



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



INFORME POLÍTIC SOBRE EL PANORAMA ACTUAL DELS SISTEMES EDUCATIUS: REPTES I OPORTUNITATS PER A UN NOU ENFOCAMENT DE LA CARRERA DOCENT

WP4 - ELABORACIÓ DE RECOMANACIONS
POLÍTIQUES A PARTIR DE LES ACTIVITATS SOBRE EL TERRENY | ENTREGABLE 4.2 - INFORME POLÍTIC 1 <https://empowering-teachers.eu/>

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant programme of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

© Copyright 2021 LOOP Consortium



Aquest document no pot ser copiat, reproduït o modificat en tot o en part per a cap propòsit sense el permís escrit del Consorci LOOP. A més, s'ha de citar clarament als autors del document i totes les parts aplicables de l'avís de drets d'autor.

Tots els drets reservats.

Aquest document pot ser modificat sense previ avís.



INDEX DE CONTINGUTS

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | INTRODUCCIÓ..... | 1 |
| 2. | EL MARC DE L'INFORME POLÍTIC | 3 |
| 2.1. | CONTEXT I OBJECTIUS..... | 3 |
| 2.2. | GRUP DE TREBALL POLÍTIC | 4 |
| 3. | METODOLOGIA..... | 6 |
| 4. | CONCEPTES CLAU | 9 |
| 5. | REPTES..... | 10 |
| 6. | DIMENSIONS DE L'INFORME POLITIC | 11 |
| 6.1. | DIMENSÍO 1: CARRERA DOCENT..... | 11 |
| A. | L'ATRACTIU DE LA CARRERA DOCENT PER AL PROFESSORAT JOVE | 11 |
| B. | LA RELLEVÀNCIA SOCIAL DE LA CARRERA DOCENT | 12 |
| C. | INCENTIUS A L'INICI DE L'ACTIVITAT DOCENT | 13 |
| D. | MOTIVACIÓ I ESTABILITAT EN LA CARRERA DOCENT | 14 |
| E. | REPTES PROFESSIONALS EN LA DOCÈNCIA I SUPORT A LA COL·LABORACIÓ | 15 |
| F. | MESURES DE SUPORT AL PROFESSORAT | 16 |
| G. | PERCEPCIÓ DE LA CÀRREGA DE TREBALL DEL PROFESSORAT | 18 |
| 6.1.1. | PRINCIPALS RESULTATS DE LA CARRERA DOCENT..... | 19 |
| 6.2. | DIMENSÍO 2: PROGRAMES D'INDUCCIÓ | 20 |
| A. | NECESSITATS DEL PROFESSORAT A L'INICI DE LA SEVA CARRERA | 21 |
| B. | OPORTUNITATS DE PRÀCTICA DOCENT DURANT LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT | 23 |
| C. | SUPORT AL PROFESSORAT A L'INICI DE LA SEVA CARRERA..... | 25 |
| D. | PROFESSORAT I PROGRAMES D'INDUCCIÓ | 26 |
| E. | ACCESSIBILITAT, ESTRUCTURES, DIFERÈNCIES I SIMILITUDS EN ELS PROGRAMES D'INDUCCIÓ | 29 |
| F. | PAPEL DE LES DIRECCIONS ESCOLARS EN LA INTEGRACIÓ DEL PROFESSORAT NOVELL | 30 |
| 6.2.1. | PRINCIPALS RESULTATS DELS PROGRAMES D'INDUCCIÓ | 31 |
| 6.3. | DIMENSÍO 3: PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS/ES | 33 |
| A. | COMPETÈNCIES I NECESSITATS DELS MENTORS I LES MENTORES | 34 |
| B. | PROGRAMES DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT | 35 |
| C. | PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS I MENTORES..... | 38 |
| D. | ACREDITACIÓ DELS PROGRAMS DE MENTORS I MENTORES | 39 |
| 6.3.1. | PRINCIPALS RESULTATS DELS PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS I MENTORES..... | 40 |



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



| | | |
|------|---|----|
| 7. | RECOMANACIONS POLÍTiques | 42 |
| 7.1. | CARRERA DOCENT..... | 42 |
| 7.2. | PROGRAMES D'INDUCCIÓ..... | 42 |
| 7.3. | PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS I MENTORES..... | 43 |



1. INTRODUCCIÓ

Aquest document, LOOP Policy Brief 1, sobre el panorama actual dels sistemes educatius: reptes i oportunitats per a un nou enfocament de la carrera docent, és un lliurament del paquet de treball número 4 - Elaboració de recomanacions polítiques a partir de les activitats sobre el terreny, del Projecte LOOP - Empowering Teachers.

El projecte LOOP se centra en la millora de les trajectòries professionals docents, en termes de replantejament de l'estructura i l'orientació de la carrera professional i també en com capacitar als professors per a navegar millor a través del sistema de carrera professional, creant oportunitats per a promoure l'excel·lència en l'ensenyament en tots els nivells, mitjançant el suport continu al desenvolupament professional, provocant un augment de la qualitat de la professió i del nivell d'atractiu.

La recerca assegura que, entre totes les fases de la trajectòria professional d'un professor, els primers anys de la seva carrera són els que mereixen major suport i atenció per a garantir la seva eficàcia i benestar. Així doncs, l'informe LOOP Policy Brief 1 ha analitzat els panorames actuals en diferents països del consorci (Portugal, Espanya, Croàcia, Itàlia, Alemanya, Grècia i Eslovènia) i els seus reflexos en els sistemes educatius en termes dels programes formals d'inducció a la docència existents i de les pràctiques informals d'inducció a la docència (a nivell macro i micro), així com dels programes de capacitació de mentoria per a docents.

La recerca mostra que Europa s'enfronta ara al repte d'atreure a un gran nombre de nous professors en els pròxims anys i haver de fer costat contínuament als que ja estan en el sistema de carrera i proporcionar suport als quals s'enfronten a la desmotivació, encara que encara poden contribuir molt al sistema, ja que tenen un alt grau de coneixement en múltiples àrees temàtiques, incloent els aspectes pedagògics.

La situació actual dels professors, en general, als països europeus és similar. Els professors experimenten una gran inestabilitat professional, pel fet que les audiències són cada vegada més exigents, sentint la falta de recursos i de reconeixement, així com el cansament, generat per l'edat mitjana (mitjana de l'OCDE: 44 anys).

A més, en mitjana als països i economies de l'OCDE en l'informe TALIS 2018, el 39% dels professors volen deixar l'ensenyament en els pròxims anys. Això podria explicar-se per l'envelliment del personal docent que s'acosta a la jubilació, en certs països i economies, ja que només el 14% dels professors tenen 50 anys o menys.

D'altra banda, hi ha relativament pocs professors joves (menors de 30 anys), i la proporció disminueix amb el nivell d'estudis. Els professors joves representen el 10% de la població docent, de mitjana als països de l'OCDE (OCDE, Education at a Glance, 2020).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



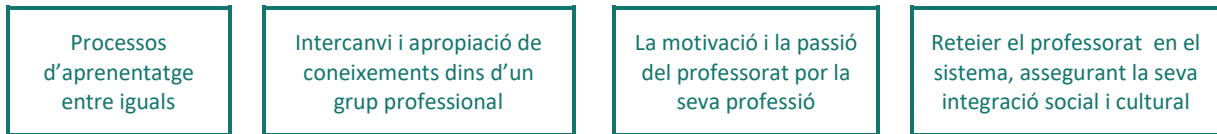
En aquest context, el Policy Brief inclou l'anàlisi d'opcions alternatives i les seves possibles conseqüències per als sistemes educatius i els grups objectiu, tenint en compte les lliçons apreses de l'enfocament de codiseño/participació i l'experimentació sobre el terreny de les eines polítiques que es van considerar, centrant-se en tres contextos, identificats en aquest document com a dimensions. El Policy Brief expressarà un conjunt de recomanacions que s'entenen d'impacte positiu, després d'una breu caracterització del seu estat actual en els diferents països del consorci, relacionades amb les dimensions: Carrera docent, Programes d'inducció i Programes de capacitat dels mentors. Les recomanacions també presenten un full de ruta i una estructura l'ambició de la qual és permetre el seu ús com a referència en el disseny de noves polítiques, buscant la seva constant actualització.



2. EL MARC DE L'INFORME POLÍTIC

2.1. CONTEXT I OBJECTIUS

L'objectiu de LOOP és construir una mesura política que ajudi a millorar el desenvolupament de programes formals de tutoria i inducció per al desenvolupament professional dels professors, secundant:



L'objectiu principal del Policy Brief és recomanar maneres de fer costat als professors en les diferents etapes de la seva carrera professional, facilitant la seva transició, cridant l'atenció dels diferents nivells de decisió sobre la urgència d'implementar programes d'inducció i tutoria, prenent com a base les dades i conclusions del treball de camp realitzat en el marc del projecte LOOP, concretament

- i) les aportacions recollides sobre el terreny (resultats validats sobre el terreny)
- ii) els objectius que pretenen abordar les noves polítiques, que representen les condicions del sistema educatiu que són criteris rellevants per a avaluar la política (resultats d'interès)
- iii) els riscos i les forces incertes (forces externes, vulnerabilitats, incloses les condicions de la societat).

Aquest Policy Brief pretén proposar un conjunt d'accions, en les següents dimensions amb l'objectiu de millorar el seu estat actual en diferents països del consorci. Així, per a:

► **Dimensió 1 - Carrera docent:** es pretén que es pugui millorar, a través del suport que es brinda a l'ingrés a la professió, amb una inducció que permeti la recepció i motivació dels docents per a la carrera i eviti que abandonin la professió. D'altra banda, possibilita la diversificació de la carrera professional, permetent als docents assumir noves funcions, recolzats en la reestructuració de la seva carrera;

► **Dimensió 2 - Programes d'inducció:** amb el desig d'implementar efectivament aquest tipus de programes i millorar la seva intencionalitat, l'enfocament de la qual no ha de ser només pedagògic, sinó també en els aspectes administratius i burocràtics de la professió, les característiques socioculturals, secundats per la tutoria entre iguals.

► **Dimensió 3 - Programes de capacitatció de mentors:** amb atenció a la necessitat d'un programa de mentoria formal, certificat i/o acreditat, que pot o no significar millores en la implementació del programa d'Inducció, però que també pot o no traduir-se en una nova oportunitat de diversificació de la carrera dels professionals.

