *Obtenir el suport dels responsables institucionals*, tant per part de la Direcció com de la Inspecció o Administració, principalment quan la innovació ha sorgit d'un grup. Serveix de motivació ja que proporciona el suport necessari i la sensació de que la feina mereix la pena i és reconeguda.
- *Acceptar negociar la innovació, però no a qualsevol preu*. Negociar ajuda que quan poses en pràctica la innovació la sentis més teva, però si el projecte respon a les necessitats, no s'ha d'arribar a modificar tant amb les negociacions que acabi perdent la paternitat a mesura que els altres se'l van apropiant.
- *Facilitar els recursos necessaris*, tant interns com externs i en totes les fases de la innovació, no només a la de planificació i aprovació del projecte.

- *Preveure la formació necessària* en totes les fases i de tot el personal, tant per realitzar com per assumir la innovació.
- *Ajudar a la teorització de la pràctica* a partir de l'avaluació de la innovació, perquè asseguri la coherència de la seva evolució o desenvolupament i augmenti el coneixement professional dels implicats.

4.7. INDICADORS DEL FRACÀS D'UNA INNOVACIÓ

Per molt que haguem tingut en compte anul·lar les resistències i vetllar pels facilitadors (a més de tenir cura de tota la resta d'aspectes), a vegades no s'aconsegueix canviar o innovar. Fixant-nos en Tejada (1998: 201-204), qui parteix d'aportacions i síntesi realitzades per Fernández Pérez (1986) i de la Torre (1994), posem a continuació alguns indicadors del fracàs d'una innovació, ja que en el cas que no es tingui èxit, creiem que poden ajudar a entendre per què una innovació ha fracassat:

- *L'excessiva verticalitat en el plantejament de la innovació i pressa de decisions al marge del professorat.* Sobretot quan la innovació té un origen extern i des d'instàncies superiors, en aquests casos no és impossible, però cal que s'internalitzi i s'apropriïn del projecte des de dintre, ja que ni s'ha participat en el procés de planificació, ni respon a necessitats reals, ni resol els seus problemes pràctics. (És un dels motius de fracàs del nostre intent que l'elaboració i aplicació del PCC sigui una innovació.) Villarrubias (1998: 15) apunta el següent:

La LOGSE, degudament interpretada, significa el rept de un canvi qualitatiu per part del conjunt del sistema educatiu que implica d'una manera especial la modificació de la cultura curricular i organitzativa, que, a la vegada, comporta un canvi en la cultura de gestió. En definitiva, es tracta d'una cultura de participació a tots nivells que fa necessària, no pas l'homogeneïtzació de les existents, sinó l'esforç d'uns mínims de reconeixement mutu i de diàleg entre les persones implicades per poder compartir la gestió d'un projecte global.

- *La manca de motivació intrínseca per al canvi.* És conseqüència de l'anterior. Si els de dintre no han vist la necessitat del canvi, és difícil que hi estiguin motivats. Mentre que si han creat el projecte o l'han fet seu, canvien les actituds i augmenta la implicació, la satisfacció i la motivació.
- *Distanciament entre el contingut de les innovacions i les necessitats percebudes pel professorat.* El professorat no estarà motivat ni animat pel canvi si el veu llunyà als seus problemes pràctics.
- *Desinformació científica i horitzontal sobre els resultats aconseguits en experiències prèvies i similars al projecte que es vol incorporar.* La manca de costum d'intercanvi d'informació entre els professionals de l'educació (fins i tot en el mateix centre) provoca una soledat professional i, davant de les primeres dificultats, en no saber com les van superar els altres, cau del tot la motivació per seguir amb la innovació.
- *La primacia de l'individualisme sobre la cooperació.* L'aïllament a l'aula acaba fent adquirir actituds de rigidesa i fent creure que la crítica o suggeriments d'algu sobre la pràctica d'un altre són per intromissió i no per col·laboració. I això impossibilita el treball en equip, tan necessari per desenvolupar projectes de canvi.
- *La manca d'assessorament i suport.* Per molt motivats i disposats que tinguem el professorat, si es necessita informació, experiència, recursos o estratègies per seguir endavant, i no es rep, es pot acabar abandonant el projecte.

- *El desafiament a l'entorn sistèmic del centre.* En els centres amb una cultura organitzativa més tradicional, no estan ben vistos els impulsors de projectes d'innovació, i no val la pena que ho intentin, ja que seran incompresos i mal vistos.
- *La improvisació evidenciable en qualsevol de les fases de la innovació.* Improvisar una innovació pot portar-la directament al fracàs, necessita la suficient planificació o previsió.
- *L'absència de processos avaluatius.* Si no hi ha algun tipus d'avaluació ni es poden prendre decisions sobre el desenvolupament del projecte en una direcció optimitzable, ni es pot enfortir la motivació dels implicats amb els resultats del procés i no es coneixen els resultats de la innovació.
- *La manca d'infraestructura necessària.* Aprovar un projecte no vol dir poder portar-lo a la pràctica. Cal no oblidar mai ni els recursos materials, ni els personals ni els funcionals, ja que tot i disposar d'ells, a vegades no és suficient per a l'èxit. La infraestructura és una condició necessària, però no suficient.
- *La mobilitat i inestabilitat del professorat.* Els processos d'innovació són lents, i no els afavoreix gens que contínuament s'hagi d'estar explicant a gent nova que s'ha d'integrar en els equips de treball, que tenen altres interessos, altres expectatives, etc.
- *La manca de gestió-coordinació del projecte.* S'han de deixar clars des del començament les funcions, tasques, responsabilitats, compromisos, etc., i no sempre han de recaure en l'equip directiu, s'ha de buscar qui reuneix millor els requisits exigits.

4.8. EL PCC COM A INSTRUMENT DE CANVI I INNOVACIÓ

En aquest capítol hem vist com Reforma i innovació són concrecions del canvi. Això vol dir que la Reforma educativa es pot entendre perfectament com un canvi. Però aquesta Reforma es concreta en molts aspectes diferents. Nosaltres creiem que pot ser interessant veure si un d'ells, l'elaboració i aplicació del PCC, es pot considerar un agent de canvi i innovació educativa.

En el que portem dit de part teòrica d'aquest estudi-investigació, hem apuntat que el PCC sorgia com a resposta a la necessitat d'adaptar el currículum als nous plantejaments que els canvis socials, científics i culturals reclamaven. I són aquests mateixos motius els que també es consideren les causes que porten implícites els canvis, les renovacions i les innovacions educatives. A partir d'aquest raonament podríem interpretar que el PCC pot ser un agent de canvi en els centres escolars que l'elaborin i l'apliquin.

Així doncs, podem concretar que la intenció principal d'aquesta investigació és veure què ha provocat l'elaboració i aplicació del PCC a les nostres escoles. Primer si no ha provocat res i tot es fa igual que es feia abans; o bé si el que ha causat són algunes modificacions i concretar exactament quines han estat aquestes; o si com diu l'esperit i la normativa que es refereix a aquest document, podem catalogar-ho com una innovació en la majoria de centres.

Per poder concretar en quin d'aquests tres esglaons de l'escala ens trobem, farem dues anàlisis diferents:

- **Anàlisi concret:** on a partir de determinar unes *variables* que anomenarem *d'anàlisi*, especificarem quines han estat les modificacions (si és que n'hi ha hagut alguna) que ha provocat el PCC en els centres que seran objecte d'aquest estudi. Es tractarà d'anar explicant exactament d'una manera força descriptiva què haurà passat amb cadascuna d'aquestes variables d'anàlisi.
- **Anàlisi global:** on a partir dels resultats de l'anàlisi concreta, precisarem si aquests ens porten a dir que en el seu conjunt ens indiquen que el que han provocat és realment una innovació. Per veure si arribem a fer aquesta afirmació o no, és a dir *si: l'elaboració i aplicació del PCC a les nostres escoles es pot considerar un agent de canvi i innovació*, ens basarem a comparar els resultats de les diferents variables d'anàlisi amb les característiques que hem apuntat en aquest marc teòric que comporten els canvis o innovacions. Així doncs ho farem a partir de veure quins han estat els resultats de l'anàlisi concreta i d'anar responnent a les preguntes següents:

1. En quines dimensions s'ha produït canvi?

Hauríem de saber en quines dimensions ho ha fet, ja que si recordem, nosaltres ens hem posicionat en e fet que el canvi és multidimensional i que considerem que totes les seves dimensions estan interrelacionades dintre d'un procés que no passa de manera lineal ni successiva. Pot haver estat com a dimensió substantiva o global, o com a: intencional, estructural, curricular, pedagògica, avaluadora o personal.

Nosaltres ja hem dit que creiem que (seguint Oliva Gil, 1996: 290-295) la *Reforma* en si pertany a una *dimensió global* del canvi i de *l'ordre polític* fonamentalment. Això ho veurem en mirar si s'han complert o no les cinc línies fonamentals de la Reforma: la reordenació del Sistema Educatiu, ampliar l'educació obligatòria fins als 16 anys, l'obertura del currículum, el principi de formació permanent d'una manera contínua, i millorar la qualitat de l'ensenyament.

També hem opinant que el canvi pel *PCC* seria a una *dimensió global de l'ordre institucional*, ja que aquesta innovació s'ha hagut d'adaptar, acomodar i redefinir a la realitat concreta i idiosincràtica de cada escola. Cal veure si realment ha estat així, i a quines de les dimensions d'Eisner (1992: 621-625) també ha afectat, a: la *intencional* (a partir de les finalitats a les directrius del DC), *l'estructural* (amb la nova organització de centre que reclama el PCC, autonomia, recursos, estructuració espai-temps...), la *curricular* (els continguts de l'ensenyament com a directriu i les respostes del què i quan del DC), la *pedagògica* (els criteris metodològics de les directrius i la resposta al com ensenyar del DC), i *l'avaluadora* (criteris d'avaluació a les directrius, la resposta al què, com i quan avaluar del DC, i també l'avaluació del professorat, centres i sistema educatiu).

2. El PCC ha arribat a sorgir com una necessitat interna dels centres i de les persones que hi treballen?

Els resultats d'aquest estudi ens podran dir en quina o quines dimensions del canvi ha influït el PCC, tenint en compte que la que més dificultats pot portar és la personal, ja que com hem dit, si es considera que el PCC ha estat una necessitat externa i imposada des de fora, mai no serà una innovació, només si els centres i les persones que hi treballen han acabat veient-ho com una necessitat que sorgia d'ells mateixos hi ha alguna possibilitat. Cal que sapiguem si els centres han desenvolupat la innovació com una necessitat interna o com externa.

La primera resposta a aquesta pregunta és que no, però tot i ser una necessitat inicialment imposada des de fora amb la Reforma educativa (perspectiva

tecnicocientífica), creiem que si el que realment importa és la realització i posada en pràctica de la innovació (perspectiva cultural) i sempre tenint en compte el conjunt de creences, ideologies i pràctiques, legitimades tant socialment com personalment dels professionals de l'educació (perspectiva sociopolítica), també podria arribar a desembocar en produir canvis i innovacions a les nostres escoles i transforma la imposició externa en necessitat interna.

Tejada (1998: 86) a partir de De la Torre (1994) ens diu que:

En definitiva, si volem millorar l'educació i el funcionament escolar, difícilment s'aconseguirà decretant, només, pràctiques i exigències que s'apliquin uniformement en els centres educatius. Les polítiques de canvi han de donar compte de la diversitat contextual i han d'estar basades no tant a regular les institucions educatives quant a proporcionar l'assistència tècnica i la formació necessària per possibilitar els canvis en i des de les institucions educatives. Això comporta necessàriament que el centre educatiu i els professors han d'apropiar-se de la innovació com si fos seva, de decidir sobre la seva implementació i de controlar el procés; en un clima de col·laboració on les estratègies poguessin desenvolupar capacitats per diagnosticar, dissenyar projectes, portar-los a la pràctica i institucionalitzar-los.

Però perquè això hagi pogut passar, primer hem de veure quina és la relació entre l'escola i l'Administració i mirar si els tres tipus d'autonomia que hem determinat han augmentat o no. Són l'autonomia: *administrativa* o *econòmica*, la *pedagògica* o *curricular* i l'*organitzativa* o de gestió.