L'ambició és intervenir en les dimensions esmentades, mitjançant la constitució d'instruments polítics basats en l'evidència, com aquesta publicació, la intenció de la qual és:



- ▶ Atreure i augmentar la motivació dels nous professors, contribuint a la seva inclusió social i cultural, augmentant la capacitat de les escoles per a integrar-los i proporcionant suport als professors amb experiència;
- ▶ Llançar o posar en pràctica programes d'iniciació ja definits per les legislacions nacionals dels països socis;
- ▶ Reforçar i innovar les ofertes nacionals de formació per al desenvolupament professional dels professors;
- ▶ Integrar els principis de l'aprenentatge entre iguals i de la formació basada en l'evidència en els programes de desenvolupament professional dels professors, com a estratègia per a assegurar la gestió del coneixement i l'aprenentatge intergeneracional a les escoles;
- ▶ Promoure els programes d'iniciació i tutoria com a activitats de desenvolupament professional d'alt impacte;
- ▶ Establir i enfortir les trajectòries i oportunitats de la carrera docent mitjançant el desenvolupament de programes formals d'Inducció de professors basats en activitats de tutoria;
- ▶ Donar a conèixer les oportunitats de diversificació de la carrera docent, analitzar les característiques d'implementació (normatives i d'accessibilitat) i els seus principals actors, augmentant l'accés i la qualitat de l'oferta;
- ▶ Recomanar maneres de fer costat als professors en les diferents etapes, facilitant la seva transició, cridant l'atenció dels diferents nivells de decisió sobre la urgència d'implementar programes d'Inducció i Tutoria;
- ▶ Alinear els objectius i resultats amb les metes europees;
- ▶ Ampliar l'abast del projecte LOOP a altres territoris.

2.2. GRUP DE TREBALL POLÍTIC

El Grup de Treball Polític creat en l'àmbit del projecte és un òrgan que garanteix l'ajust permanent dels resultats del projecte als interessos dels seus grups objectiu, possibilitant el canvi mitjançant la creació d'espais i estructures metodològiques i de col·laboració.

Per a assegurar que els resultats de LOOP es tradueixin en l'elaboració de polítiques a nivell nacional, el consorci integra:

- ▶ Autoritats públiques amb competències per a assumir el lideratge estratègic de la convocatòria i els temes del projecte;
- ▶ Investigadors als països socis que duran a terme de manera independent i sòlida les recerques/assajos de camp, alhora que actuaran com a principal punt de contacte entre el Coordinador i les Autoritats Públiques;



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



► Un soci amb gran experiència en experimentació i avaluació actuarà com a "assessor extern", malgrat ser soci de ple dret del consorci (no participarà en l'execució de les activitats de camp), i dirigirà el bloc de construcció 4 dedicat a l'elaboració de recomanacions polítiques a partir del camp.

Aquest grup de treball sobre polítiques fomenta una estricta cooperació entre les organitzacions de recerca i les autoritats públiques (ministeris o representants dels ministeris) amb la intenció d'aconseguir els resultats desitjats, reflectint l'experimentació global, i consolidant les troballes del projecte en la construcció de capes de coneixement i resultats basats en l'evidència.



3. METODOLOGIA

El disseny d'una metodologia de treball sobre els fenòmens educatius sempre comporta algun risc, ja que existeixen característiques específiques, pròpies d'aquests fenòmens. La realitat educativa és complexa, dinàmica i interactiva, ja que el fenomen educatiu se situa en un context social, en la realitat històrica, i inclou aspectes importants com les creences, els valors i els significats que no són directament observables i, per tant, són difícils d'analitzar. Per això, la metodologia aplicada va ser qualitativa.

La metodologia que permet el disseny de LOOP Policy Brief 1, se centra en els següents documents, tenint en compte els seus objectius i continguts:

- ▶ 7 Informes nacionals de recerca sobre l'estat de l'art:
 - o Marco per al disseny del programa d'Inducció
 - o Marco per al disseny del programa de capacitat dels mentors
 - o Suggestiments de canvis de política que es poden fer per a implementar els programes d'Inducció en el context escolar

- ▶ 1 Catàleg de bones pràctiques per als programes d'Inducció dels professors i els programes de capacitat dels mentors:
 - o Exemples de bones pràctiques en programes d'Inducció per a professors per a obrir les opcions per al disseny dels instruments polítics

- ▶ 1 Informe de recerca comparativa: un marc per al disseny de programes innovadors d'inducció entre parells:
 - o Inclou una anàlisi comparativa de les troballes nacionals i la identificació d'aspectes comuns, llacunes d'aprenentatge i recomanacions per al disseny d'instruments polítics.

La Metodologia utilitzada es va desenvolupar en diferents fases:

- ▶ Fase 1: identificació de les categories i la seva descripció;
- ▶ Fase 2: disseny d'indicadors per a cada categoria;
- ▶ Fase 3: reconeixement i anàlisi dels documents, que permet identificar les unitats de registre de les quals s'extreuen les unitats de registre que corroboren els indicadors;
- ▶ Fase 4: la producció d'inferències.

La fase 1, relativa a la constitució de les categories d'anàlisi, va donar lloc a les següents definicions:



A. La carrera docent és atractiva per al professorat

Aquesta és la categoria que inclou totes les referències a la carrera docent i com els diferents països asseguruen la continuïtat de la professió, no sols en termes normatius sinó també operatius, buscant millorar la implementació i accessibilitat de mesures i suports als professionals en les diferents etapes de la seva carrera i en l'exercici de les diferents accions.

B. Els programes de formació inicial preparen al professorat per a l'exercici de la funció docent en les diferents dimensions de la seva actuació (són actuals, tenen qualitat i són adequats a les realitats professionals)

Aquesta categoria pretén inferir dels registres si la formació inicial dels professors és suficient per a l'exercici de la funció docent i si els professors reconeixen l'existència de febleses, tractant de verificar la naturalesa del suport que hauria de garantir-se i qui podrien proporcionar aquest suport.

C. Els professors a l'inici de la seva activitat professional tenen accés a un programa d'iniciació professional secundat per supervisors adequats

Aquesta categoria permet conèixer si els professors són secundats, com són secundats i per qui, tractant de millorar els programes d'Inducció (indicant activitats, metodologies i pràctiques), demostrant la seva pertinència i la seva urgència, així com les activitats que haurien d'incorporar-se, considerant l'inici de l'activitat docent i més enllà.

D. Els programes de formació docent en servei preparen als professors per a l'exercici de la funció docent en les diferents dimensions de la seva acció (són actuals, tenen qualitat i són adequats a les realitats professionals)

Aquesta categoria pretén analitzar si els programes de formació en servei s'adeqüen als desafiaments, incorporen la col·laboració i són un suport real per als docents, reflexionant sobre la seva qualitat, seguiment, sistematicitat i accessibilitat, i reconeixent la importància dels diferents actors.

E. Els programes de formació dels mentors són adequats.

Aquesta categoria pretén analitzar els programes de capacitació de mentors existents, el perfil dels seus participants, els seus facilitadors i les pràctiques que integren, buscant suggeriments de millora.

Les categories definides anteriorment van ser coherents amb l'objectiu del treball i van permetre la incorporació i distribució d'un conjunt d'indicadors que van ajudar a comprendre millor el significat de la pròpia categoria, segons els diferents documents.

Així, superades les fases 1 i 2, va seguir l'anàlisi de la presència dels indicadors, per a completar la fase 3 de la metodologia.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



En la fase 4, la producció d'inferències s'entén com la fase de cerca de respostes, la interpretació es va fer a la llum de la literatura sobre el tema i el treball de camp realitzat en el LOOP. El marc conceptual va ser molt important en aquesta fase per a poder entendre, de manera més àmplia, la qual cosa signifiquen els resultats. D'aquesta manera, els resultats van guanyar validesa, perquè es van ajustar als objectius i, per tant, són rellevants i productius, assegurant la legitimitat del contingut produït.



4. CONCEPTES CLAU

- ▶ **Programes de inducció:** permet als professors, en totes les etapes de la seva activitat professional, observar als seus companys, ser observats, i integrar comunitats d'aprenentatge que fomenten la reflexió i l'aprenentatge conjunts, promovent la qualitat de l'ensenyament i el desenvolupament professional com una responsabilitat col·lectiva i no sols individual.
- ▶ **Mentoria:** relació professional, en la qual un professional experimentat (el mentor) fa costat a un altre (professional principiant) en el desenvolupament d'habilitats que millorin el creixement professional i personal del professor menys experimentat.
- ▶ **Professor principiant o novell:** professor amb almenys 5 anys d'experiència i menys de 25 anys.
- ▶ **Professor experimentat:** un professor amb més de 20 anys d'experiència i més de 45 anys.
- ▶ **Formació inicial del professorat:** formació acadèmica obtinguda en un centre d'ensenyament superior.
- ▶ **Formació contínua del professorat:** formació que té lloc després de la formació inicial del professorat en la perspectiva de la seva millora contínua al llarg de la vida, considerant-se com un procés estructural en la millora de la qualitat, l'eficàcia i l'eficiència del desenvolupament professional.



5. REPTES

Els reptes que es preveia trobar eren variats, la qual cosa obligava a una cerca constant de solucions. Per tant, és possible suposar que els reptes es van superar en certa manera perquè les situacions es van preveure per endavant i es va planificar un conjunt d'accions per a mitigar les ocurrencies. Per a això, era important assegurar-se que:

- ▶ **El Grup de Treball sobre Polítiques posseeixi coneixements sobre l'àrea d'acció en qüestió:** superada, assegurant que els elements del Grup de Treball sobre Polítiques tinguessin el perfil, el coneixement i l'experiència adequats i puguin recórrer al suport d'una xarxa de socis;
- ▶ **Els resultats del LOOP poden ser rellevants i estar alineats amb les polítiques i estratègies europees:** superat, en invertir en una estratègia d'actualització constant que permeti alinear l'acció a les necessitats contextuais, i que busqui la millora explícita del marc educatiu europeu i internacional, tenint en compte, entre altres coses, l'estat de l'art;
- ▶ **Els grups destinataris mostren motivació i interès i participen en les activitats:** al llarg del projecte es preveuen iniciatives de sensibilització, i la xarxa de contactes que fa costat a LOOP s'ampliarà contínuament per a atreure a les parts interessades, que trobaran útils els resultats del projecte. La seva motivació també pot estar assegurada pel tema de les accions, que pretenen millorar les condicions de la carrera dels professors (més estabilitat, més reconeixement...) i l'èxit educatiu;
- ▶ **Documents elaborats per a trobar un nombre suficient de professors perquè les recomanacions tinguin sentit:** això pot aconseguir-se augmentant l'àrea geogràfica d'actuació, la qual cosa pot aconseguir-se canviant les característiques dels professors objectiu, és a dir, l'edat i/o els anys d'experiència i/o la posició professional;
- ▶ **El treball produït pot trobar interlocutors de primer nivell que reconeguin la validesa d'aquesta acció i estiguin interessats en la seva implementació:** assegurant que l'acció comporta un conjunt de suports i recursos i la certificació de les accions i els seus actors;
- ▶ **Els ministeris troben el suport necessari i poden implementar les accions:** assegurant accions significatives, rellevants i pertinents.



6. DIMENSIONS DE L'INFORME POLITIC

6.1. DIMENSIÓ 1: CARRERA DOCENT

El fet que una carrera sigui percebuda com a prestigiosa, gratificant i satisfactòria o no, pot influir tant en el tipus i nombre de candidats que accedeixen a la professió com en la satisfacció laboral dels quals ja estan en ella. Aquesta dimensió pretén caracteritzar la carrera dels professors mitjançant diversos paràmetres que han estat analitzats en diferents països del consorci LOOP, i que es descriuen a continuació a partir de l'anàlisi de les dades recollides.

- A. L'atractiu de la carrera docent per a un jove professor.
- B. La rellevància social de la carrera docent.
- C. Els incentius a l'inici de l'activitat docent.
- D. Motivació i estabilitat en la carrera docent.
- E. Reptes professionals docents i suport col·laboratiu.
- F. Mesures de suport als professors.
- G. Percepció de la càrrega de treball en la carrera del professorat.

A. L'ATRACTIU DE LA CARRERA DOCENT PER AL PROFESSORAT JOVE

La majoria dels professors principiants a Portugal se senten capacitats (90%) i compromesos (95%) amb el seu treball, ja que estan desitjosos d'aprendre més i posar en pràctica l'aprenentatge inicial. No obstant això, quant a la motivació els professors principiants tenen opinions diferents, mentre que el 79% se sent motivat amb el seu treball, el 5% va expressar la seva falta de motivació sobre aquest tema. Encara que és un percentatge petit, és significatiu ja que les raons que el motiven estan relacionades amb la progressió en la carrera i la falta de suport que sent el professorat.¹ Els professors eslovens van declarar un alt nivell de compromís i dedicació al seu treball i, en general, es considera que l'ensenyament és una professió còmoda, amb molt de temps lliure, un salari sòlid i llargues "vacances".² La falta de vies de diferenciació durant la seva carrera, l'absència d'un desenvolupament professional continu coherent, vinculat a l'adquisició de noves responsabilitats o funcions, i la desconexió entre l'excel·lència i la progressió professional, són variables importants per a explicar l'absència d'incentius disponibles perquè els professors progressin dins de la professió docent.³ A Grècia, les condicions de treball i l'estabilitat general de la carrera continuen sent una opció atractiva, ja que els professors permanents gaudeixen de la condició de funcionaris permanents.⁴ A Croàcia, gairebé tots els participants en l'enquesta coincideixen que la carrera docent no és atractiva per a un professor jove. D'altra banda, molts joves estudien en les universitats per a ser professors en el futur.

¹ LOOP Informe Nacional de Portugal

² L'informe nacional eslovè de LOOP esmenta que tres quartes parts dels participants en els qüestionaris estan molt d'acord amb l'afirmació que estan compromesos/dedicats al seu treball. Menys de l'1% d'ells afirmen que no estan d'acord amb estar compromesos o motivats.

³ LOOP Informe Nacional de Espanya, secció 1.1.4 & OECD (2021), Education at a Glance 2021, París, OECD Publishing.

⁴ LOOP Informe Nacional de Grècia



A més, els professors reconeixen que la seva carrera podria ser més atractiva. A Itàlia, la carrera docent no és atractiva per als joves professors, en gran part a causa del llarg període d'inseguretat i als baixos ingressos esperats; a més, estan carregats d'activitats burocràtiques que gairebé superen a les estrictament educatives. La carrera docent és atractiva a Alemanya, ja que els professors troben treball fàcil i ràpidament gràcies a les vacants. Un estudi de la fundació Bertelsmann va estimar que per a 2025 caldria contractar a 105.000 professors per a cobrir les necessitats de les escoles primàries alemanyes, mentre que es podria esperar que un màxim de 70.000 llicenciats universitaris comencés a treballar en aquest camp en aquest temps.⁵ A més, els estudis demostren que els salaris dels professors a Alemanya estan en el terç superior dels salaris a Europa.⁶

B. LA RELLEVÀNCIA SOCIAL DE LA CARRERA DOCENT

Només el 9% dels professors portuguesos van declarar sentir que la seva professió era valorada per la societat, mentre que només el 65% va declarar que, si pogués triar de nou, continuaria sent professor, en comparació amb les mitjanes respectives de l'OCDE del 26% i el 76%.⁷ A Eslovènia, abans de negociar les mesures d'austeritat en el sector públic, les dades es van utilitzar per a conèixer la càrrega que suporten els professors eslovens. A Espanya, s'observa una important divisió entre les creences dels professors, amb la percepció que la professió no està valorada socialment. Per contra, les dades existents, no inclosos en l'informe nacional LOOP, mostren que la docència es troba entre les professions més valorades. Malgrat els salaris relativament baixos, nombrosos estudis han demostrat que els professors grecs estan molt satisfets amb el seu treball, tenint en compte la naturalesa del mateix i la capacitat de treballar amb els seus alumnes i ajudar-los, però estan menys satisfets amb les seves condicions laborals.⁸ Encara que la majoria dels enquestats en l'estudi croat creuen que la professió de professor no és socialment rellevant, no sembla ser així, quan els estudis sobre el professorat van mostrar que la carrera continua sent atractiva per als joves i molts d'ells volen treballar a les escoles. Una de les raons està relacionada amb el salari dels professors, que és lleugerament superior al salari mitjà. A Itàlia, la professió de professor no és socialment rellevant, o almenys no ho és com abans. Segons una recent enquesta realitzada pels sindicats, el 40% dels professors canviaria de treball degut a: les baixes categories salarials i les llargues negociacions per a la renovació del contracte laboral nacional. A Alemanya, l'ensenyament és una professió socialment rellevant i molt respectada. Els professors són funcionaris a Alemanya i, com a tals, estan molt ben valorats: sous elevats, un futur segur i un horari de treball normalitzat; sovint els alemanys s'esforcen per entrar en la funció pública a causa de les nombroses preferències.

⁵BertelsmannStiftung, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/home/> and in Germany is desperate for teachers, <https://www.dw.com/en/germany-is-desperate-for-teachers/a-45246978>

⁶ En: <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/career/teachers-salaries-teacher-educator-remuneration>

⁷ LOOP Informe Nacional de Portugal, desde & Education Policy Outlook, 2020.

⁸ Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Koutrouba & Michala, 2017; Anastasiou & Belios, 2020), p. 25.



C. INCENTIUS A L'INICI DE L'ACTIVITAT DOCENT

En termes generals, a Portugal, la majoria dels directors d'escola i dels professors principiants creuen que no van rebre suficient suport en els primers anys de la seva carrera, confirmant que les escoles en les quals treballaven no tenien accés a cap suport planificat (com els programes d'iniciació). Per tant, l'únic suport que van rebre va ser l'informal d'altres professors amb experiència, de manera voluntària. Una gran majoria (72%) hauria agraït l'oportunitat de participar en un programa formal d'iniciació amb el suport d'un mentor. Els professors portuguesos també van informar que, quan van començar, van sentir una falta d'estabilitat, ja que van ser col·locats en diferents escoles durant molts anys i depenien de les vacants i de les substitucions, la qual cosa comporta alts costos financers sense cap mena de suport, com els professors grecs.

Els professors grecs també esmenten que han de fer front a un horari desequilibrat per a mantenir a les seves famílies i a un ampli component d'ensenyament, que inclou múltiples tasques difícils. En aquest sentit, sovint han d'ocupar-se de les classes més exigents de l'escola, sense un coneixement efectiu del context escolar.

A Eslovènia, els professors accedeixen a la professió de dues maneres : a través de programes d'inducció o sol·licitant llocs de treball de contractació oberta anunciats per les escoles. El sistema d'inducció no és obligatori, i els centres educatius poden contractar, en funció de les vacants, a professors principiants (amb una formació inicial adequada), que encara no han realitzat l'examen professional estatal per a estar plenament qualificats.⁹ Hi ha dos programes d'inducció formalment implementats pel Ministeri i cofinançats també pel Fons Social Europeu. Aquests programes es basen en part en un programa de pràctiques,¹⁰ però no s'han executat efectivament des de 2014. En aquest mateix període, els programes "Primer Ocupació" i "Aprendre a ser professor" han estat la porta d'entrada a la professió d'al voltant del 10% dels professors principiants cada any.

Durant els primers anys, els professors espanyols tenen salaris significativament millors que els seus col·legues dels països de l'OCDE (OCDE, 2021). Dit això, mentre que els salaris legals dels professors amb les màximes qualificacions en la part superior de les seves escales salarials eren, de mitjana, entre un 86% i un 91% més alts que els dels professors amb les qualificacions mínimes al començament de la seva carrera, a Espanya els salaris màxims eren sol entre un 42% i un 50% més alts que els salaris mínims.¹¹

El temps d'ensenyament setmanal obligatori per als professors grecs oscil·la entre les 18 i les 25 hores, depenent del nivell i l'antiguitat (és a dir, els professors més experimentats imparteixen menys hores).

⁹ Els centres educatius han de contractar a professors que ja tinguin la certificació professional i poden contractar a aspirants sense ella només si no s'han presentat professors amb la qualificació

¹⁰ Descrit en la llei d'Organització i Financiació de l'Educació.

¹¹ LOOP Informe Nacional d'Espanya, secció 1.1.4 & OECD (2021), Education at a Glance 2021, Paris, OECD Publishing.