També ens cal determinar com s'ha elaborat i portat a la pràctica el PCC a partir dels quatre *sistemes generals* de Rul (1990:90): *projecte atorgat*, *transaccional*, *transformacional* i *comunitari*. De manera que només si ens surt majoritàriament el transformacional i el comunitari la necessitat de la innovació s'ha fet interna, si surt els transaccional n'haurem de parlar, i l'atorgat és totalment externa. I si hem de ser sincers, direm que el projecte comunitari ens sembla massa idíl·lic per als PCC i la realitat dels centres.

3. En quina fase de la innovació ens trobem?

Un altre aspecte que hauríem de concretar és en general, què s'ha fet de cadascuna de les cinc *fases* que el PCC té com a *innovació*: *planificació*, *disseminació-difusió*, *adopció-adaptació*, *implementació-desenvolupament*, i *avaluació*. Si s'han fet totes o no, si no s'han fet totes en quina es troba, què és el que més s'ha donat, etc.

Però això no només ho farem de les fases d'una innovació, també relacionarem i compararem aquestes amb les que hem determinat per a l'*elaboració dels projectes de centre*: *motivació-sensibilització-justificació*, *planificació*, *execució*, *aprovació* i *difusió*. I també amb les que nosaltres en concret hem determinat per *elaborar el PCC*: *informar-nos*, *fer el diagnòstic institucional*, *delimitar els processos de construcció*, *estructurar les dinàmiques de treball*, *respectar les funcions de cadascun*, *elaborar* i *avaluar*.

4. Quines estratègies de canvi i innovació s'han utilitzat?

Es tracta de saber de quina manera s'ha organitzat l'acció de la innovació per aconseguir el que s'havien proposat, i si en alguns casos ho han fet seguint alguna de les estratègies exposades i quines han estat aquestes. Recordem que hem dit que creiem que la millor opció era la integració i complementarietat d'estratègies, adequant-se a les necessitats. L'una ens podia portar a una altra, i així fins a tancar un bucle que es podia repetir o canviar les estratègies que el componien la propera

vegada. Cal que cerquem en quins casos s'ha donat aquests bucles i quines estratègies utilitzaven.

Es compararà amb els *procediments generals* que hem determinat per als procediments pedagògics o de gestió, plantejament: *deductiu, inductiu i concurrent*, i les altres estratègies que hem apuntat després en el mateix apartat.

I es farà una ullada als *recolzaments* que hem concretat quan hem parlat del PCC.

5. Quin paper han jugat els equips directius i els motors de la innovació?

Cal que veiem quin ha estat el paper dels equips directius i dels motors que han tingut tot el que envolta el PCC. Cal mirar si s'han seguit o no les línies mestres i actuacions que hem concretat tant en l'àmbit general com per a cadascuna de les fases de la innovació.

6. Quines resistències i dificultats hi ha hagut?

Es tracta d'anar concretant de tots els tipus de resistències o dificultats que hem apuntat: individuals, grupals-institucionals, derivades del procés instructiu, del sistema educatiu o del sistema social..., quines són les que s'han donat, de quines n'hi ha hagut més o menys, i si s'han pogut vèncer o al final, n'hi ha hagut tantes i ha estat tan difícil superar-les, que han impedit que es pogués produir la innovació.

També veurem als *problemes* que hem apuntat en parlar *dels projectes de centre*, a les problemàtiques de *l'elaboració del PCC* (punt 2.6.8.4), i a les *dificultats en com s'elabora el PCC* (punt 3.4.4).

7. S'han tingut en compte els facilitadors d'una innovació?

D'aquest punt es tracta de definir de tot el llistat d'aspectes que hem dit que calia tenir en compte ja que el fer-ho els convertia en facilitadors de la innovació, quins han estat considerats i quins no i de quina manera.

També farem una ullada als *consells* que hem apuntat quan hem parlat *dels projectes de centre*, i a les *15 bones raons* quan hem justificat per a què podria ser positiu *elaborar el PCC*.

8. S'han donat o no els indicadors del fracàs d'una innovació?

Si la resposta a la majoria de preguntes anteriors ens porta a concloure que no ha tingut lloc la innovació, mirarem si el que s'ha donat són aquests indicadors del fracàs d'una innovació que hem apuntat, un per un. D'aquesta manera trobarem algunes de les causes de per què no ha tingut èxit el nostre propòsit de que l'elaboració i aplicació del PCC hagi produït canvis i innovacions en els centres. I d'aquesta manera sabrem que els aspectes anteriors que apuntessin cap a un canvi, només són modificacions, res d'innovacions.

4.9. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

El canvi en educació no és fàcil, però necessari si ens volem anar adaptant a les ràpides transformacions de la ciència i la societat. Aquest plantejament reclama canvis i renovacions educatives contínuament. Tenint en compte sempre la vessant educativa, hem fet una conceptualització de tres paraules: *reforma, innovació i canvi*. Hem arribat

a la conclusió que una reforma és un canvi a gran escala i fonamentalment estructural. La innovació és un canvi a una escala molt més petita (fins i tot individual) i afecta la pràctica educativa. El canvi, doncs, inclou tant la innovació com la reforma, i la reforma a la innovació, però hi pot haver innovacions que no portin a reformes educatives, i canvis que no siguin innovacions. Nosaltres, però, hem utilitzat indistintament la paraula canvi o innovació.

També hem vist que el canvi o innovació és un fenomen multidimensional i que segons els autors defineixen unes o altres *dimensions* (substantives, globals, intencionals, estructurals, curriculars, pedagògiques, avaluadores, personals, etc.), tot i que la majoria consideren que entre elles estan interrelacionades i conformen un procés. I hem apuntat que la dimensió més problemàtica del canvi és la personal, per això, un canvi provocat per la decisió de les persones de dintre d'un centre educatiu tindrà més èxit que si es planifica des de l'exterior.

Després hem concretat com veuen el canvi les tres perspectives conceptuals més actuals: la *tecnicocientífica*, la *cultural* i la *sociopolítica*. I hem concretat que en l'actualitat es necessita una integració de diferents aspectes de les tres perspectives quan parlem de canvi educatiu. No es pot entendre aquest sota una sola de les perspectives.

També hem distingit cinc fases en qualsevol procés de canvi o innovació:

1. *Planificació*: es requereix tant un estudi previ de la situació i necessitats sobre la realitat on s'actuarà i de la determinació del contingut de la innovació, a més d'especificar els objectius, els passos a seguir, els recursos necessaris, l'organització, etc.
2. *Disseminació o difusió*: es refereix a la manera d'explicar i de transmetre com es posarà a la pràctica un projecte d'innovació (quan s'ha dissenyat fora del centre on es vol innovar, o quan només l'han dissenyat una persona o un grup i ho ha d'aplicar molta més gent).
3. *Adopció-adaptació*: és la reacció que tenen els subjectes que hauran de realitzar la innovació. Comporta superar els obstacles o les resistències inicials que es puguin generar.
4. *Implementació o desenvolupament*: es refereix a la posada en marxa o aplicació de la innovació en si. Cal anar seguint tots els passos que s'ha dissenyat en la planificació.
5. *Avaluació*: per saber quins han estat els resultats del procés d'innovació.

El punt següent ha estat explicar algunes de les *estratègies d'innovació* que es poden utilitzar. Ho hem fet a partir de classificar-les com a *estratègies de caràcter global o general*, i de *caràcter específic*. Les primeres són les que parteixen que el centre és la unitat bàsica de canvi i hem comentat específicament les següents: desenvolupament organitzatiu, moviment d'escoles eficaçes, revisió basada en l'escola, solució de problemes, desenvolupament col·laboratiu i formació en centres. De les segones, les que tenen el caràcter específic, hem comentat les següents: l'estratègia de vincles interinstitucionals, la xarxa d'escoles, la formació clínica del professorat, l'estratègia tècnica atenuada d'implementació i el canvi de la realitat escolar.

De totes aquestes estratègies, considerem que la ideal i a la que haurien de tendir la majoria de centres perquè l'elaboració i aplicació del PCC provoqués realment canvis i innovacions, és la del desenvolupament col·laboratiu, però alhora dubtem que hi hagi massa centres preparats per portar-la correctament a la pràctica. D'una altra banda, considerem que la que més s'està donant és la de formació en centres. Però acabem

comentant, que el millor seria una integració de diferents estratègies. L'una ens pot portar a una altra... i així fins a tancar un bucle que es pot repetir o canviar les estratègies que el componen la propera vegada. Es tracta que cada centre trobi la millor combinació per a ell/a.

També hem justificat la importància que té l'equip directiu en l'inici i desenvolupament de tota innovació. Hem posat algunes directrius que haurien de seguir i també els rols i algunes formes d'actuació específiques en cadascuna de les fases que hem considerat en una innovació.

Després hem apuntat la importància de conèixer alguns obstacles que provoquen resistències al canvi seguin individuals, grupals, derivats del procés instructiu, del sistema educatiu o del sistema social. Considerem que conèixer-los permet dissenyar estratègies tendents a reduir-los o eliminar-los, i encara ho podem fer més si tenim sempre presents els facilitadors de la innovació que hem determinat. I suposant que al final la innovació no tingui èxit, també hem apuntat alguns indicadors del fracàs, que ens poden ajudar a entendre per què les coses no han sortit bé, i perquè ens surti millor la propera vegada.

L'últim apartat d'aquest capítol pretén ser com una síntesi del marc teòric i alhora un pont per endinsar-nos en el marc pràctic que ve a continuació. Hem determinat vuit preguntes per poder respondre al títol d'aquest estudi-investigació, és a dir, si el PCC ha estat o no un instrument de canvi o innovació. Segons siguin les respostes d'aquestes preguntes ho podem afirmar o no i és en el següent estudi de camp on les contestarem i on acabarem traient les conclusions pertinents.

B – MARC PRÀCTIC

**ANÀLISI DE LA REALITAT. ESTUDI SOBRE EL PROCÉS
D'ELABORACIÓ, APLICACIÓ I AVALUACIÓ DEL PCC**



B – MARC PRÀCTIC - ANÀLISI DE LA REALITAT. ESTUDI SOBRE EL PROCÉS D'ELABORACIÓ, APLICACIÓ I AVALUACIÓ DEL P.C.C.

5. DISSENY I INSTRUMENTALITZACIÓ DE L'ESTUDI

5.1. DISSENY

5.1.1. PROBLEMÀTICA

Després de l'aportació teòrica feta en el marc anterior, podem començar a orientar el nostre projecte d'investigació sobre aspectes concrets de la realitat dels nostres centres educatius per veure exactament què és el que està passant.

Actualment estem immersos en la total implantació de la Reforma educativa, una reforma que afecta una gran majoria dels components del sistema educatiu i que caldria entendre com una gran i profunda innovació en el tarannà de les nostres escoles. Considerem com un d'aquests principals canvis i innovacions l'elaboració, aplicació i avaluació del PCC per la modificació del currículum per un obert i flexible; l'adequació al context entès tant com a entorn i intorn; la individualització i personalització del disseny curricular; la llarga durada que envolta el document en si sense impedir-li un caràcter dinàmic de revisió periòdica; la formació necessària; l'autonomia que implica; el treball en equip que reclama; i la necessitat d'avaluar la immensitat d'aquesta tasca.

Creiem que fer un estudi acurat sobre el que està suposant l'elaboració, aplicació i avaluació del PCC en els nostres centres educatius, ens pot donar una real informació entre altres aspectes: en quin grau es fa realment cadascun d'aquests tres apartats, què està suposant de veritat la seva realització, quins canvis està provocant, fins a on s'està fent, què comporta realment, i si s'adequa o no a les perspectives previstes.

Creiem que pot ser una bona manera, a partir de centrar-nos en un aspecte, de concretar molt el que està suposant la implantació de la Reforma a les nostres institucions educatives.

En aquest apartat concretarem els diferents aspectes que constitueixen el disseny de la investigació pròpiament dit, és a dir: l'establiment d'objectius, la metodologia utilitzada i el pla de treball previst.