D'altra banda, la cultura existent en la majoria de les escoles gregues és que s'espera que els professors principiants facin les tasques escolars més exigents i intensives. Aquestes tasques inclouen, per exemple, l'organització d'activitats extracurriculars (per exemple, visites d'estudi), la preparació de diversos esdeveniments, el treball burocràtic/administratiu i l'actualització de la pàgina web del centre i de les xarxes socials.¹² Així doncs, els professors grecs, igual que els italians, no gaudeixen d'incentius per la seva activitat docent a l'inici de la seva activitat professional. El desenvolupament professional continu és obligatori per a tots els professors de Croàcia (inclosos els directors dels centres escolars i els seus adjunts), en tots els nivells educatius, i l'objectiu bàsic del desenvolupament professional continu organitzat és utilitzar i augmentar el potencial dels treballadors de l'educació per a millorar el procés educatiu i els resultats dels alumnes/estudiants. Els objectius educatius es descriuen en els principis del Marc Curricular Nacional. Els professors de preescolar i de primària i secundària han de demostrar les seves competències bàsiques i els seus coneixements fonamentals en el programa d'iniciació. El programa d'inducció acaba amb l'anomenat examen d'Estat. Els professors no estan contents amb la forma en què es duu a terme aquest programa d'inducció. Afirment que depèn de la mena de mentor que tinguin. Els professors creuen que el programa d'inducció està bé, però la seva aplicació no és bona.

A Alemanya no hi ha incentius especials al principi de la carrera docent.

D. MOTIVACIÓ I ESTABILITAT EN LA CARRERA DOCENT

professors en general, la majoria dels professors experimentats enquestats se senten capacitats (97%), motivats (79%) i compromesos (92%) amb el seu treball, així com integrats i secundats pels seus companys en les dures decisions del seu treball diari (73%). Segons les dades recollides, el 54% dels participants, quan miren al futur, estan contents amb ser professors durant tota la seva carrera, no obstant això, el 21% no està d'acord. D'altra banda, al 64% li agradaria tenir l'oportunitat de diversificar les seves opcions de carrera docent, abastant altres funcions en lloc de l'ensenyament, i només el 15% té l'opinió contrària.

A Eslovènia, els futurs professors només expressen una menor satisfacció amb la perspectiva de dedicar tota la seva carrera a l'ensenyament. Dos terços dels enquestats estan d'acord o molt d'acord amb l'afirmació que estarien contents de passar tota la seva carrera com a professors. Al voltant del 70% dels professors van expressar que els agradaria tenir l'oportunitat de ser mentors de professors principiants. La carrera docent a Espanya està estancada,¹³ i no fomenta la progressió professional cap

¹² Informe Nacional de Grècia, pàgina 37.

¹³ LOOP Informe Nacional d'Espanya, secció 3.



a nivells més alts de responsabilitats. No obstant això, hi ha una gran diferència de privilegis entre els professors principiants i els de carrera.

Grècia també té una estructura de carrera plana, en la qual els professors no poden ascendir a nivells superiors, excepte el de director d'escola, conseller d'educació (que correspon només a uns centenars de llocs) o director local/regional (que correspon a uns cent llocs en total), per la qual cosa els salaris dels professors estan vinculats essencialment només als seus anys de servei.¹⁴

A Croàcia, la primera motivació dels professors per a ser-ho són els beneficis econòmics de la professió. La motivació dels professors per a participar en la formació contínua és la possibilitat d'obtenir una promoció i un desenvolupament professional continu, juntament amb altres factors d'èxit en el treball amb els alumnes. Només els professors que assisteixen amb regularitat als programes i esdeveniments de formació professional contínua poden ser promoguts a professors-mentors i professors-assessoris. També és interessant que la motivació per a la tutoria per a més de la meitat dels professors croats amb experiència (54%) sigui la possibilitat de compartir els seus coneixements i experiència amb els professors principiants, i (15%) dels professors amb experiència sigui l'oportunitat de diversificar la seva carrera docent (però mantenint parcialment les seves responsabilitats docents) i el benefici econòmic. Una vegada que els professors, a Itàlia, han entrat en el món de l'educació, continuen durant tota la seva carrera (tant els professors precaris com els fixos).

Els professors alemanys tenen una professió molt estable. Quant a la motivació, és més un assumpte personal que organitzatiu. No obstant això, els professors tenen oportunitats de formació i desenvolupament professional continu.

E. REPTES PROFESSIONALS EN LA DOCÈNCIA I SUPORT A LA COL·LABORACIÓ

Diversos autors es refereixen a la necessitat d'enfortir les dinàmiques de col·laboració a les escoles, ja sigui a través de tallers de formació o de projectes destinats a millorar les pràctiques d'ensenyament, valorant la formació contínua que posa l'accent en la recerca i en la cerca de solucions d'aprenentatge col·laboratiu, que hauria d'estar prevista de manera formal i consistent en l'horari dels professors, que a Portugal no està institucionalitzat. La majoria dels professors que es troben en l'inici de la seva carrera apreciarien rebre suport i/o col·laborar amb altres professors. Els professors amb experiència¹⁵ van dir que tenen diferents motivacions per a fer costat a altres col·legues. A la majoria (42%) li agradaria tenir la possibilitat de compartir coneixements i experiències amb els professors que inicien la seva carrera. El 29% voldria tenir l'oportunitat de diversificar la seva carrera docent, mantenint en part les seves responsabilitats docents. I el 15% va declarar que estaria motivat si se li oferís una disminució del temps total de treball per setmana per a fer costat a altres professors.

¹⁴ LOOP Informe Nacional de Grècia, pàgina 37.

¹⁵ Informe Nacional de Portugal



A Eslovènia, el treball en col·laboració no està inclòs en l'horari del professorat. En l'informe LOOP, aproximadament dos terços dels professors experimentats participants ja han tingut l'oportunitat de ser mentors de col·legues més joves i pràcticament tots estan interessats a fer-ho. La motivació principal és predominantment intrínseca: tenir l'oportunitat de compartir els seus coneixements i la seva experiència per a formar a col·legues més joves, rebre potencialment una responsabilitat directa, obtenir cert reconeixement i diversificar les seves carreres. Reduir la càrrega de treball de les obligacions pedagògiques directes o augmentar el potencial d'ingressos sembla tenir poca importància a l'hora de decidir el paper dels mentors.

Secundar i col·laborar amb altres professors, a Espanya, no està incentivat per la normativa vigent. En les entrevistes,¹⁶ els professors solen referir-se a aquestes activitats com a gratificants i extremadament útils, encara que són molt difícils de posar en marxa donat l'escàs temps que es destina a això o l'inexistent tipus d'incentius.

El temps de servei d'un professor com a mentor, a Grècia, és una qualificació addicional que segons la llei es té en compte en el procés de selecció de professors per a adquirir llocs en la jerarquia de l'administració educativa.¹⁷ En la legislació grega està previst que el suport als col·legues proporcioni una recompensa. No obstant això, aquesta disposició encara no s'ha aplicat.

Oficialment, el treball en col·laboració no està inclòs en les activitats dels professors a Croàcia, però si s'observen les activitats de col·laboració més freqüents a les escoles, es pot veure que estan relacionades principalment amb l'establiment de normes comunes en l'avaluació del progrés dels alumnes. D'altra banda, lamentablement el suport a altres col·legues no és gratificant a Croàcia. Més de dos terços dels professors experimentats participants ja han tingut l'oportunitat de ser mentors de col·legues més joves. Un 71% dels professors amb experiència van afirmar que se senten capaces de tutelar a un professor principiant, un 19% d'ells van confirmar que se sentirien capaços, però només si rebessin formació, i la resta, un 10%, van detallar que potser se sentirien capaços.

Les relacions que els professors estableixen a l'escola entre companys o entre els professors principiants que acaben d'entrar l'any de prova i els seus tutors són gratificants a Itàlia. A Alemanya també es fomenta el treball en col·laboració, però no s'inclou realment en l'horari del professor i no es recompensa oficialment, sinó que és la direcció del centre la que ha de reconèixer-los i incentivar emocionalment al professorat.

F. MESURES DE SUPORT AL PROFESSORAT

La recerca realitzada a Portugal va demostrar que els camins de la Inducció com a acció de suport als professors tenen un gran enfocament des d'una perspectiva administrativa. L'objectiu d'ajudar als professors en l'inici de la seva carrera hauria de canviar-se per un més pedagògic, preocupat per promoure l'excel·lència entre els professors -tant principiants com experimentats- al llarg de la seva

¹⁶ Informe Nacional d'Espanya

¹⁷ Informe Nacional de Grècia, p. 17



carrera. A Portugal, el programa d'inducció es presenta com un suport l'any de prova, que s'aplica quan el professor troba un lloc permanent i comença la seva carrera com a docent. Aquesta situació pot donar-se quan el professor ja té molts anys de servei com a professor contractat i, per tant, molta experiència com a docent. Aquests programes es consideren com un desenvolupament professional continu que ha de desencadenar-se amb situacions més prematures d'iniciació a la pràctica professional.¹⁸

El programa d'iniciació, a Eslovènia, inclou la familiarització amb els processos reals d'ensenyament de matèries específiques en una institució o escola preescolar i amb diversos mètodes i formes d'ensenyament. Els professors principiants aprofundeixen en els seus coneixements i milloren les seves habilitats en la didàctica de les assignatures específiques. Aprenen a dissenyar plans de classes, a preparar-les i a executar-les mentre observen les classes del mentor i d'altres professors. Col·laboren amb la direcció de l'aula i la direcció del centre, organitzant reunions i consultes amb els pares. A més, adquireixen coneixements i aptituds fora de la seva institució o centre d'ensenyament preescolar, sobretot en àrees importants per a l'examen professional docent.

Espanya compta amb un nombre important de plans de formació per als professors, però manca de mesures coherents i holístiques de suport als professors principiants, o que creïn una progressió en la carrera professional. A més, es declaren oficialment algunes mesures de suport disperses per a fer costat als professors principiants, però a penes s'apliquen i avaluen. A Grècia no existeixen pràctiques formals de tutoria. Recentment, al juliol de 2021, el govern va aprovar una nova llei (Llei núm. 4823/21) que reintrodueix el paper de mentor en el sistema grec,¹⁹ però aquesta nova llei encara no s'ha aplicat.