5.1.2. OBJECTIUS

Els objectius d'aquesta investigació parteixen d'alguns supòsits bàsics que han quedat explicats en els apartats anteriors com, per exemple:

- Tots els centres educatius de l'Estat espanyol estan obligats a tenir un PCC.

- Dintre del PCC hi ha uns apartats que són prescriptius donats per l'Administració educativa i uns altres que cal que elabori cada centre adaptant-se al seu propi context.
- S'ha augmentat el grau d'autonomia institucional dels centres educatius tant en l'àmbit curricular com organitzatiu.
- Hi ha hagut un gran desplegament de formació específica tant en l'àmbit individual com de centre.
- Es demana una diferent manera d'entendre i de treballar a les escoles amb els canvis i innovacions que això comporta i les resistències a aquests canvis i innovacions que es generen.

D'acord amb tot això ens plantejem el objectius següents :

- ***Establir la situació real dels PCC en els centres de segon cycle d'Educació Infantil i d'Ensenyament Primari de Catalunya, mitjançant:***
 - ✓ *Definir quines són les variables que ajuden a una millor elaboració, aplicació i avaluació del PCC.*
 - ✓ *Analitzar les problemàtiques derivades del procés d'elaboració, aplicació i avaluació del PCC.*
 - ✓ *Determinar quines modificacions està suposant el PCC.*
 - ✓ *Delimitar la rendibilitat de la gran dedicació de temps i esforços que estan esmerçant les escoles en el seu PCC.*
- ***Comprovar si el PCC ha estat un instrument de canvi i innovació.***
- ***Configurar propostes per facilitar i redreçar l'elaboració, aplicació i avaluació del PCC.***

5.1.3. METODOLOGIA

La base de la metodologia per realitzar aquesta investigació serà *qualitativa* ja que hi pot haver una gran varietat de sistemes d'elaboració i aplicació del PCC, cada centre s'ha pogut organitzar com els anava millor, tant pel que fa al professorat, ritme i contingut del treball, manera d'avaluar, etc.

Per això no es poden plantejar hipòtesis de treball fixes i no té sentit una metodologia quantitativa, però això no vol dir renunciar a l'ús de *mètodes quantitativs* quan sigui possible i més adequat, com per exemple en la recollida de dades d'alguns aspectes on sigui més ràpid, fàcil i fiable fer-ho d'aquesta manera.

A partir d'aquí encara que la recollida de dades s'hagi fet amb mètodes tant qualitativs com quantitativs, l'informe de resultats tindrà un marcat caràcter qualitatiu per la mateixa raó d'entrada que hem argumentat sobre la diversitat en l'elaboració i aplicació del PCC.

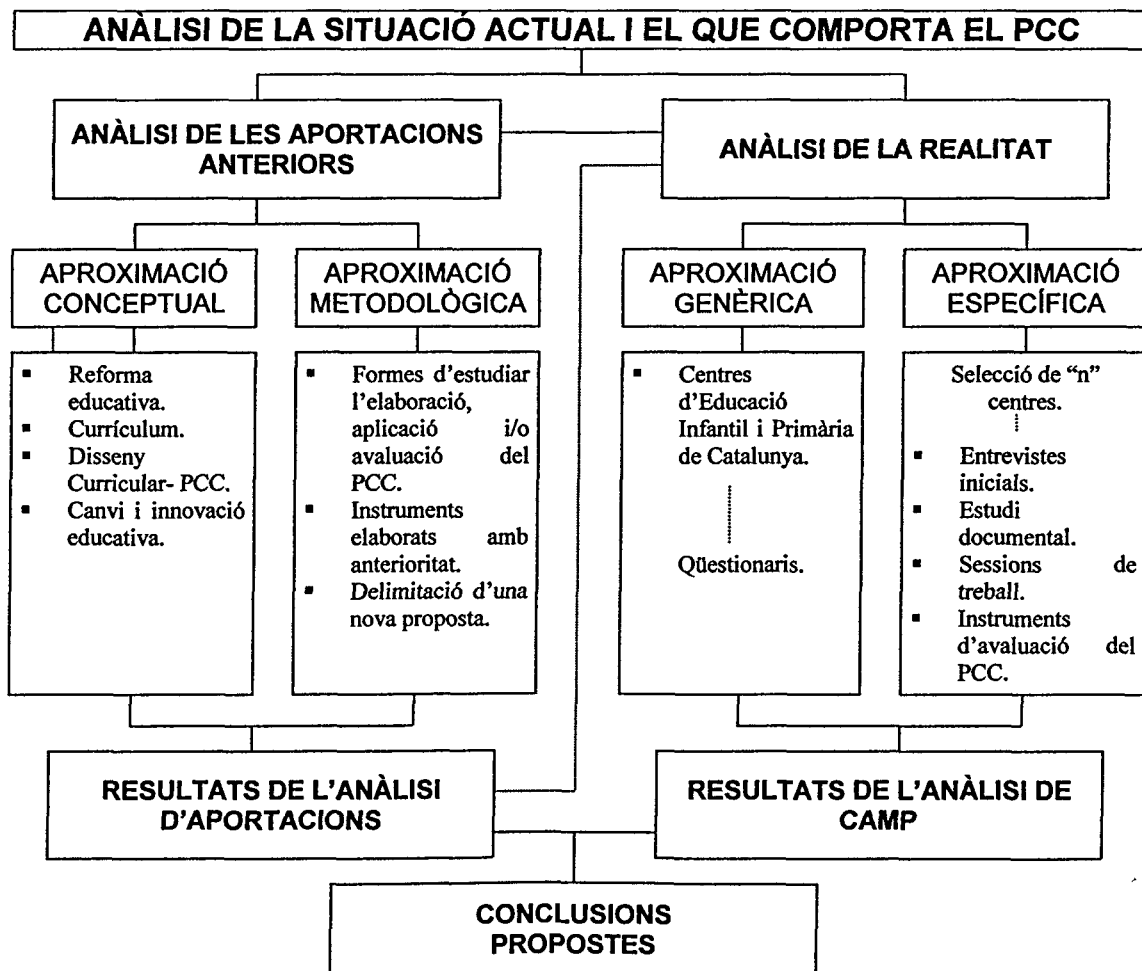
Està clar que tots els centres han de tenir elaborat el PCC però ja veurem com realment han decidit elaborar-lo cadascun d'ells, fins a quin punt ho han aconseguit, on pensaven arribar i on han arribat, quines modificacions els ha suposat, si s'ha pogut convertir en un agent de canvi i innovació, etc. Aquesta varietat i complexitat només es pot captar amb una metodologia qualitativa.

De Groot (1969) classifica les investigacions en cinc tipus diferents:

1. Estudis de comprovació, que són els que es produeixen en la ciència normal segons la terminologia kuhniana. Es tracta d'elaborar una hipòtesi per després sotmetre-la a verificació.
2. Estudis descriptius on l'objectiu és recollir una sèrie de dades que permeten descriure una determinada situació i sense fer cap tipus d'interpretació.
3. Estudis d'exploració que tenen com a objectiu establir relacions entre les diferents dades que s'obtenen.
4. Estudis instrumentals-nomològics, en els quals l'objectiu és validar i estudiar la fiabilitat d'un instrument de recerca, com per exemple els qüestionaris.
5. Estudis teoricointerpretatius, on es verifica la validesa dels resultats amb una gran mostra utilitzant diferents poblacions, països o mostres.

Dintre d'aquesta classificació, la nostra recerca estaria dintre del tipus 3 o estudi d'exploració, ja que a partir de relacionar les diferents dades que s'obtindran, es pretén determinar quina és la situació actual i el que ha comportat l'elaboració del PCC dels centres educatius d'Infantil i Primària, i si ha pogut ser un agent de canvi i innovació. Però també hi ha una part d'estudi instrumental-nomològic, ja que per aconseguir les dades de l'estudi d'exploració es faran servir alguns qüestionaris després de ser validats i estudiar la seva fiabilitat.

L'esquema d'actuació seguit per aconseguir els objectius de l'apartat anterior és el següent:



Esquema 5.1: Anàlisi de la situació actual i el que comporta el PCC

Tal com veiem en aquest esquema hi ha una *anàlisi de les aportacions* anteriors que consta d'una *aproximació conceptual*, que és la que hem fet en l'anterior apartat teòric. També una *aproximació metodològica*, que tractem posteriorment quan expliquem què s'ha fet fins ara en l'àmbit bibliogràfic pel que fa a l'avaluació del PCC, i la nova proposta que es fa.

L'*anàlisi de la realitat* també té dos subapartats, que expliquem amb més deteniment, ja que són la base per aquest capítol pràctic:

- **Aproximació genèrica:** per veure quina és la visió general de la problemàtica, a partir d'uns qüestionaris de pròpia construcció, aplicats al professorat de centres d'Educació Infantil i Primària de Catalunya, que ens proporcionarà dades tant quantitatives com qualitatives que exigiran una anàlisi utilitzant models estadístics amb la pretensió d'arribar a generalitzacions de caràcter probabilístic. La informació que ens proporcionin tindrà un caràcter descriptiu situacional i ens ha de permetre conèixer d'una manera aproximada la situació real del PCC als nostres centres educatius. Atesa l'amplitud i complexitat de l'objecte d'estudi, hem decidit acotar la població destinatària a centres d'Educació Infantil i de Primària deixant de banda els de Secundària, ja que els primers tenen el PCC molt més avançat i reduït; i ens hem centrat en la Comunitat Autònoma de Catalunya, ja que no creiem que hi hagi diferències significatives respecte al professorat, tipologia de centres, procediments generals d'elaboració del PCC, etc. Posteriorment hem generalitzat dades a la resta de l'Estat espanyol.

En aquest cas la metodologia inclou la següent seqüència d'acció:

1. Anàlisi de documents o instruments ja existents referits a l'avaluació del PCC.
 2. Redacció de l'instrument avaluador.
 3. Validació de l'instrument.
 4. Redacció definitiva de l'instrument.
 5. Difusió de l'instrument arribant als centres educatius.
 6. Buidat dels instruments retornats.
 7. Anàlisi i interpretació de les dades.
- **Aproximació específica:** per poder aprofundir en la problemàtica, després d'una selecció prèvia, s'ha actuat amb un assessorament extern en un nombre determinat de centres. La finalitat d'aquest tipus d'intervenció serà fonamentalment qualitativa. Pensem que, a més a més, en general, en els nostres centres s'està elaborant el PCC, es té present la seva aplicació, però no s'ha pensat gaire en la seva avaluació.

El PCC ha d'incloure el seu propi disseny d'avaluació, en el qual s'establirà la manera d'obtenir una informació que ens permeti emetre un judici de valor sobre la seva validesa com a guia i orientació en l'acció educativa. (Ferreiros i Riu 1992: 61).

Degut a la individualitat de cada escola, l'avaluació del PCC és molt específica de cadascuna d'elles.

El disseny no ha de respondre al "menú del dia", sinó a una elecció "a la carta", és a dir, el disseny s'ha de confeccionar basant-se en el tipus de problemes que es desitja identificar; resulta incongruent dissenyar un model d'avaluació de centres estandaritzat, especialment en centres educatius, per raons d'individualitat. (Torroba, 1993:96).

Podia ser positiu per a molts dels centres que encara no havien realitzat massa autoavaluacions institucionals l'ajuda d'un assessor extern per dissenyar i realitzar aquesta avaluació, tot i que en el nostre entorn no és habitual realitzar avaluacions externes i més si ens referim a centres de titularitat pública.

Aquest tipus d'intervenció es basaria en el fet que seguint el *camí en espiral* de l'autoavaluació institucional abans comentat, són els mateixos protagonistes de l'elaboració i aplicació del PCC els que s'encarreguen de dissenyar i realitzar la seva avaluació amb el suport d'un assessor extern.

Aquest assessor extern, a més de tenir en compte totes les característiques de l'avaluació del PCC que hem exposat anteriorment, tindrà com a requisit previ per dinamitzar aquesta avaluació, detectar les necessitats que l'equip de professorat té de manera prioritària. Quan l'avaluació es vegi necessària en el centre, es basarà en el principi bàsic que el disseny ha de ser elaborat col·lectivament, cada professor/a ha de dir què en pensa i com ho tractaria. A partir de cada acord cal negociar un pla de treball on quedin perfectament especificades i clares les tasques, la seva distribució entre els membres de l'equip i la manera i els terminis de portar-les a terme. Aquest procés de negociació és fonamental per garantir la implicació real de tot l'equip.

Es farà la selecció de quatre escoles a assessorar de manera externa a partir d'una enquesta–qüestionari contestada de forma voluntària per centres del Barcelonès i el Vallès Occidental, que són els que hi hem pogut accedir més fàcilment. La selecció vindrà dirigida per l'interès del centre, la facilitat d'accés, la representativitat i el pes específic en el disseny avaluador.

La metodologia a emprar a cadascuna d'elles inclou la següent seqüència d'acció:

1. Presentació als implicats del disseny d'avaluació.
2. Establiment de la metodologia específica de treball.
3. Aplicació dels procediments de recollida d'informació.
4. Anàlisi de les dades.
5. Realització de l'informe provisional.
6. Contrastació i debat de l'informe.
7. Elaboració de l'informe definitiu.

Un càlcul aproximat de l'estada a cadascun dels centres de l'avaluadora externa seria un mínim de deu visites d'un o dos dies, per tal de realitzar entrevistes, aplicar instruments, etc. i dues reunions per presentar / debatre el pla d'avaluació i l'informe provisional.

La contrastació de les informacions de *l'estudi genèric* i *específic* seran la base, conjuntament amb l'anàlisi teòrica, per establir els resultats de l'estudi que ens portaran finalment a l'elaboració de les conclusions i propostes.

5.1.4. DISSENY DEL PLA DE TREBALL

D'acord amb els objectius i la metodologia descrits el pla de treball es podria concretar en els aspectes següents:

1. Revisió del marc teòric

- 1.1. Anàlisi d'estudis anteriors a partir de documentació pròpia i del programa de doctorat.
- 1.2. Caracterització terminològica.
- 1.3. Concreció de les variables que configuren l'elaboració, aplicació i avaluació del PCC i del canvi i innovacions educatives.

2. Configuració de la instrumentalització

- 2.1. Recollida i anàlisi de la documentació referida a l'avaluació del PCC.
- 2.2. Establiment de categories d'anàlisi en funció de l'objecte i els destinataris.
- 2.3. Concreció de la instrumentalització provisional.
- 2.4. Validació de la instrumentalització.
- 2.5. Construcció de la instrumentalització definitiva.

3. Estudi genèric

- 3.1. Delimitació de la mostra.
- 3.2. Distribució i recollida de qüestionaris.
- 3.3. Buidatge inicial de dades.
- 3.4. Anàlisi inicial de resultats.

4. Estudi específic

- 4.1. Delimitació de tasques.
- 4.2. Precontactes institucionals.
- 4.3. Selecció d'institucions.
- 4.4. Assessorament extern.
- 4.5. Buidatge inicial de dades.
- 4.6. Anàlisi inicial de resultats.

5. Contrastació de la informació

- 5.1. Configuració de graelles de síntesi per a la contrastació.
- 5.2. Delimitació de variables i aspectes més rellevants.
- 5.3. Buidatge de la informació.
- 5.4. Valoració general de la informació.
- 5.5. Valoració específica dels aspectes diferencials.

6. Establiment de conclusions i propostes

- 6.1. Redacció de les conclusions i valoracions aportades a l'estudi.
- 6.2. Limitacions a l'estudi del PCC.
- 6.3. Proposta de nous estudis per continuar la línia d'investigació.
- 6.4. Reflexions finals.

La temporització prevista per aquest pla de treball ha estat la següent:

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
1.- Revisió del marc teòric.								
2.- Configurar instrumentalització.								
3.- Estudi genèric.								
4.- Estudi específic.								
5.- Contrastació informació.								
6.- Conclusions i propostes.								

Quadre 5.1: Temporització del pla de treball.

5.2. INSTRUMENTALITZACIÓ

5.2.1. PLANTEJAMENTS PREVIS. INSTRUMENTS I TÈCNIQUES D'AVALUACIÓ.

La recollida de dades ocupa un paper fonamental en el procés d'investigació, i com que en aquest procés es poden plantejar molts problemes atesa la subjectivitat de l'objecte a mesurar, cal elaborar instruments precisos que ajudin a obtenir la informació concreta.

5.2.1.1. Tipus

Els instruments i les tècniques d'avaluació han d'estar en estreta relació amb l'objecte - no és el mateix avaluar objectius, necessitats, actituds, estratègies metòdiques, materials didàctics, personal, etc.-; amb la pròpia funció de l'avaluació - formativa, sumativa, diagnòstica, etc.- amb els criteris per jutjar el mèrit o vàlua d'un objecte - congruència entre objectius i assoliments, identificació de necessitats, etc.- amb els mètodes i models d'avaluació que s'impliquin - qualitatiu o quantitatiu -; amb el realitzador de l'avaluació -professor/a, alumnes, experts, etc.- (Tejada, 1988).

De tot el ventall de tècniques i instruments que hi ha escollirem les més adequades de les ja existents i, o bé les aplicarem directament o bé les construïrem si no en trobem cap que s'adeqüi a les necessitats. El que no podem oblidar és que sigui com sigui que recullin la informació: estructurades, semiestructurades o no estructurades; sempre han de ser: objectives, vàlides, fiables i pertinents.

A. Diferents possibilitats de l'estudi específic

A continuació exposo algunes de les tècniques i instruments en les quals ens podem basar per ser aplicades en l'avaluació del PCC en la forma d'intervenció de l'estudi específic. Serà a partir del disseny elaborat per cada centre que de les següents s'escolliran, les més adequades en cada cas.

1. **L'OBSERVACIÓ:** entesa com "l'examen atent que un subjecte realitza sobre un altre subjecte, objecte o fenomen per arribar a un millor coneixement mitjançant l'obtenció de dades difícils d'aconseguir per altres mitjans". (Casanova, 1993: 34). Hi diferenciarem els següents tipus d'observació:
 - a.1.- **Participant:** quan l'observador està implicat i és part de la mateixa realitat que observa.
 - a.2.- **No participant:** quan l'observador no està integrat en el grup, es manté al marge de les activitats i relacions que hi ha.
 - b.1.- **Directa:** quan només es fa en el mateix moment en què succeeix (registrant manualment la informació amb notes, llistes de control, graelles d'observació, etc.).
 - b.2.- **Diferida:** quan utilitzant mitjans audiovisuals s'analitza després que hagi succeït (vídeo, fotografies, cintes gravades, etc.)

2. **ENTREVISTES:** entesa com una conversa amb algun tipus d'intenció. Es poden registrar amb notes, llistes de control, registre d'àudio, etc. A partir de Tejada (1997: 104) podem fer-ne les distincions següents:
 - a.- Segons el grau d'improvisació:
 - a.1.- *Estructurada oberta*: permet un alt grau d'improvisació dintre de l'estructura que ja està plantejada.
 - a.2.- *Estructurada tancada*: no permet improvisació després de l'estructura que ja està plantejada.
 - b.- Segons el grau de participació:
 - b.1.- *Dirigida*: quan està prèviament preparada.
 - b.2.- *Informal*: quan no està preparada prèviament.
 - c.- Segons el nombre d'entrevistadors o entrevistats:
 - c.1.- *Individuals*: feta a una sola persona.
 - c.2.- *Col·lectives*: feta a un grup de persones.
3. **ENQUESTES:** com a tècnica per obtenir informació mitjançant l'aplicació de qüestionaris orals o escrits a un conjunt de subjectes.
4. **ANÀLISI I REVISIÓ DE DOCUMENTS:** recollir tota la documentació de què ja es disposa i fer-ne l'anàlisi i la revisió.
5. **DIARIS:** com a documents on l'autor recull impressions, valoracions o vivències.
6. **QÜESTIONARIS:** com a conjunt de preguntes o ítems sobre l'objecte d'avaluació que han de contestar per escrit un cert nombre de subjectes. Pot ser:
 - a.- *Tancat*: quan el subjecte només cal que esculli les diferents respostes alternatives proporcionades pel qüestionari.
 - b.- *Obert*: quan el subjecte respon lliurement a les preguntes formulades.
 - c.- *Mixt*: quan té preguntes obertes i tancades.
7. **LLISTES DE CONTROL:** consisteix en un llistat numerat i minucios prèviament preparat de possibles manifestacions, trets, característiques, comportaments, etc., del fenomen o objecte a avaluar. L'avaluador, després d'una observació atenta, es limita a registrar la presència o absència de cadascuna.
8. **ESCALES DE VALORACIÓ:** són semblants a les llistes de control, però no només constaten la presència del tret, característica, etc., incorporen la possibilitat de valorar el grau o intensitat en què es manifesta a judici de l'avaluador. N'hi ha de diferents tipus (Tejada, 1994:21-23):
 - a.- *Escala d'estimació*: recullen les apreciacions de l'observador sobre el grau en què un comportament es dona. Tipus:
 - a.1.- *Escala gràfica*: la intensitat amb la qual apareix la característica a observar es senyala amb una creu sobre una línia horitzontal que representa tots els graus del continu.
 - a.2.- *Escala numèrica*: el grau d'apreciació es representa amb un número que es seu valor s'ha establert prèviament i resta constant per totes les característiques o trets de l'escala. (1 = mínim, 5 = màxim).

- a.3.- Escala descriptiva: hi ha una descripció de cadascuna de les categories en les quals s'especifica la característica a observar (molt agradable, agradable, força agradable, poc agradable, gens agradable).
- a.4.- Escala mixta o combinació de les anteriors.
- b.- *Escales d'actitud, d'opinió, de valoració*: permeten que els propis individus se situïn a l'escala en relació amb els seus pols (actitud negativa, positiva o indiferent, o una valoració positiva, negativa o neutra, etc.). Tipus:
- b.1.- Escala Thurstone: els individus manifesten la seva actitud en escollir entre un conjunt d'enunciats (normalment 20) els que consideren que coincideixen amb la seva opinió. La clau per l'establiment de l'actitud del subjecte és el grau d'acord o desacord amb els enunciats.
- b.2.- Escala Likert: semblant a l'anterior, els individus responen al voltant del grau d'acord o desacord amb els enunciats formulats objecte d'actitud o opinió, normalment entre 10 i 20 ítems. Es pot configurar tant numèricament com descriptivament. (1. Totalment d'acord, 2. D'acord, 3. Ni d'acord - ni desacord, 4. En desacord, 5. En total desacord.)
- b.3.- Escala de diferencial semàntic (Osgood): es fonamenta en la discriminació al voltant d'adjectius bipolars antònims sobre un objecte d'actitud o opinió. (Passiu 1234567 Actiu, No confortable 1234567 Confortable, Desagradable ... Agradable, Inadequat ... Adequat, Indiferent ... Entusiasta).

B. Diferents possibilitats de l'estudi genèric

Per construir aquest instrument em basaré en els *qüestionaris, llistes de control i escales de valoració* exposades a l'apartat anterior, veient quin tipus o combinació d'ells s'ajusta més per obtenir i fer la millor anàlisi de resultats.

5.2.2. PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ

Pensem que la construcció d'instruments propis és una tasca complexa i laboriosa que seguint a Tejada (1997: 99), passa per les fases següents:

- a) Establiment d'indicadors a partir de les variables d'estudi.
- b) Formulació d'ítems en relació amb els diferents indicadors.
- c) Selecció d'un nombre determinat d'ítems referits a l'objecte d'estudi i que configurin la prova inicial o pilot.
- d) Aplicació de la prova pilot.
- e) Anàlisi i establiment de la validesa i fiabilitat inicial.
- f) Reajustament de la prova inicial (eliminació-substitució d'ítems).
- g) Nova aplicació ajustada.
- h) Prova definitiva.
- i) Instrument de mesura definitiu.

5.2.2.1. De l'estudi genèric

A. Anàlisi de documents referits a l'avaluació del PCC

Abans de plantejar-nos la pròpia elaboració d'un instrument, calia veure si ja n'existien alguns que avaluessin el PCC amb comprovada fiabilitat i validesa. Els objectius que es perseguien amb aquesta recerca i la posterior anàlisi dels documents trobats es poden resumir en les formulacions següents:

- a) Valorar l'orientació dels documents trobats i arribar a determinar l'estat del tema de l'avaluació del PCC.
- b) Intentar treure indicadors vàlids per avaluar un PCC.