En el marc de l'"Estratègia per a l'Educació, la Ciència i la Tecnologia"²⁰ establerta pel govern croat en 2014, la trajectòria professional d'un professor es defineix sota l'objectiu estratègic núm. 4 - Millorar el sistema de desenvolupament professional continu i la formació dels empleats de l'educació. Segons l'estratègia, el Govern reconeix que els educadors, professors, consellers, directores i professionals associats s'enfronten a diversos reptes nous, per la qual cosa s'espera que tinguin competències modernes. Per tant, el desenvolupament professional continu és imperatiu per a tots els professors i associats professionals en els processos de reconeixement, adquisició, desenvolupament i direcció dels coneixements, habilitats i capacitats de les persones. Els professors principiants croats estan obligats a realitzar un període de pràctiques d'un any sota la supervisió d'un mentor, i després d'aprovar l'examen d'habilitació, es converteixen en professors qualificats. Per al context croat, és significatiu destacar aquest dret i obligació formals que garanteixen a cada professor una introducció a la professió amb un mentor durant un any.

¹⁸ Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers]. *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

¹⁹ LOOP National Greek Report, p. 17.

²⁰ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



A Itàlia, el treball en col·laboració està totalment inclòs en l'horari del professorat. A Alemanya existeix un programa oficial d'iniciació per als professors principiants que dura un any i mig. Després, el suport prové dels col·legues i de la direcció del centre.

G. PERCEPCIÓ DE LA CÀRREGA DE TREBALL DEL PROFESSORAT

A Portugal, els professors, a més de les seves obligacions docents, estan sobrecarregats de reunions i múltiples tasques de caràcter burocràtic, i per això, qualsevol activitat addicional, com la de ser mentor, pot ser percebuda negativament, encara que estigui relacionada amb el suport als col·legues.

A Eslovènia, el consens entre els professors²¹ és que la tutoria és primordial en els processos d'iniciació i una manera de fer costat als professors. Una fracció molt similar dels participants en l'enquesta està d'acord que la tutoria ha de realitzar-se juntament amb la pràctica docent directa i no ha d'excedir les obligacions laborals. Així doncs, els professors participants estan d'acord que els mentors han de mantenir el seu treball amb els alumnes i afegir la tutoria a aquest, en lloc de substituir completament una carrera per una altra.

El problema actual a Espanya²² és que fins ara -encara que aquest "ara" aviat canviarà dràsticament amb la nova llei d'educació- les accions de suport es reconeixen però no s'implementen en la carrera docent existent.²³

La jornada setmanal obligatòria dels professors grecs oscil·la entre les 18 hores i les 25 hores, depenent del nivell educatiu en el qual treballin i dels seus anys de servei (és a dir, els professors més experimentats imparteixen menys hores). Així i tot, els professors han de romandre a l'escola durant 35 hores setmanals, cobrint a més de les seves funcions docents, altres com a tasques administratives, reunions amb els pares, preparació de les seves classes, etc.

Els professors afirmen que la seva carrera està sobrecarregada a Croàcia. Els professors principiants no estan preparats per a la càrrega administrativa que els espera; els professors experimentats també es queixen de la càrrega administrativa. Tant els professors principiants com els experimentats necessiten més temps per a centrar-se en les seves activitats de classe, no en les tasques administratives.

Segons l'experiència dels professors, no estan sobrecarregats amb el seu treball principal: ensenyar als alumnes i altres activitats de classe, però estan sobrecarregats amb altres activitats a les escoles que no estan relacionades amb el procés d'ensenyament. La carrera dels professors està sobrecarregada d'activitats burocràtiques, planificació cooperativa i reunions del consell escolar. A Itàlia, serà difícil incloure més tasques en les activitats docents.

²¹ Informe Nacional d'Eslovènia

²² Informe Nacional d'Espanya

²³ Manso, J., and J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [The teaching profession in Spain]. Madrid: REDE and ANELE.



A Itàlia, la carrera dels professors està sobrecarregada d'activitats burocràtiques, planificació cooperativa i reunions del consell escolar, per la qual cosa difícilment podrien incloure més tasques en les seves activitats professionals.

A Alemanya, la carrera dels professors està bastant sobrecarregada. Els professors solen estar desbordats per les tasques administratives i les que no estan relacionades amb l'ensenyament. A més, un estudi encarregat per un sindicat de professors²⁴ mostra que, a Alemanya, els professors treballen una hora i 40 minuts més que altres empleats públics a la setmana. Com a resultat, entre el 14% i el 19% dels professors tenen una jornada laboral excessivament llarga, de més de 48 hores, durant la setmana escolar.

6.1.1. PRINCIPALS RESULTATS DE LA CARRERA DOCENT

Actualment vivim en un entorn polític, econòmic, social i cultural que no motiva l'elecció de la professió docent en la majoria dels països europeus i, com a conseqüència, alguns tenen actualment dificultats per a renovar i mantenir una plantilla docent estable i motivada.

Els professors no se senten acompanyats, ni reconeguts socialment pel treball que realitzen, ni preparats adequada i prou per a complir amb les responsabilitats a les quals s'enfronten en els primers anys de la seva professió.

La majoria dels professors dels diferents països, quan decideixen ser-ho, saben que s'enfrontaran a la **inestabilitat professional en els primers anys de la seva activitat**, a salaris baixos i a tasques administratives avorrides i que requereixen molt temps, però intenten mantenir la seva activitat amb la perspectiva de gaudir d'una altra estabilitat, d'altres beneficis, de reconeixement i d'exercir altres funcions més gratificants en el futur. Això es deu al fet que, en la majoria dels països, existeix una gran diferència de drets entre els professors al principi de la seva carrera i els professors amb experiència. D'altra banda, en la majoria dels països **no existeix un concepte de carrera professional atractiu**, és a dir, la progressió de la carrera és molt difícil de realitzar, la qual cosa impedeix als professors que ho mereixen, o és molt competitiva o fins i tot inexistent en alguns països. S'ha comprovat que en alguns països europeus la progressió de la carrera és molt similar al llarg de l'activitat professional, per la qual cosa resulta descoratjadora, ja que no recompensa el treball, l'esforç i la dedicació.

Segons diversos autors i informes nacionals, els professors sofreixen de **solitud professional**, sovint derivada del fet que es troben en condicions difícils, la qual cosa els porta a fases perilloses de desencantament, desil·lusió i desmotivació professional.

²⁴ In: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/studie-zur-arbeitszeit-lehrkraefte-sind-hochmotiviert-aber-hochbelastet/>



D'altra banda, **el suport que es presta al principi de la carrera docent és reduït**, de difícil accés o inexistent, la qual cosa obliga els professors principiants a buscar el suport voluntari dels seus col·legues, que al seu torn estan sobrecarregats de treball, ja que acumulen multitud de tasques i, per tant, no disposen de molt de temps ni de formació específica per a poder secundar i orientar als col·legues més joves de manera coherent i sistemàtica com seria necessari.

Els professors amb experiència i els directors dels centres assenyalen que tots els professors estarien motivats i es beneficiarien de comptar amb el suport i el temps dels seus companys per a fer-lo. No obstant això, el treball en col·laboració existent no està definit, per la qual cosa es podria córrer el risc de no ser encoratjat o recompensat. La majoria dels professors se senten sobrecarregats perquè tenen moltes tasques que van més enllà de la docència i, encara que reconeixen que el treball col·laboratiu podria donar-los suport en el desenvolupament de les seves activitats professionals i que es beneficiarien si es planifiqués, consideren que **seria important crear altres condicions perquè s'apliqués efectivament i perquè els professors poguessin desenvolupar-lo formalment amb les condicions de suport necessàries**.

6.2. DIMENSIÓ 2: PROGRAMES D'INDUCCIÓ

L'ensenyament implica l'apropiació d'un conjunt de competències i qualificacions, en les quals es requereix una educació superior, s'inscriu en el context de l'aprenentatge al llarg de la vida, inclou la mobilitat i es basa en les associacions. Les competències clau per a l'ensenyament són les que permeten treballar amb la informació, la tecnologia i el coneixement, amb les persones (estudiants, companys de treball i altres socis educatius) i amb la societat a nivell local, regional, nacional, europeu i mundial (Principis comuns europeus per a les competències i qualificacions del professorat, 2010).²⁵

Al llarg dels anys, s'han desenvolupat estudis amb diferents abastos, en contextos nacionals i internacionals, sobre la importància de la formació, els models i l'organització d'aquesta. Aquest panorama travessa un d'aquests moments, ja que es plantegen noves exigències a la professió docent que requereixen competències més complexes i diversificades a les quals la formació inicial del professorat no pot ser indiferent.

L'informe de l'OCDE (TALIS, 2018), en l'anàlisi de tots els sistemes educatius més evolucionats, entre els quals es troben la majoria dels països que formen part del consorci LOOP, va trobar que un període de pràctica docent posterior a la formació inicial té un programa d'Inducció obligatori. Els resultats dels dos últims cicles de TALIS (2013 i 2018) mostren que aquesta formació integrada no existeix o és gairebé inaccessible.

²⁵ Veure: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (accessed in 25.05.2021).



La inducció és un suport a nivell de programa que abasta totes les funcions i responsabilitats que compleixen els professors i que pot utilitzar-se per a millorar la seva eficàcia en l'èxit dels alumnes (LYNCS, 2015). El terme inducció s'utilitza per a referir-se a diversos processos pels quals els professors principiants són induïts a la professió docent i s'associa normalment amb els primers anys d'ensenyament, després de completar un programa de formació inicial del professorat. La inducció del professorat va ser la més entesa pels tres grups objectiu que van participar en la recerca en sis dels set països de l'associació com "un programa de desenvolupament professional que incorpora la tutoria i està dissenyat per a oferir suport, guia i orientació als professors principiants durant la transició al seu primer treball d'ensenyament."

Només es van seleccionar els grups objectiu de GR i DE, la inducció és un procés sistemàtic i durador de desenvolupament professional, de naturalesa col·laborativa, que implica una xarxa de professors i especialistes, centrada en el context escolar, en la promoció de l'aprenentatge dels alumnes i en el desenvolupament del sistema educatiu.