La consulta feta per localitzar aquests instruments va ser laboriosa i amb resultats més aviat escassos, ja que es van trobar una sèrie de documents però cap que fos un instrument que es pogués aplicar directament i s'ajustés a les nostres necessitats.

Un dels motius que es va donar a aquests resultats era la relativa recent creació del PCC com a nou document dels centres escolars, de manera que l'èmfasi de la bibliografia i documentació estava en tot el que envoltava la seva elaboració (que era el que preocupava realment a les escoles) i es notava un buit pel que feia a la seva avaluació.

Vegem ara de cada document, el tipus d'orientació, sintetitzar el contingut i comentar els elements que han estat especialment útils per al nostre estudi.

- a) GAIRÍN, J. (1991): *Proyecto Curricular en el marco de una escuela renovada. A Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de proyectos de centro*. Subdirección general de formación del profesorado. M.E.C., Madrid. pp: 167-168. (Annex 1 i 2).

L'autor és catedràtic de la Universitat Autònoma de Barcelona i director del seu ICE.

QUADRE 22. Hi ha dos quadres, el primer dóna un "Ejemplo de pautas de análisis del Proyecto Curricular" (Annex 1) Parteix de quatre àmbits d'anàlisi del PCC:

- *Formal.*
- *Contingut.*
- *Elaboració.*
- *Avaluació.*

Hem vist que és necessari diferenciar-los i que tots quatre s'han de tenir en compte. L'anàlisi del *contingut* és el primer que sens dubte tothom veu clar a l'hora d'avaluar qualsevol PCC; el *formal* no està tant clar però als seus aspectes bàsics s'hi arriba fàcilment si tens en compte el que la bibliografia diu sobre la redacció del PCC; el de l'*elaboració* està molt clar quan comences a pensar tot el que implica d'aspectes organitzatius i de funcionament del centre; el que no es té massa present és el de l'*avaluació*, sempre es pensa en fer les coses però costa recordar que tant important és també avaluar-les per saber fins a quin punt s'han aconseguit, s'han fet bé i com es podrien millorar.

Després posa alguns *indicadors* de cadascun d'aquests àmbits aconseguint fer-los més entenedors. Estan escrits en forma d'afirmació i amb un enunciat clar i curt, aspectes a tenir en comte si es vol una ràpida, fàcil i inequívoca comprensió.

Per contestar proposa uns *criteris* en forma d'escala tipus descriptiu, amb tres graus: *molt*, *poc* i *res*, de manera que només s'ha de posar un petit signe en un d'ells. Aquest sistema fa que no sigui feixuc contestar doncs el fet de no tenir que escriure text agilita i clarifica les respostes tant a nivell conceptual com visual.

S'hi inclou un últim apartat d' *observacions*, que entenem és per aquells que ho necessitin i no tenen suficient amb contestar el criteri o creuen que cal fer algun comentari o aclariment. Creiem que és interessant incloure aquest apartat amb caràcter opcional i que pot ajudar a l'hora d'analitzar de forma més real i específica l'anàlisi del Projecte curricular.

QUADRE 23 : Aquest segon quadre dona un "ejemplo de guión para el debate sobre un PCC que se aplica" (Annex 2). Entenem que és una guia per fer un debat sobre el nivell de realització aconseguit en un moment determinat.

En aquest quadre només es parteix de dos àmbits d'anàlisi:

- *Aspectes generals.*
- *Estructures–funcionament.*

Així veiem que quan es tracta de l'aplicació del PCC no consideren tants àmbits d'anàlisi com quan s'analitza el Projecte curricular en sí. El podríem considerar un instrument tipus qüestionari obert.

També posa algunes *preguntes* de cadascun dels àmbits, que ajuden a entendre'ls millor però no tant com en el quadre anterior. Per exemple n'hi ha alguns relacionats amb la participació i sistema relacional dintre d'*aspectes generals* i que personalment posaria a *estructures–funcionament*. Això em porta a la necessitat de replantejar, per aclarir i millorar, aquests dos primers elements d'aquest quadre.

En aquest cas els indicadors estan escrits en forma interrogativa i es pot entendre que s'han de respondre com a llista de control si s'ha de contestar de manera concisa, o com a qüestionari de preguntes obertes si es considera una guia i es pot respondre de manera extensa. Es fa a partir de dos apartats d' *observacions comentaris*, un especifica *positius* i l'altre *negatius*. En aquest cas no hi ha l'apartat criteri amb els seus graus per especificar. Creiem que aquest desdoblament és beneficiós per ajudar a fer el debat més clar i àgil.

Amb aquests dos quadres, a part del que portem comentat, hem vist que hi ha dos aspectes diferenciats a l'hora d'avaluar el PCC:

1. l'anàlisi del Projecte curricular en sí,
2. la seva aplicació,

i cadascun d'ells pot tenir un tractament diferenciat.

- b) CARMEN DEL, L. i ZABALA, A. (1991): *Criterios para valorar el "DCB". A Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. C.I.D.E. Madrid, pp: 91-93 (annex 3).

En el mateix text s'especifica que és una adaptació per Coll de Kirk, 1986.

Com el mateix títol indica parla del Disseny Curricular Base i no del Projecte curricular, tot i que el llibre del qual ha estat extret es centri en ell. Degut a la manca de documents i a que el PCC sorgeix del DCB, hem cregut que també podria ser interessant analitzar-lo.

Fa dos apartats:

- A. *Qüestions relatives a les característiques del Disseny Curricular Base.*
- B. *Qüestions relatives al procés d'elaboració i al context de desenvolupament del Disseny Curricular Base.*

Es podria considerar com una mena de qüestionari obert o llista de control, ja que es van posant unes quantes preguntes que poden servir com a criteris per valorar aquest DCB. Nosaltres el que hem fet amb els que hem pogut, és traspasar-los pensant en el Projecte curricular i no en el DCB i d'aquesta manera alguns ens han estat útils per a valorar-los com a possibles criteris a tenir en comte a l'avaluació del PCC.

Alguns aspectes amb els que ens ha fet reflexionar i que havíem d'incloure d'alguna manera són, de l'apartat A. referit principalment al contingut del PCC:

- Marge d'elecció i opcionalitat.
- Si orienta per elaborar materials.
- Objectius.
- Valors democràtics.
- Diversitat cultural i d'aprenentatge.
- Equilibri entre els diferents tipus de continguts i inserció social.

De l'apartat B. referit sobretot a l'elaboració del PCC:

- Participació.
- Informació.
- Formació.
- Recursos.
- Planificació.
- Avaluació.

- c) M.E.C. (1992): **Guía de supervisión del Proyecto Curricular.** Dirección general de coordinación y alta inspección (annex 4).

Està dividida en els següents apartats:

- A) *Procés d'elaboració o elecció / adequació del Projecte curricular.*
- B) *Anàlisi del contingut del Projecte curricular.*

- B1) *Continguts mínims.*
- B2) *Coherència del projecte.*
- B3) *Informació a la comunitat educativa.*

Es repeteix la diferenciació totalment clara entre el procés d'elaboració i l'anàlisi del contingut, subdividint aquest últim en tres apartats, el que demostra un augment d'estructuració general que no havíem trobat tant abans.

A cada apartat va posant una sèrie d'*enunciats* que correspondrien als indicadors o preguntes dels dos primers quadres analitzats, escrits també en forma

afirmativa, molt clars i unívocs. Cal destacar que aquests *enunciats* segueixen un ordre tant a nivell conceptual com per la numeració que els precedeix, i a més inclouen subapartats, el que segueix demostrant l'augment d'estructuració i organització. Ens adonem que aquests són punts a tenir en compte, doncs faciliten la comprensió i ajuden a tenir la sensació d'ordre i claredat.

Dintre de l'apartat A) ens ha fet reflexionar que en el *procés d'elaboració* contempla que es pugui fer per *elecció / adequació* i queda reflectit en els enunciats. En aquest cas, els aspectes que ens han fet parar més l'atenció són:

- Tenir en compte la situació de la qual parteix el centre.
- El grau d'elaboració del centre o de propostes externes.
- Els diferents tipus d'estratègies d'intervenció del professorat per les reunions, agrupaments, manera de prendre les decisions.
- Si s'ha comptat amb recolzaments externs.
- Si s'han tingut en compte tots els elements del Projecte curricular.
- La percepció que en molts sentits té el professorat sobre la incidència de tot el procés.

De l'apartat B) sobre el *contingut*, ja havia estat força tractat en els documents anteriors, però destaquen aquí, dintre del B2) *coherència del projecte*:

- El tractament més ampli als elements pròpiament dits del PCC.
- La relació amb l'entorn.
- L'aprofitament dels recursos.
- Les adaptacions curriculars.
- El desenvolupament dels continguts transversals.

Dintre del B3):

- Quins procediments estan previstos per informar sobre el PCC a la Comunitat Educativa.

d) M.E.C. (1992): **Cuestionario de autoevaluación sobre la aplicación de los Proyectos Curriculares.** Dirección general de coordinación y alta inspección (annex 5).

És un qüestionari de tipus obert o una llista de control, i tornem a trobar-ne un només per l'*aplicació del Projecte curricular*, però en aquest cas el propi títol diu que es tracta d'una *autoavaluació*. No especifica com s'ha de completar o contestar, ni tampoc com s'han d'analitzar els resultats, amb el que no sabem si està comprovada la seva fiabilitat i validesa.

Si el comparem amb del *quadre 23* que tractava aquest mateix aspecte, la diferència és que no s'agrupen els indicadors en dos àmbits d'anàlisi, en aquest cas es van col·locant una sèrie d'*enunciats* que van seguint un ordre numèric referits tant a alguns aspectes dels elements de tot PCC com a qüestions d'organització:

- Canvis respecte a cursos anteriors.
- Si s'està aconseguint el que es pretenia i al ritme que estava previst.
- Si realment s'està reflectint a la pràctica.
- Com es revisa, avalua i millora el PCC i la seva aplicació pràctica.
- Grau de satisfacció del professorat.

- Si s'ha modificat i en quins aspectes la manera d'afrontar-se a la tasca docent.
- Sistemes d'avaluació del PCC.

En aquest cas també, tots els *enunciats* estan escrits en forma interrogativa.

e) FERREIROS, P. i RIA, F. (1992): *Un diseño para la evaluación del Proyecto Curricular*. A *Aula*, nº 6 (annex 6).

Els autors són membres del departament pedagògic del secretariat d'escoles cristianes de Catalunya.

És un article sense cap instrument d'avaluació, que pretén assenyalar les característiques que ha de tenir una avaluació del Projecte curricular entenent que aquesta té sempre un caràcter dinàmic amb un compromís de contínua millora i actualització, ha d'integrar la teoria i la pràctica educativa, ha de ser el resultat d'un gran treball en equip, i ha de garantir la coherència educativa del centre.

Assenyala que tot PCC ha d'incloure el seu propi disseny d'avaluació i es pot realitzar des de dos costats:

- *Avaluació a partir dels resultats derivats de la seva aplicació*, el que ens dona la relació entre els resultats obtinguts i els objectius previstos. Es fa a partir de tres *críteris de referència*:
 - Grau en el que s'han aconseguit els objectius generals de l'etapa propis del centre.
 - Qualitat dels processos formatius que determina el Projecte curricular.
 - Grau d'adequació dels recursos utilitzats en relació als objectius proposats.
- *Avaluació de l'adequació dels seus components a les necessitats específiques de la població escolar per la qual ha estat elaborat*. S'avalua la qualitat dels objectius i la validesa dels components. Hi ha alguns components que han de ser avaluats a llarg termini, però els següents han de ser revisats de forma periòdica i sistemàtica:
 - Acords sobre l'avaluació dels objectius generals d'etapa propis del centre.
 - Acords sobre l'avaluació dels objectius generals de les diferents àrees del currículum.
 - Acords sobre l'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes.
 - Acords sobre l'aplicació dels críteris de promoció dels alumnes.
 - Acords sobre els informes destinats als alumnes, als seus pares i al centre.