A més, alguns socis van esmentar alguns comentaris importants com que la paraula clau de la definició de "inducció" és "tutoria", per la qual cosa els programes d'inducció haurien de tenir tutoria i els professors amb experiència també van expressar l'interès i la idea de l'aprenentatge mutu com un aspecte rellevant dels programes d'inducció.

Així, aquesta dimensió, els programes d'inducció, es van caracteritzar pels següents paràmetres:

- A. Necessitats dels professors al principi de la seva carrera;
- B. Oportunitats de pràctica docent durant la formació inicial del professorat;
- C. Suport als professors a l'inici de la carrera;
- D. Els professors i els programes d'inducció;
- E. Accessibilitat, estructura, diferències i similituds dels programes d'inducció;
- F. El paper dels directors d'escola en la integració del professorat novell.

H. NECESSITATS DEL PROFESSORAT A L'INICI DE LA SEVA CARRERA

En un estudi recent realitzat per Kokkaliari, en 2017, sobre les condicions de servei dels professors principiants, amb experiència d'entre 1 i 4 anys en escoles primàries gregues, es va constatar que són altres factors, a més de la formació inicial del professorat, els que impedeixen una integració i inclusió fluida en la professió, com:

- ▶ factors personals (baixa autoeficàcia, estrès professional),
- ▶ factors escolars (clima escolar, falta de col·laboració i comprensió per part dels col·legues), i
- ▶ desafiaments docents (aplicació de les conseqüències, atenció a les necessitats dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge).



Els professors de tots els països del consorci consideren que, des d'una perspectiva global, necessiten suport i sembla haver-hi consens entre els directors dels centres per a accedir a la professió i exercir les seves funcions professionals i això constitueix el principal repte de la seva professió²⁶.

En les últimes dècades, a Itàlia, les noves normes van establir com a requisit mínim una llicenciatura (al principi, l'accés a les escoles primàries havia estat possible fins i tot per als qui tenien títols de batxillerat pedagògic).

A Grècia, la immensa majoria dels professors principiants es dirigeixen a professors més experimentats a la recerca de suport (70%), a altres professors principiants (65,1%), al director del seu centre (47,7%) i en molta menor mesura a l'assessor pedagògic (11,6%). Aquest suport va adoptar sobretot la forma de consells professionals amistosos (84,9%) i molt menys la forma d'observació de les classes d'altres col·legues (17,4%). També és característic que, en molts casos, els professors principiants assenyalin diverses fonts de suport emocional o professional anés de l'escola, com la cerca en Internet (73,3%), la cerca de bibliografia rellevant (51,2%), els consells d'amics (48,8%) o l'assistència a cursos de formació contínua (45,3%)²⁷. Independentment de la seva definició de "iniciació", la majoria dels professors de tots els grups destinataris creuen fermament en el valor dels programes d'iniciació, principalment com a eina per a reforçar les competències laborals, però també per a motivar als professors principiants al començament de la seva carrera.²⁸

L'informe nacional d'Eslovènia afirma que al voltant del 60% dels professors estan d'acord que la formació inicial els va preparar bé pel que fa a la qüestió dels coneixements professionals, mentre que només el 20% està en desacord amb això. Quant a estar ben equipats amb els enfocaments didàctics i les habilitats purament pedagògiques per a impartir continguts, el número dels quals no estan d'acord (40%) ja és major que el dels quals sí que ho estan (30%). La major bretxa del sistema sembla ser la perifèria burocràtica de les professions educatives. Només el 10% dels professors considera que estava ben preparat per a això pels seus estudis inicials, mentre que gairebé el 70% està en desacord.

Els professors croats van destacar que el suport, implica també una gran responsabilitat per la qualitat i els resultats del treball. Els professors croats afirmen que estaven ben preparats pels seus estudis inicials pel que fa als coneixements de les matèries, així com a les habilitats pedagògiques i didàctiques. Però que no estan prou preparats per a les dimensions emocional/psicològica i social del treball escolar. La majoria dels professors alemanys pensen que no estan prou preparats en la majoria dels aspectes professionals, però especialment en els aspectes burocràtics i administratius de la professió²⁹.

²⁶ Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. and Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada, and M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [supporting novice teachers in low-achieving schools through mentoring]". *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040. Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

²⁷ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 38.

²⁸ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 14.

²⁹ LOOP Informe Nacional d'Alemanya, p. 66.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- ▶ Professorat eslovè³⁰ va enumerar els següents reptes relacionats amb algunes llacunes sentides en els programes de formació inicial. L'ensenyament d'alumnat amb necessitats especials, els diferents estils d'aprenentatge i els reptes per a entendre la seva factura psicològica en general.
- ▶ L'autoreflexió, la gestió de les emocions i els problemes d'higiene mental també van sortir a reluir en grans quantitats.
- ▶ Habilitats toves necessàries per a gestionar un aula, actuar en situacions de conflicte i treballar en diferents dinàmiques amb companys, pares i alumnes.
- ▶ Enfocaments i mètodes pedagògics més nous.

I. OPORTUNITATS DE PRÀCTICA DOCENT DURANT LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT

En el context de la formació inicial del professorat, el període de pràctiques supervisades, entès com un element central en la formació del professorat i com un espai privilegiat per a superar la falta d'articulació entre la teoria i la pràctica, és un procés de formació guiat per un enfocament de recerca i una manera de reconèixer la importància de la pràctica docent. No obstant això, aquesta pràctica supervisada no troba consens sobre la seva finalitat en els diferents estudis. La visió de l'educació i de la formació professional que subjeu en ella, les estratègies de formació que s'utilitzaran, les competències professionals que es desenvoluparan i les maneres d'avaluar-les, els rols que exerciran les diferents parts, la relació que s'estableix entre la pràctica i altres components del currículum formatiu o la seva durada. Els resultats es fan ressò d'altres resultats internacionals que descriuen un desafiament permanent entre la teoria i la pràctica.

Els professors alemanys estan satisfets per la forma en què s'inclouen les oportunitats de pràctica en els programes de formació inicial. Els professors en pràctiques -el practicum, en termes espanyols- continuen sent la qüestió clau en els debats sobre la formació inicial del professorat³¹.

El mateix ocorre amb els professors croats (principiants i experimentats, fins i tot els directors d'escola), que afirmen que els futurs professors necessiten tenir més pràctica docent directa a les escoles durant la seva formació inicial. Les excepcions són els professors de primària (de 1r a 4t curs), que consideren que tenen suficient pràctica, però també pensen que no estaria de més augmentar-la.

A Eslovènia, els programes d'estudis de formació inicial del professorat han d'incloure coneixements pedagògics i específics de la matèria, així com almenys 15 ECTS de pràctiques pedagògiques a l'escola. No obstant això, l'opinió predominant és que no està prou orientada a la pràctica. El fet de no estar arrelat en la pràctica podria ser potser una de les majors conclusions de tota la recerca realitzada a

³⁰ LOOP Informe Nacional d'Eslovènia

³¹ Donaire, C. 2020. Relación entre el prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia [Pre-service teaching and induction. A comparative study in Germany, Chile, Spain and Finland]. In *La Docencia en la Enseñanza Superior* [Teaching in Higher Education.], edited by R. Roig-Vila, 1375-1388. Escudero Muñoz, J. M., M. Campillo Díaz, M., and J. Sáez Carreras. 2019. "El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora [The new MA for teaching in secondary schools: a review]", *Profesorado*, 23(3): 165-188.



través de l'enquesta, així com de les entrevistes en la recerca LOOP, relacionades amb la formació inicial dels professors. Quan se'ls dóna l'oportunitat, els enquestats expressen que només han adquirit coneixements professionals quan van començar la seva experiència pràctica, que va coincidir amb l'inici de les seves carreres, perquè, abans, gairebé no han tingut oportunitats pràctiques.

A Grècia, la majoria de les Facultats d'Educació de les Universitats ofereixen als seus estudiants la possibilitat d'obtenir un certificat d'aptitud pedagògica i docent, com a part integrant dels seus estudis regulars, al qual segueix la realització amb èxit d'un grup de cursos corresponents a uns 40-60 ECTS. Els cursos corresponents s'enquadren en les tres categories següents: a) Pedagogia i Educació, b) Ensenyament i Aprenentatge, i c) Didàctica i Pràctiques d'Ensenyament³².

El nombre de treballs de recerca realitzats sobre les primeres experiències docents dels professors és reduït. Malgrat això, és possible confirmar, tenint en compte els treballs realitzats als països del consorci, que les dificultats experimentades en la transició d'estudiant a professor es manifesten en diverses dimensions, amb petites diferències entre els contextos nacionals. En la recerca realitzada, cinc dominis (enunciats a continuació) de competències tracten d'expressar les competències necessàries perquè un professor pugui operativitzar el seu treball:

- ▶ El domini didàctic/científic-pedagògic inclou les habilitats de gestió de l'ensenyament i de l'aula, el tractament de la falta de motivació, la diferenciació dels ritmes d'aprenentatge, la gestió del currículum, la relació amb els alumnes i l'avaluació. Els professors grecs, croats, italians i eslovens participants van esmentar que no estan ben equipats amb enfocaments didàctics i habilitats purament pedagògiques per a impartir continguts.
- ▶ L'àmbit burocràtic/administratiu relacionat amb el coneixement de la legislació, els reglaments normatius, els procediments escolars, incloent una altra diversitat de tasques com els procediments administratius de gestió de la classe, es va esmentar com un dels àmbits que els professors consideren, a Alemanya, Itàlia i Portugal, que és la major llacuna en el sistema de formació inicial.
- ▶ El domini emocional inclou competències com l'autoconeixement, les habilitats d'autoestima i autoconfiança, i la gestió de les dimensions personal i professional, que si no es desenvolupen, condueixen a l'aïllament i l'ansietat. Aquest domini va ser l'assenyalat com molt rellevant en la recerca, pels participants alemanys, grecs, croats, italians, portuguesos, eslovens i espanyols. Això podria haver-se d'al fet que els contextos escolars són avui dia més complexos i exigents (diversitat cultural o lingüística, inclusió, TIC) i això pot ser un indicatiu que els professors no estan preparats, durant la seva formació inicial, per a fer front als reptes socio-emocionals que es troben en els entorns escolars reals.
- ▶ L'àmbit social inclou la identitat i identificació professional, les relacions amb els col·legues i els tutors, amb un clar desconeixement de les normes de conducta. Els professors espanyols i

³² LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 32.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



portuguesos necessiten més coneixements i habilitats sobre competències emocionals i socials/culturals, per a suavitzar la comunicació amb els alumnes o els seus pares, que s'ha convertit en un repte, en els últims anys

- ▶ El domini de les assignatures està relacionat amb els coneixements científics adquirits en la formació inicial i, en certa manera, és alarmant que els professors principiants afirmen sentir-se menys preparats quant a conèixer en profunditat el contingut de les assignatures que imparteixen³³.