Aquest document pel seu caire teòric dona una visió diferent a la resta de documents i alguns dels seus punts ens han servit per clarificar-nos i es poden adaptar com a indicadors o enunciats a un instrument d'avaluació del PCC. Però creiem que es centra massa pel que fa a objectius i hi ha aspectes que no desenvolupa gaire o quasi bé gens, com per exemple la revisió del propi procés d'elaboració del PCC.

f) INSPECCIÓ D'ENSENYAMENT PRIMARI DE BARCELONA (1993): *Seguiment de l'elaboració del Projecte Curricular als Centres. Informe de la inspecció, curs 92-93*. Barcelona. Document policíat. (annex 7).

Aquest document està pensat per ser contestat alhora per l'equip directiu i la inspecció, encara que cadascun amb el seu document. L'entendem com un instrument per fer conjuntament la planificació i el seguiment de l'elaboració del PCC, podent servir com avaluació formativa. Està dissenyat per la Inspecció el que justifica el seu punt de partida i la majoria dels punts que tracta: la normativa legal que va anar apareixent durant el curs 92 / 93 donant instruccions pel procés d'elaboració del PCC i concretament a la Inspecció pel seguiment d'aquest.

Es basa en sis punts:

1. *Condicions inicials del centre.*
2. *Actuacions de la inspecció.*
3. *Estratègies organitzatives del centre per a l'elaboració del Projecte curricular.*
4. *Treball realitzat al centre el curs 92 / 93 respecte al Projecte curricular.*
5. *Valoració que fa el centre del treball realitzat.*
6. *Necessitats detectades.*

Mirant aquests punts i el document es veu que també és interessant i ens cal tenir en compte l'avaluació del PCC sota la perspectiva de la legislació i la Inspecció.

Destaquem molt especialment les possibles aportacions d'aquest document al nostre instrument pel que fa a:

- Incloure com a dades del professorat l'estabilitat de l'equip directiu i de la plantilla, i la formació bàsica rebuda.
- La concreció dels diferents documents de gestió o de tipus curricular existents en el centre previs a l'elaboració del PCC.
- Tipus d'estudi realitzat amb la legislació i documents prescriptius.
- Opció d'elaboració, adaptació o adopció del PCC.
- Recursos utilitzats.

Comentem a part els punts 5. *valoració que fa el centre del treball realitzat* i el 6. *necessitats detectades* per que reflecteixen que sí es té present la necessitat d'avaluació, que tantes vegades s'oblida, tant per saber què s'ha aconseguit fins un moment donat, com per veure què farà falta a partir d'aquest per seguir avançant el millor possible.

Es combinen diferents tipus de tècniques per contestar: qüestionari obert i tancat, tant amb resposta a partir de text escrit com de quadre a contestar amb algun número o senyal; també hi trobem preguntes tipus llista de control; i finalment una escala numèrica. El fet que hi ha moltes modalitats de resposta i totes barrejades li dona un punt de complicació, doncs cada vegada has de buscar quina deu ser la manera que s'ha de contestar.

Destaquem que al final de molts apartats n'hi ha un d'*observacions* per que contestin de manera oberta quan es creu que cal fer algun comentari, aclariment o ampliació. Aspecte aquest que sempre ajuda a centrar-se i conèixer millor qualsevol situació.

També ens sembla interessant que sigui quasi al final de tot que es demani una *valoració global* contestant d'1 a 4 (de menys a més, tipus escala numèrica) que serveix com a resum d'una visió general.

- g) ROYO, M. (1994): *Qüestionari sobre la construcció del Projecte Curricular de Centre*. Equip d'organització i gestió de l' I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona. Document policopiat (annex 8).

És un qüestionari on es demana que es respongui de manera oberta a onze preguntes per exposar la pràctica concreta de centres en la construcció del PCC. Va estar una eina d'un grup de treball d'aquest ICE que estava treballant el tema del PCC.

Les preguntes que ens ha fet reflexionar pel nostre estudi són les referides a:

- Com s'ha organitzat el currículum: per matèries, de forma interdisciplinària, blocs temàtics, etc.
- Si s'ha fet avaluació de què i qui.

També ens ha fet reflexionar l'última pregunta com a possibilitat de deixar al final un espai obert a qualsevol manifestació o comentari a diferència d'observacions a cada apartat.

⇒ **Conclusions de l'anàlisi realitzada**

Seguint els objectius que preteníem amb aquesta anàlisi de documents veiem el següent:

a) Dels pocs documents que hem pogut analitzar hem vist que només són pautes, guies, propostes o criteris per analitzar, fer el seguiment, supervisar o valorar el PCC. No hem trobat cap document que es dediqui a la totalitat del nostre objecte d'estudi, ni que sigui un instrument científicament construït i que es pugui utilitzar amb una validesa i fiabilitat comprovades. Per tot això ens vam decidir a construir el nostre propi instrument com l'única forma de tenir una eina necessària, útil i fiable per poder seguir el nostre procés d'investigació. Érem conscients del considerable augment de feina que això ens suposava, però també que era la millor manera d'ajustar-se a la mesura de les nostres necessitats.

b) L'anàlisi d'aquests documents també ens va permetre veure quines eren les temàtiques generals que s'hi anaven exposant. Dintre de l'avaluació del PCC hi havia dos aspectes o blocs als quals calia donar-los un tractament diferenciat:

- *L'avaluació en general del document PCC i la seva elaboració.*
- *L'avaluació més específica de l'aplicació del PCC.*

No se seguia el mateix esquema per a cadascun d'ells, la qual cosa ens va fer pensar en l'elaboració de dues parts del qüestionari diferents.

Centrant-nos més amb els continguts més específics de cada document vam determinar que dintre del bloc general hi havia tres grans apartats:

- *Dades generals i aspectes previs.*
- *Elaboració.*
- *Anàlisi del contingut.*

Pel que fa al bloc de l'*aplicació* vam creure més convenient no fer apartats i anar exposant de forma ordenada i interrogativa els diferents indicadors.

B. Primera redacció del qüestionari i consulta efectuada

Després d'analitzar tots els documents anteriors, vam començar a veure que el tipus de tècnica que ens podria anar millor com a instrument genèric del nostre estudi era el qüestionari, considerat també, com un dels instruments més universalment utilitzats en les ciències socials. Teixidó (1995: 493) considera que la utilització de qüestionaris representa com a avantatges les següents:

- Representa la forma més natural d'obtenir informació en considerar que la millor manera d'obtenir una informació d'unes determinades persones és preguntar-los directament.
- La informació demanada es troba a l'abast de l'informador, per això algunes vegades cal garantir l'anonimat de la persona que contesta a les preguntes.
- És una tècnica adequada quan l'objecte d'investigació és sobre interessos, actituds, intencions, desitjos i conductes de grup.
- Com que cada persona contesta als mateixos ítems ens proporciona informació de manera uniforme.
- Pot ser resposta per diferents persones simultàniament.
- Normalment les dades obtingudes amb un qüestionari, són més fàcils d'analitzar i interpretar que les provinents de respostes orals i obertes.

Tot aquest seguit d'avantatges ens donen peu per justificar la construcció d'un instrument tipus qüestionari per analitzar la situació dels PCC a les nostres escoles.

Per la primera redacció del qüestionari vam partir de l'anàlisi de cadascun dels documents fet anteriorment, on hem anat assenyalant i comentant els aspectes que anàvem veient més aplicables com a conclusions que deduïem de la nostra reflexió, i de l'apartat general de conclusions de l'anàlisi realitzada.

A partir de tota aquesta informació vam començar a redactar-lo pensant en els ítems de cada apartat i blocs i en el tipus de presentació i sistema de respostes. Del primer que ens vam adonar era que a causa de la gran quantitat d'informació i ítems que ens anaven sorgint, per començar, calia centrar-nos més i disminuir la població a la podria anar destinat. Per això vam decidir agafar el context que millor coneixíem i que teníem més pròxim: només *els centres d'Ensenyament Infantil i Primari de Catalunya*.

A mesura que anàvem avançant vam decidir fer dos qüestionaris diferents per cadascun dels blocs ja que es podien aplicar en temps i situacions diferents, la qual cosa facilitaria qualsevol avaluació d'un Projecte curricular. Per això ens van sorgir:

- *Qüestionari d'autoavaluació del PCC als centres d'Ensenyament Infantil i Primari de Catalunya.*
- *Qüestionari d'autoavaluació de l'aplicació del PCC.*

Després ens vam adonar que en el segon qüestionari, el de l'*aplicació*, no calia fer canvis de com el teníem plantejat, però en el primer qüestionari, el d'*autoavaluació del PCC* vam veure que el primer apartat que havíem pensat era millor dividir-lo en dos, d'aquesta manera ens vam decidir per quatre apartats:

- I. *Dades generals.*
- II. *Documents de centre previs a l'elaboració del PCC.*
- III. *Elaboració del PCC.*
- IV. *Anàlisi del contingut del PCC.*

Amb tot això vam fer la primera redacció del qüestionari (annex 9).

Una vegada redactat aquest primer qüestionari, es va fer una petita consulta oral. El director d'aquesta tesi actuà com a jutge. En aquest cas, a part d'una petita anàlisi del contingut, fonamentalment va servir per retocar el format, ja que tal com estava escrit sortia un qüestionari excessivament extens. Es van anar donant suggeriments per reduir l'extensió sense canviar el contingut.

Alguns dels suggeriments que es van aplicar van ser reduir la grandària de la lletra, reduir els marges del full ampliant l'espai escrit, agrupar en un sol quadre els diferents ítems d'un mateix apartat i escriure en dues o tres columnes quan es pogués i no tot a una sola.

El resultat d'aquesta consulta efectuada va ser la redacció del segon qüestionari.

C. Segona redacció del qüestionari i consulta efectuada

A partir de l'anàlisi de la consulta feta sobre el primer qüestionari es va redactar el segon (annex 10).

Una vegada s'havia reduït l'extensió del qüestionari es va procedir a fer una consulta a uns jutges totalment imparcials per analitzar el contingut. En aquest cas el que es buscava era la *validesa del contingut*, que Tejada (1997: 99) l'entén com la que ens referim respecte al contingut dels ítems d'un instrument de mesura i la representativitat adequada del conjunt d'ítems que cal mesurar. La manera més habitual de fer aquesta validació és a través de jutges, que són considerats persones expertes en el camp d'estudi. Són persones, estudiosos o professionals implicats d'alguna manera important en l'àmbit o objecte d'estudi.

A cada jutge, a part del qüestionari preparat perquè puguin escriure les seves respostes (a l'annex 11 hi posem només el primer full com exemple, ja que la resta són els mateixos que a l'annex 10 però afegint les últimes columnes per la validació dels jutges), se li donava un full o carta de presentació (annex 12) on s'especificava que l'objectiu del qüestionari era: ser un instrument perquè els equips directius de les escoles d'Ensenyament Primari de Catalunya puguin autoavaluar el Projecte curricular de centre, i eren aquests equips directius els que l'havien de contestar col·lectivament i podien decidir si hi havia apartats que també havien d'omplir altres membres del claustre, coordinadors, etc. A més se li demanava que per poder validar el contingut, de cada ítem marqués a la casella corresponent la seva opinió sobre aquests tres aspectes:

- **Univocitat:** referida al llenguatge utilitzat, entenent cadascun dels ítems com una proposició que no té doble interpretació, que la redacció de la pregunta s'entén i no es presta a ambigüitats. Dues caselles: SÍ o NO.
- **Pertinència:** adequació als objectius pretesos. Dues caselles: SÍ o NO.
- **Importància:** grau en què la pregunta pot aportar informació sobre el tema. Que es valori cada pregunta segons la major o menor adequació que té en relació amb l'avaluació del PCC. S'ha fet a partir d'una escala numèrica amb cinc caselles: 1, 2, 3, 4, i 5. El nivell 1 representa la importància mínima... i el 5, la màxima.

A més també podia fer tantes matisacions, correccions, apreciacions, comentaris o observacions com creies oportú directament a cada ítem o al final de cada apartat o de

tot el qüestionari, tant pel que feia al fons com a la forma per millorar la qualitat de l'instrument.

Es van repartir qüestionaris perquè els omplissin i els retornessin a: professorat de pedagogia de diferents universitats de Catalunya, a inspectors del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a membres d'equips directius d'escoles de les rodalies de Barcelona i a formadors del departament d'ensenyament. Dels divuit qüestionaris repartits se'n van retornar 11, que són en els que ens hem basat per fer aquesta validació del contingut.

⇒ Buidat de la validació del contingut

Es van preparar unes graelles per a cadascun dels tres aspectes que havíem de validar (univocitat, pertinència i importància) on anàvem traspasant les respostes a mesura que arribaven els qüestionaris contestats. Una vegada va passar un temps i no en rebíem més vam començar a fer-ne l'anàlisi.

Dels onze jutges que van retornar el qüestionari, dos van fer només observacions i comentaris escrits sense omplir les caselles dels tres aspectes que sol·licitàvem, els altres nou sí que ho van fer. A l'annex 13 hi ha les taules del buidatge amb les respostes de cada jutge, els comentaris referits a cada ítem i la valoració del buidatge de la validació del contingut. Els signes de les taules tenen el significat següent: una (X) que van contestar que sí; un (-) que van contestar que no; cap signe que ho van deixar en blanc. Comentem a continuació els resultats de cadascun dels tres apartats d'aquesta validació

- **UNIVOCITAT:** vam establir que calia revisar els ítems que tinguessin un 20% o més de respostes negatives, cosa que hem fet correspondre en aquest cas a 2 de les 9 totals i que a les taules següents tenen el signe (/), o 1 de 9 si n'hi havia en blanc i que a les taules següents tenen el signe (·). Creiem que si volem que un qüestionari es pugui generalitzar és molt important que els ítems tinguin una sola i única interpretació.
- **PERTINÈNCIA:** vam establir que calia revisar els ítems que tinguessin un 35% o més de respostes negatives. Vam decidir que fossin 3 de 9 per aquesta ocasió (/) o 2 de 9 si n'hi havia de blancs (·).
- **IMPORTÀNCIA:** vam calcular la mitjana (\bar{x}) i la desviació típica (s) de cada jutge. Després la mitjana de totes les mitjanes i la desviació de totes les desviacions, per veure quins jutges entraven dintre de l'interval de normalitat i quins no per eliminar-los.

$$\bar{x} \pm s = 3,75 \pm 1,38$$

↗

↘

5,13

2,37

Seguint aquest interval de normalitat de mitjanes, vam eliminar un jutge, el de la lletra H, i a partir d'aquí vam calcular les mitjanes i les desviacions de cada ítem. Vam determinar que calia revisar els ítems que tinguessin una mitjana inferior a 3 i una desviació superior a 1,5 (/) o una desviació superior a 1,5 (·).

➤ Incidència del buidat de la validació del contingut

Totes les respostes, observacions, comentaris i propostes de la validació del contingut han estat considerades, mirant que sempre que es pogués no afectessin en una ampliació del nombre d'ítems procurant incloure-les en aquells amb els quals estaven més relacionades.

A continuació apuntem els principals aspectes que ens han fet reflexionar i modificar el qüestionari amb el buidatge de la validació del contingut:

- Hi havia molts ítems que admetien ser contestats amb SÍ o NO i no en forma d'escala numèrica ja que no tenia massa sentit buscar una resposta amb cinc graus.
- Simplificar tant com es pugui i no posar més informació de l'estrictament necessària alhora que no es desestima cap informació considerada fonamental.
- S'ha posat molt en dubte l'univocitat, pertinència i importància de l'últim ítem obert de cada aspecte tractat. Una de les causes que em fa pensar en aquest resultat és que potser no cal si ja hi ha un apartat d'observacions a cada ítem o punt d'aquest o al revés. O un o l'altre, però potser no calen tots dos.
- També ha mostrat problemes d'univocitat, pertinència i d'importància la VALORACIÓ GLOBAL al final de cadascun dels qüestionaris. Els comentaris i les observacions fetes ens obliguen que si volem que segueixi estant en els qüestionaris, cal definir-la i especificar-la millor.
- No es poden posar dos conceptes o preguntes en el mateix ítem, la qual cosa ha fet que modifiquéssim l'aspecte formal de molts.
- Es pot facilitar i fer més útils les respostes d'algunes preguntes obertes si se les fa més àmplies utilitzant aquest augment d'informació com a guia per respondre-les. Això no vol dir que es converteixin en preguntes tancades.

Algunes de les observacions, comentaris i propostes han estat desestimats per considerar que tractaven aspectes que estaven inclosos en altres apartats o ítems, que eren massa concrets i parcials o que no seguien la línia que havíem pres en el qüestionari. La veritat és que han estat molt poques i sempre després d'haver analitzat cadascuna d'elles.

D. Tercera redacció del qüestionari i consulta efectuada

A partir de l'anàlisi de les aportacions de la consulta feta als jutges i de la nostra reflexió hem redactat un tercer qüestionari, que considerem millorat respecte dels anteriors, però que encara cal fer-li un últim poliment.

La consulta que es va fer d'aquest tercer qüestionari només va ser al director de la tesi i la pròpia i definitiva reflexió de la seva autora per aconseguir ja el qüestionari o instrument definitiu per poder ser difós i contestat.

A continuació apuntem els principals aspectes que hem tingut en compte per realitzar aquestes últimes modificacions:

- No es té la mateixa visió del PCC des de l'equip directiu que des del professorat, per la qual cosa podria ser interessant que es contestés des de les dues vessants fent dos

instruments que tractessin els mateixos indicadors però incloent-hi alguna petites diferències que ens permetin després comparar els dos tipus de visions i respostes.

- Fer una escala numèrica només d'1 a 4 i no a 5, ja que d'aquesta manera no hi ha cap casella intermèdia i en contestar obligues a definir-te cap a dalt o cap a baix.
- A tots els indicadors hi ha d'haver la possibilitat de contestar: *Altres*, posar entre parèntesi (*especificar*), perquè escriguin a què es refereixen, la qual cosa millora la posterior anàlisi de resultats.
- Estalviar tantes línies i espais com es pugui, perquè no resulti visualment un instrument tan llarg, ja que llavors donen més ganes i menys por per contestar-lo.

E. Definitiva redacció del qüestionari I.A.P.C.O. (Instrument d'avaluació del projecte curricular i la seva organització)

Després de totes les proves i validacions anteriors, s'arriba a l'instrument definitiu que utilitzarem per l'estudi genèric. El seu nom és IAPCO i correspon a les sigles de les paraules següents: Instrument d'avaluació del Projecte curricular i la seva organització.

És un instrument que no utilitza una sola tècnica d'avaluació, tot al contrari,, en fa servir diferents de manera intercalada, com: qüestionari mixt en tenir apartats tant oberts com tancats; llistes de control; i escales d'estimació numèriques.

Definitivament hem decidit fer dos instruments diferents segons el subjecte que el respon. És per això que tenim:

- IAPCO per als equips directius (annex 14).
- IAPCO per al professorat (annex 15).

Tenen preguntes iguals o semblants, i altres de diferents, ja que no podíem fer un únic instrument per ser contestat per tothom igual. Ara ja es podia dir que aquest instrument era a punt per fer les còpies necessàries i continuar amb el desenvolupament d'aquesta investigació a través de la seva aplicació.

5.2.2.2. De l'estudi específic

El primer que vam fer és elaborar una petita enquesta (annex 16) per poder fer la selecció dels centres pilot que intervindran en aquest estudi específic. Una vegada seleccionats es va pensar en els instruments següents per ser aplicats a cadascun d'ells.

A. Entrevista inicial

Tota entrevista té certs avantatges i limitacions, Colas i Buendia (1992: 261) assenyalen les següents:

- *Avantatges:*
 - ✓ Permeten recollir informacions de persones amb baix nivell cultural, fins i tot analfabetes.

- ✓ Permeten conèixer, a més a més de les respostes, l'estat d'ànim i l'ambient de l'entrevistat o entrevistats.
- ✓ És possible obtenir més informació que amb els qüestionaris, quan es tracta de qüestions compromeses.
- ✓ Hi ha menys risc de pèrdues que amb els qüestionaris.
- **Inconvenients:**
 - ✓ Sempre es poden introduir informacions subjectives produïdes per diverses influències que es puguin exercir durant el seu desenvolupament.
 - ✓ No mantenen de manera tant evident l'anonimat de les respostes com el qüestionari.
 - ✓ És necessari que els entrevistadors siguin experts, a fi que les dades recollides siguin el més viables possible.

Després de veure aquest avantatges i inconvenients, podem afirmar que una bona manera de millorar i contrastar les dades del qüestionari de l'estudi genèric és utilitzant l'entrevista, entesa com a tècnica emprada per obtenir informació i que permet recollir dades sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: coneixements, opinions, valors, creences i actituds que, d'una altra manera no estarien a l'abast de l'investigador o investigadora. Podem dir també que la informació que ens proporciona té un alt grau de versatilitat i amplitud.

A partir de les possibilitats d'entrevistes del punt 5.2.1.1 ens hem decantat per una entrevista estructurada oberta i dirigida, amb les mateixes preguntes per a cada participant i seguint una mateixa seqüència. Cal considerar que l'entrevistat o els entrevistats han de gaudir de la màxima llibertat i flexibilitat per contestar obertament.

L'entrevista està pensada per fer-la a la totalitat de l'equip directiu o a algun dels seus membres, i dependrà de la disponibilitat de cada centre.

El quadre següent indica guió de preguntes a contestar:

GUIÓ ENTREVISTA INICIAL EQUIP DIRECTIU.			
0.- Escola: Durada Equip Directiu:	Lloc:	Data:	Assistents:
1.- Presentació de l'assessora.	Presentació personal, situació professional actual, estudis, motius que la porten a fer aquest estudi-assessorament..		
2.- Objectiu general de l'assessorament.	Assessorament extern per concretar la situació del PCC i fer el mateix centre la seva autoavaluació. Això a partir de: analitzar l'organització i funcionament de l'elaboració i aplicació del PCC; delimitar els encerts i desencerts existents; estructurar propostes de millora; possibilitar la participació, motivació, formació i consens de tots i totes els/les implicats/es; i contribuir a la creació d'una cultura avaluadora.		
3.- Grau d'ajustament amb les necessitats de l'escola:	Quines qüestions els preocupen més? Se n'han sortit fins ara? A quin preu? On han detectat dificultats (si és que n'han detectat)? Han pensat si es podrien solucionar les dificultats detectades? Com? Quin tipus de participació hi ha hagut fins ara? Es treballa en equip? De quina manera es prenen les decisions? Quin tipus de conductes es donen? Hi ha prou reflexió i debat? Ha suposat moltes modificacions en l'organització del centre? Com ha influït en el clima i la cultura del centre? S'ha pensat de quina manera es podria anar solucionant o millorant tota aquesta problemàtica sorgida?		

4.- Explicació del què, com, quan i perquè s'ha fet fins ara al centre pel que fa al PCC. (Recollida de documents).	Hi va haver algun tipus de diagnosi prèvia? S'havia fet alguna cosa aprofitable amb anterioritat al PCC? Quins documents oficials o no s'han utilitzat? Què, com, quan i perquè s'ha fet fins ara de PCC? S'està aplicant ja algun aspecte? Fins on s'ha influït en la pràctica educativa i en la manera d'afrontar la tasca docent? Recollir el que s'ha fet fins el moment de PCC per poder analitzar-lo.
5.- Petició de les Memòries i Plans Anuals des que es va començar el PCC. (Recollida dels documents).	Quins documents de centre hi ha fets, previs a l'elaboració del PCC? Es va tenir en compte el PEC a l'elaborar el PCC? Es veu reflectit al Pla Anual i a la posterior Memòria la planificació i avaluació del PCC? Com? Recollir el PEC, els Plans Anuals i les Memòries des que es va començar a fer el PCC, per poder analitzar-les.
6.- Explicació general de les 8 sessions de l'assessorament.	La 1. És de detecció general de necessitats a nivell de claustre, per poder fer la màxima adequació a partir de tot el professorat i no només de l'equip directiu i ja fer les propostes i decidir quin tipus d'assessorament o intervenció es realitzarà, acordada per tothom. De la 2. A la 6. Es realitzarà el pla de treball acordat. A la 7. Es presentarà l'informe provisional de resultats, per poder ser comentat i modificat allà on es cregui oportú. A la 8. Es dona ja l'informe definitiu amb els posteriors acords que suposi de cara al futur.
7.- Explicació de l'estructura organitzativa del centre pel que afecta al PCC i horari d'exclusives.	Quin tipus d'organització del Claustre hi ha per poder fer l'estudi-assessorament? Disposició horària? Possibles inconvenients?
8.- Possible calendari.	Concretar en quins trimestres i dies es veu que inicialment podria efectuar-se aquest estudi-assessorament.