J. SUPORT AL PROFESSORAT A L'INICI DE LA SEVA CARRERA

La pràctica docent permet la construcció i consolidació d'un conjunt d'habilitats, actituds i, sobretot, coneixements pràctics, essencials per a la professió docent. En aquest sentit, l'anàlisi de les primeres experiències professionals viscudes, es converteix en el punt de partida fonamental per a proporcionar una ajuda més eficaç i reconèixer que el coneixement dels professors s'adquireix principalment a través de la pràctica (Carter, 1990) ja que és especialitzat, organitzat i tàcit.

En termes generals, la majoria dels directors i professors principiants consideren que no van rebre suficient suport en els primers anys de la seva carrera, confirmant que no tenen accés a un programa formal d'inducció i que l'únic suport que van rebre va ser proporcionat de manera informal per altres professors amb experiència. No obstant això, aquest reconeixement, advertit pels entrevistats com un repte, també està relacionat amb el fet que els professors tenen un temps i un espai reduïts per a familiaritzar-se i per al treball col·laboratiu.

A Eslovènia, per a convertir-se en professor qualificat cal passar un examen. Per a poder presentar-se a un examen professional, els professors han de complir certs requisits. Un programa d'iniciació formal no és un d'ells. Han de tenir una educació formal adequada en relació amb la seva matèria professional, inclosa l'educació pedagògica (ja sigui que tinguin un títol de naturalesa pedagògica o que completin un programa addicional d'estudis sense títol). A més, han d'aconseguir una quota predefinida d'hores d'experiència laboral. Als professors principiants, a Eslovènia, els agradaria poder fer diverses tasques al costat d'un professor amb experiència, com a mentor, sota la seva direcció, amb el seu feedback i disponibilitat d'ajuda "sobre la marxa".

Segons les entrevistes espanyoles, el "professor paral·lel" -professor/és que està/n ensenyant en el mateix grau- és un recurs clau per als professors principiants. Aquest suport és informal i està totalment desregulat, però és comunament esmentat per professors principiants i experimentats.

En l'estudi de Kokkaliari (2017), es va mostrar que en general no sembla existir cap procediment estructurat per a la inducció dels professors principiants. Per tant, quan els professors principiants arriben a una escola per primera vegada, la seva experiència sovint s'assembla a una situació de "pèrdua en la mar" o de "enfonsament o natació" (Ingersoll i Strong, 2011). Per a fer front a aquests creixents desafiaments, els seus únics recursos són els consells informals de col·legues més

³³ LOOP Informe Nacional de Grècia, pp. 14-15.



experimentats i de confiança i les fonts externes que identifiquen pel seu compte o amb l'ajuda del seu entorn social.³⁴

Sembla haver-hi un consens entre els directors dels centres i els professors amb experiència en què els professors principiants (normalment els substituïts) necessiten suport quan s'incorporen a un centre escolar. Aquest suport ha d'adoptar la forma d'un programa d'iniciació a l'escola que respongui a les seves necessitats, amb una definició clara de com són els proveïdors d'aquests programes.

Les organitzacions educatives fan costat als professors en col·laboració amb les institucions d'educació superior i els ministeris de ciència. El Ministeri d'Educació i Ciència de Croàcia faculta a diverses institucions, com l'Agència d'Educació i Formació del Professorat, l'Agència d'Educació i Formació Professional i la d'Educació d'Adults, per a organitzar i posar en pràctica la formació de suport al professorat. A més d'aquestes institucions, els programes de desenvolupament professional continu també poden ser organitzats i executats per institucions d'ensenyament superior i per organismes del sector civil, amb la deguda aprovació del Ministeri.

Els professors de Croàcia, Alemanya i Itàlia reben el suport dels seus companys, però de forma no oficial i en funció de la seva capacitat personal, i formalment només del seu mentor oficial.

K. PROFESSORAT I PROGRAMES D'INDUCCIÓ

En l'actualitat, per al pas de la formació inicial al mercat laboral, els professors portuguesos han de realitzar un període de Prova d'un any escolar per a comprovar la seva capacitat d'adaptació al perfil d'acompliment professional exigít. El període de prova obligatori no és una pràctica d'iniciació i pot tenir lloc durant el primer any de funcions docents i abans d'entrar en la carrera. El professor és orientat i recolzat en termes didàctics, pedagògics i científics per un professor de 4t grau o superior, sempre que sigui possible, del mateix grup de contractació, que hagi obtingut una qualificació igual o superior a Bona en l'última avaluació d'acompliment. El component no docent durant aquest període es destina a l'assistència a sessions de formació i a l'assistència a classes impartides per altres professors o a la realització de treballs en grup, segons s'indiqui mitjançant la supervisió i el suport al professor.

Independentment de l'organització que deu, per normativa, facilitar l'accés, el seguiment i la supervisió de la marxa de la posada en marxa del programa d'Inducció, a Portugal, aquesta responsabilitat està a càrrec del Ministeri d'Educació, delegada en els Centres de l'Associació d'Escoles Públiques. En altres països del Consorci, la responsabilitat s'atribueix també, als organismes que imparteixen la formació contínua, ja que aquesta tipologia de programes s'implementa després de la formació inicial. En aquesta atribució no està definit el paper de les universitats, no obstant això, sovint són cridades a participar³⁵.

³⁴ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 38.

³⁵ Manso, J., and J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [The teaching profession in Spain]. Madrid: REDE and ANELE.



A Eslovènia, els professors accedeixen a la professió de dues maneres: a través de programes d'inducció o sol·licitant llocs de treball de contractació oberta anunciats per les escoles. El sistema d'inducció no és obligatori i els centres educatius poden contractar, en cas que hi hagi vacants, a professors principiants (amb una formació inicial adequada) que encara no s'han presentat a l'examen professional estatal per a estar plenament qualificats.

Els programes formals d'iniciació són el camí cap a la professió docent per a aproximadament el 10% dels joves professionals eslovens. Els programes coneguts com a "Primera ocupació" i "Aprendre a ser professor" tenen requisits més estrictes per a la tutoria i el suport als professors. Les escoles estan motivades per a entrar en aquests programes, ja que els llocs de professors en pràctiques són finançats pel ministeri durant tot el període de pràctiques (de 10 mesos per als professors i 5 mesos per als assistents de jardí d'infància). D'altra banda, només el 30% dels professors afirmen que els centres en els quals van començar la seva carrera tenien programes específics d'iniciació.

Les competències dels professors principiants per a treballar en l'educació s'examinen en l'examen professional docent, realitzat pel Ministeri, al final del període d'inducció, o després d'adquirir l'experiència laboral prescrita. Els sol·licitants han de tenir les qualificacions educatives pertinents i experiències rellevants en el treball educatiu, i han de dur a terme certes activitats que han de ser presentades abans de fer una sol·licitud per a l'examen professional d'ensenyament (presentacions d'ensenyament avaluades amb èxit i qualificades pels mentors i els directores de les escoles). Després d'aprovar l'examen professional, els professors adquireixen una qualificació professional completa per a exercir la professió de manera independent. Durant el programa d'inducció, els professors es familiaritzen amb diferents continguts per a poder treballar de manera independent i preparar-se per a l'examen de certificació docent. El programa d'inducció és preparat pel mentor, que ha de complir certs requisits que garanteixin la seva experiència en cooperació amb el professor principiant.

La gran majoria dels participants grecs en la recerca van assenyalar que no van tenir l'oportunitat d'assistir a un programa formal d'iniciació durant els primers anys de la seva carrera docent.³⁶ D'acord amb la legislació grega, un professor recentment nomenat, tant en Primària com en Secundària, compleix dos anys de pràctiques. Durant aquests anys, el professor en pràctiques ha de completar una formació obligatòria de 100 hores, que es correspon amb el "programa d'iniciació" formal existent per als professors principiants i és un requisit previ per a completar el període de prova. No obstant això,

Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

Programa per a la millora de la formació docent (MIF). 2018. Accions Estratègiques [Strategic actions]. Barcelona: MIF.

Martínez, M., and A. Marín. 2018. De la formación inicial a la profesión docente: la inducción a la docencia [From initial teacher education to teaching: induction and preparation]. In *Els reptes de l'educació a Catalunya [Education Challenges in Catalonia]*, edited by J. Riera, 491-536. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

³⁶ LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 14.



des de 2012-13 s'ha produït una aturada en el nomenament de nous professors permanents a causa de la crisi financera que ha provocat la interrupció d'aquests programes³⁷.

Segons recents declaracions governamentals a Grècia, el programa d'inducció es reiniciarà en el pròxim curs escolar per a formar a 11.500 professors principiants, els primers a ser nomenats en llocs permanents després de gairebé deu anys. L'Institut de Política Educativa (IEP) impartirà un nou programa d'inducció que es posarà en marxa a través de la modalitat d'aprenentatge a distància, amb una durada total de 96 hores (24 hores en manera síncrona i 72 hores en manera asíncrona).

El programa formal d'inducció (segons la definició del Ministeri de Ciència i Educació de Croàcia) comença amb el primer any de pràctiques a les escoles. Tant els professors d'educació primària com els mestres d'educació han de passar pel mateix procés. En el primer any de treball en una escola, el professor en pràctiques rep un mentor que li guia en el seu treball a les escoles, però també com a preparació per a l'examen estatal professional que els alumnes han d'aprovar al cap d'un any per a poder rebre les seves llicències d'ensenyament.

L'examen estatal consta de tres parts:

- ▶ Prova de redacció d'assajos/alfabetització;
- ▶ Preparació i realització d'una classe davant la comissió;
- ▶ Examen de coneixement de la Constitució i de les lleis i reglaments sobre el sistema educatiu de la República de Croàcia.

Els programes d'inducció tenen un caràcter formatiu/avaluatiu i de presa de decisions per a l'ingrés en la carrera i tenen lloc en col·laboració amb la universitat com a part dels requisits dels estudis finals.