Esquema 5.2: Guió entrevista inicial Equip Directiu

B. Anàlisi de documents

L'entrevista del punt anterior ens servia per recollir un gran nombre de dades i per poder-les contrastar amb les dels instruments de caire general (IAPCO equips directius i professorat) però dintre dels seus apartats 4 i 5 s'inclou la demanda i recollida per part de la investigadora-assessora a l'equip directiu, no sols del que ja estigués elaborat fins a aquell moment del mateix PCC (o documents que hi tinguin a veure), sinó també del Projecte educatiu de centre (PEC), i dels plans anuals (PA) i memòries (M) des que es va començar a elaborar el PCC.

En termes generals podem dir que sempre referits al PCC, el PEC ens pot servir per veure fins a quin punt s'ha tingut en compte i està d'acord amb la seva filosofia i no hi ha contradiccions entre ells; la planificació anual i la memòria ens marcaran més les qüestions de tipus organitzatiu en relació amb la planificació i avaluació del que es va decidir fer i del que es va acabar fent, i els canvis o modificacions que va implicar l'any següent, sempre, repeteixo, referit al PCC.

L'anàlisi d'aquests documents, es farà a partir del que ja hi ha especificat als apartats 4 i 5 del guió de l'entrevista inicial amb l'equip directiu, però a partir d'una posterior anàlisi amb els textos al davant i basant-nos amb el que està escrit cada document, i no només del que es digui a l'entrevista inicial de l'equip directiu.

C. Actes de les sessions

Tant l'assessora com la persona de l'escola que s'esculli, faran cadascuna una acta de cada sessió de treball de l'estudi-assessorament, que seguirà els següents apartats:

ESCOLA ...		
ESTUDI-ASSESSORAMENT AVALUACIÓ PCC.		
Sessió N°:	Tema:	Data:
Assistents:		
Ordre del dia.		
Desenvolupament de la sessió.		
Acords presos.		
Tasques a realitzar per la propera sessió.		
Valoració de la sessió.		

Esquema 5.3: apartats actes sessions de treball

D. Instrument avaluador de cada centre

És a partir de l'estudi-assessorament que cada centre ha d'acabar elaborant el seu propi instrument d'avaluació del seu PCC. Es tracta de donar la formació i l'assessorament necessaris per aconseguir no només elaborar-lo, sinó també passar-lo i fer l'anàlisi de resultats. Si cal, per veure altres models i orientar-se, es podrà partir (o si es creu el més idoni adoptar) dels mateixos documents referenciats a l'apartat 5.2.2.1 o d'altres que vagin sortint a mesura que es van desenvolupant les sessions de treball que tant poden ser aportats per l'assessora com per qualsevol membre dels diferents claustres.

5.2.3. RELACIÓ ENTRE ELS INSTRUMENTS I LES VARIABLES D'ANÀLISI

Una de les crítiques a la qual està sotmesa l'aplicació de tècniques o instruments de tipus qualitatiu és l'escassa fiabilitat i la manca d'objectivitat. La *triangulació* és una de les tècniques o estratègia metòdica que intenta contrarestar aquest inconvenient i en la qual ens basarem en aquesta investigació, ja que hi ha una majoria d'instruments que ens donaran les seves dades de forma qualitativa. Consisteix a utilitzar de manera contrastada i complementària diferents tècniques, instruments, subjectes o fonts, per avaluar el mateix objecte.

Presentem a continuació un quadre que ens permet conèixer quines són les variables d'anàlisi bàsiques i a quin apartat dels diferents instruments o tècniques utilitzades es pot trobar. S'ha procurat que per cada àmbit d'anàlisi hi hagi com a mínim

dos instruments que ens donin informació, i que com a mínim n'hi hagi un a l'actuació general i un altre a l'específica, de manera que junt amb la diversificació d'informants ens garanteixi una adequada contrastació.

En la matriu d'informació següent es veu que això queda aconseguit, però pensem que, a més a més, dintre de l'actuació específica es podrà contrastar també, si es creu convenient, amb la informació que es reculli de les actes de cadascuna de les sessions de treball de l'estudi-assessorament i amb la redacció i resultats que cada centre faci del seu propi instrument d'avaluació. Però aquesta informació només es podrà recollir després d'haver realitzat tots els estudis-assessoraments, és per això que resten en blanc a la matriu d'informació següent per tenir coneixement i contrastar alhora els aspectes en què incideix cadascun dels nostres instruments de treball.

VARIABLES D'ANÀLISI	INSTRUMENTS					
	ACTUACIÓ GENERAL		ACTUACIÓ ESPECÍFICA			
	IAPCO Equip Directiu	IAPCO Professorat	Enquesta selecció escoles / Entrevista inicial	Anàlisi de documents	Actes de les sessions	Instruments específics centres
1.-DADES GENERALS	I	I	0/0	-		
2.-DOCUMENTS DE CENTRE PREVIS A L'ELABORACIÓ DEL PCC	II	II	1/	5- PEC PA M		
3.-ELABORACIÓ PCC. Normativa i currículums oficials PCC	III.- 1.	III.- 1.	1/4	-		
4.-Diagnosi prèvia	III.- 2.	-	1/4	-		
5.-Tipologia estructura i contingut PCC	III.- 3.4., 3.7.	-	4/	4- PCC		
6.-Contingut de PCC elaborat	III.- 3.1.	III.- 2.1.	5/	4- PCC		
7.-Qui és el motor o responsable	III.- 3.2.	III.- 2.2.	2/	5- PA M		
8.-Temps de dedicació	III.- 3.3.	III.- 2.3.,2.4.	3/	5- PA M		
9.-Material utilitzat	III.- 3.5.	III.- 2.5.	/4	-		
10.-Modalitat agrupament professorat	III.- 3.6.	III.- 2.6.	2/	5- PA M		
11.-Planificació elaboració i avaluació.	III.- 3.8., 3.9.	III.- 2.7., 2.8.	-	5- PA M		
12.-Manera de prendre les decisions	III.- 3.10.	III.- 2.9.	/3	-		
13.-Tipus de conductes detectades	III.- 3.11.	III.- 2.10.	/3	-		
14.-Recolzaments externs rebuts	III.- 3.12.	III.- 2.11.	/3	5- PA M		
15.-Compliment de la planificació prevista	III.- 3.13.	III.- 2.12.	-	5- PA M		
16.-Tipus de dificultats detectades	III.- 3.14.	III.- 2.13.	9/3	5- M		
17.-Grau de participació	III.- 3.15.	III.- 2.14.	/3	-		
18.-Grau de reflexió i debat	III.- 3.16.	III.- 2.15.	/3	-		
19.-Percepció de la incidència del procés	III.- 3.17.	III.- 2.16.	/3	-		

20.-Grau de satisfacció dinàmica emprada	III.- 3-18	III.- 2.17.	/3	5- M		
21.-ANÀLISI DEL CONTINGUT DEL PCC Aspectes formals	IV.- 1.	IV.- 1.	-	4- PCC		
22.-Referit als trets generals	IV.- 2.1., 2.2., 2.3.	IV.- 2.1., 2.2., 2.3.	-	4- PCC 5- PEC		
23.-Referit a objectius	IV.- 2.4., 2.5.	IV.- 2.4., 2.5.	-	4- PCC 5- PEC		
24.-Referit a continguts	IV.- 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.	IV.- 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.	-	4- PCC		
25.-Referit a metodologia	IV.- 2.10., 2.11., 2.12., 2.13., 2.14., 2.15., 2.16.	IV.- 2.10., 2.11., 2.12., 2.13., 2.14., 2.15., 2.16.	-	4- PCC		
26.-Referit a avaluació	IV.- 2.17., 2.18., 2.19., 2.20., 2.21., 2.22.	IV.- 2.17., 2.18., 2.19., 2.20., 2.21., 2.22.	-	4- PCC		
27.-Connexió entre àrees i etapes	IV.- 2.23., 2.24.	IV.- 2.23., 2.24.	-	4- PCC		
28.-Grau de realisme i assequibilitat proposta	IV.- 2.25.	IV.- 2.25.	-	4- PCC		
29.-Previsió informar comunitat educativa	IV.- 2.26.	IV.- 2.26.	-	4- PCC		
30.-Valoració global elaboració	IV.- 3	IV.- 3	10 /	-		
31.-APLICACIÓ PCC S'està desenvolupant al ritme previst els objectius, continguts, metodologia, recursos, avaluació, tractament de la diversitat, coherència d'escola, relació escola-entorn, 3r. nivell de concreció.	V.-1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 15., 16., 18.	V.-1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 15., 16., 18.	7 / 4	-		
32.-Es treballa millor en equip	V.- 14.	V.- 14.	/3	-		
33.-Grau d'influència en la pràctica educativa	V.- 17.	V.- 17.	/4	-		
34.-Què és necessari per millorar l'aplicació del PCC	V.- 19.	V.- 19.	-	5- M		
35.-En quins aspectes s'ha afrontat diferent la tasca docent	V.- 20.	V.- 20.	/4	-		
36.-Modificacions que ha suposat en l'organització general del centre	V.- 21.	V.- 21.	/3	5- PA M		
37.-Modificacions del clima del centre	V.- 22.	-	/3	-		
38.-Modificacions de la cultura del centre	V.- 23.	-	/3	5- PA M		
39.-Modificacions en la participació	V.- 24	V.- 22.	/3	5- PA M		
40.-Previsió avaluació del PCC	V.- 25.	V.- 23.	8 / 3	5- PA M		
41.-Valoració global aplicació.	V.- 28	V.- 26	10 /	-		

Taula 5.1: Matriu d'informació sol·licitada en les diferents estratègies de recollida d'informació

5.3. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

En aquest capítol hem concretat els tres elements que constitueixen el disseny de l'estudi i la instrumentalització que es farà servir.

D'una banda hi ha els tres objectius fonamentals: establir la situació real dels PCC en els centres de segon cicle d'educació infantil i primària de Catalunya; comprovar si el PCC ha estat un instrument de canvi i innovació; i configurar propostes per facilitar i redreçar l'elaboració, aplicació i avaluació del PCC. D'una altra banda hem concretat que la metodologia serà bàsicament qualitativa, però sense renunciar a l'ús de mètodes quantitius quan sigui possible i adequat, a partir d'un anàlisi tant de les aportacions conceptuals i metodològiques anteriors, com de la realitat a partir d'una aproximació específica i genèrica de les quals traurem uns resultats que ens portaran a determinar unes conclusions i unes propostes de millora. El tercer element ha estat concretar el pla de treball a desenvolupar en sis punts o apartats, i especificar-ne la temporització.

D'una altra banda la instrumentalització utilitzada, on a partir de determinar diferents possibilitats d'instruments i tècniques d'avaluació, hem descrit el procés de construcció dels instruments que hem utilitzat. Un qüestionari creat específicament per l'estudi genèric que hem anomenat IAPCO (Instrument per l'avaluació del Projecte curricular i la seva organització) i que s'ha concretat en dos documents, un que ha de ser contestat pels equips directius i un altre pel professorat dels centres. I per l'estudi específic s'han utilitzat tant: l'entrevista inicial, l'anàlisi de documents, les actes de les sessions de l'assessorament, com els instruments construïts i els seus resultats, de cadascun dels centres pilot. També hem concretat quines seran les variables d'anàlisi en que ens basarem i la seva concreció en els diferents instruments.