A Itàlia, els professors, per a convertir-se en professors titulars, han de passar un període de prova d'un any, sota la direcció d'un tutor.

Els programes d'inducció, a Alemanya, són obligatoris ja que formen part de la finalització de la formació del professorat. La formació del professorat a Alemanya es divideix en dues etapes: un curs d'educació superior que inclou períodes de formació pràctica i una formació pràctica en un entorn escolar (inducció). Els cursos de formació del professorat s'imparteixen en universitats, Technische Hochschulen/Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen (escoles superiors de pedagogia) i escoles superiors d'art i música. La formació pràctica del professorat en forma de Vorbereitungsdienst (servei preparatori) té lloc en els instituts de formació del professorat (Studienseminare) o en institucions i escoles de formació comparables. La formació del professorat en tots els tipus de centres està regulada per la legislació de l'Estat federat. Les disposicions legals pertinents inclouen les lleis (R110-119) i els reglaments per a la formació del professorat, les Studienordnungen (reglaments d'estudis) per als cursos de formació del professorat i les Prüfungsordnungen (reglaments d'exàmens) per al Erste Staatsprüfung (primer examen estatal) o els exàmens de grau i màster.

³⁷ LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 36.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Ausbildungsordnungen (reglaments de formació) per al Vorbereitungsdienst (servei preparatori) i reglaments d'examen per al (segon) examen estatal.

L. ACCESSIBILITAT, ESTRUCTURES, DIFERÈNCIES I SIMILITUDS EN ELS PROGRAMES D'INDUCCIÓ

La inducció existeix a Portugal i Espanya, però només s'aplica ocasionalment en l'àmbit escolar.³⁸

El Ministeri d'Educació portuguès, en 2009-2010, en un enfocament experimental per a un petit grup de professors, va introduir un sistema d'inducció, que ja estava previst en l'estatut de la carrera docent, conegut com a any de prova. L'acció pretenia canviar les perspectives de l'any de prova, donant-li un caràcter més pedagògic i formatiu, preocupat per promoure l'excel·lència entre els professors -tant principiants com experimentats- a l'inici de la seva carrera, però els canvis no es van implementar i tot va seguir igual.

Per a accedir al treball com a professional de l'ensenyament, els professors eslovens han de superar un graó natural i orgànic, en forma d'examen, i també és necessari que els professors tinguin un nombre certificat d'hores de formació (pràctiques), també seria lògic incloure la realització d'un programa formal d'Inducció.

És interessant assenyalar que l'enquesta més recent i rellevant dels professors eslovens (TALIS 2018), llança una mica de llum sobre l'aplicació d'aquests programes en la pràctica. Va destacar que el 48% dels professors (en comparació amb el 58% de l'OCDE) van informar que no estaven inclosos en cap mena de pràctiques formals o informals d'inducció a les seves escoles actuals. Al voltant del 80% dels professors que van participar en l'enquesta es van incorporar a alguna mena de programa d'iniciació (informal) quan van començar la seva carrera professional. Un percentatge encara major, el 90%, va rebre ajuda de mentors o col·legues més experimentats en el transcurs dels seus primers anys de treball. En l'actualitat, només el 10% dels professors se sotmet a programes d'iniciació.

Els programes d'inducció, a Eslovènia, inclouen la familiarització amb els processos reals d'ensenyament de les assignatures específiques i amb diversos mètodes i formes d'ensenyament. Els professors principiants aprofundeixen en els seus coneixements i milloren les seves habilitats en la didàctica específica de l'assignatura, dissenyant plans de classe i executant-los mentre observen les classes dels seus mentors i d'altres professors. Col·laboren amb la direcció de l'aula i la direcció del centre, organitzant reunions i consultes amb els pares. A més, adquireixen coneixements i destreses fora del seu centre d'educació infantil o de l'escola, sobretot en les àrees que s'inclouran en l'examen professional docent.

Segons la legislació grega, un professor recentment nomenat compleix dos anys de pràctiques. Durant aquests anys, el professor en pràctiques ha de completar una formació obligatòria de 100 hores que es

³⁸ Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada, and M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [supporting novice teachers in low-achieving schools through mentoring]". ETHIKA+, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.



considera un programa formal d'iniciació i un requisit previ per a la finalització del període de prova. No obstant això, des de 2012-13 s'ha produït una aturada en el nomenament de nous professors permanents, a causa de la crisi financera, la qual cosa ha provocat la interrupció d'aquest programa d'Inducció. Des de llavors, la necessitat de nou personal docent, per a substituir als professors jubilats, s'ha cobert amb professors substituïts que són nomenats a les escoles sense assistir a cap programa formal d'Inducció³⁹. El programa consta de mòduls de pedagogia general, l'objectiu de la qual és proporcionar als professors una base teòrica comuna, i de mòduls més orientats a la pràctica, dedicats a pràctiques docents noves, com a estudis de casos d'escenaris d'ensenyament, tècniques d'aula invertida, aprenentatge basat en la indagació, resolució cooperativa de problemes i tècniques d'aprenentatge basades en projectes en el marc d'una comunitat d'aprenentatge.⁴⁰

Els programes d'inducció tenen una estructura formal a Croàcia, Itàlia i Alemanya, però a Croàcia i Itàlia són iguals en tot el territori, mentre que a Alemanya el programa varia en els diferents estats federals. En aquests països, els professors tenen accés a programes d'iniciació abans de començar la seva carrera, com a part d'un pas intermedi entre els seus estudis inicials i el començament de la seva carrera professional. A Croàcia, un dels objectius del programa d'inducció és la familiarització amb el pla d'estudis i els programes.

M. PAPEL DE LES DIRECCIONS ESCOLARS EN LA INTEGRACIÓ DEL PROFESSORAT NOVELL

Els directors de centres escolars tracten de millorar la integració dels professors principiants en els centres, a Alemanya, Itàlia i Croàcia. Els directors que van participar en l'enquesta i les entrevistes van intentar millorar la integració dels professors principiants en els seus centres, però no va ser possible afirmar que tots ho fessin.

Quan s'aborda explícitament, la majoria dels directors de centres espanyols, si no tots, afirmen que tracten de fer costat als professors principiants, però confessen que no hi ha suficients recursos ni temps per a abordar-ho adequadament. No obstant això, cal destacar la paradoxa espanyola que els professors declaren estar "ben preparats" i el reconeixement que els professors principiants necessiten més suport. El que està en joc aquí és la definició d'aquests "suports", o el tipus de suport que identifiquen com a crític, que, de nou, sol girar entorn de qüestions de gestió de l'aula⁴¹.

Els programes d'iniciació en les primeres etapes de la carrera docent permeten als professors desenvolupar les seves competències professionals i establir vincles fructífers en l'entorn escolar. Així i tot, la iniciació en els centres escolars és escassa: només el 20% dels directors de centres escolars van declarar tenir activitats formals d'iniciació de professors en el seu centre, i només el 6% va informar que els professors principiants poden accedir a la iniciació. Una conclusió important és que prop del 90% dels directors d'escola participants veuen un benefici a tenir una capacitat d'inducció/tutoria a la

³⁹ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 36.

⁴⁰ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 36

⁴¹ Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], Profesorado, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



seva escola per als seus professors. El principal benefici és l'augment del nivell de professionalitat i del treball escolar directe. El segon benefici percebut és un entorn professional més cooperatiu i connectat en el qual els professors estan més acostumats a cooperar i treballar junts.

Alguns centres escolars representats pels directors eslovens que van participar en l'enquesta han aplicat programes específics. La majoria dels programes, almenys en part, coincideixen amb dos grans programes nacionals d'iniciació del professorat. Els programes nacionals no estan massa ben definits i deixen molt en mans de les escoles específiques, la qual cosa condueix a diferents maneres d'aplicació. El director de l'escola té la responsabilitat de nomenar un mentor per als alumnes, durant 10 mesos. El mentor es nomena almenys formalment per a un professor principiant, ja que és necessari obtenir una avaluació positiva per a poder abordar l'examen professional. Un denominador comú sembla ser la implicació del col·lectiu docent i l'assignació de funcions específiques de tutoria a determinats professors. En la majoria dels casos, es designa a un professor com a mentor, però hi ha casos en els quals participen diversos professors que tenen certes obligacions específiques en relació amb els professors principiants.

6.2.1. PRINCIPALS RESULTATS DELS PROGRAMES D'INDUCCIÓ

"No hi ha educació de qualitat, ni reforma educativa, ni innovació pedagògica, sense una adequada formació del professorat" (Nóvoa, 1992)⁴².

L'evolució tecnològica i la complexitat de la societat actual, així com la seva dinàmica política i organitzativa, fan que la formació inicial sigui insuficient per a garantir un bon acompliment al llarg de la vida professional. De la mateixa manera, les funcions dels professors a les escoles són ara molt diferents, és necessari vigilar permanentment els canvis socials, econòmics i científics, per la qual cosa és urgent articular les accions entre els llocs d'aprenentatge professional (escoles) i les institucions d'educació superior, garantir la col·laboració entre els supervisors, els professors cooperants i el vincle entre els coneixements pràctics i les competències adquirides en el context de la formació acadèmica.

L'articulació entre la teoria i la pràctica (o la seva absència) en el context de la formació inicial del professorat és una de les preocupacions més recurrents en la literatura i la recerca en aquest camp. Segons diversos autors, aquesta preocupació es deu a diverses raons, entre les quals destaca la socialització professional dels docents, relacionada amb els processos d'integració en el complex univers de l'ensenyament i l'aprenentatge. De manera acumulativa, s'han identificat alguns problemes quant a les condicions per a tenir pràctiques pedagògiques, és a dir, per al desenvolupament de la intervenció i el desenvolupament de la pràctica pedagògica al final del programa de formació del professorat.

Així, a més de posseir, de forma concertada i equilibrada, qualitats ètiques, morals, intel·lectuals i científiques, els professors han de posseir també competències personals, interpersonals i afectives,

⁴² Nóvoa, A. (1992). Presentation Note. In A. Nóvoa (Coord.), *Teachers and their Training* (pp. 9-12). Lisboa: Publicações Don Quixote.



perquè, en una societat en permanent transformació social, puguin intervenir adequadament en la dinàmica social de la comunitat escolar. A causa dels freqüents canvis en les polítiques educatives, els professors també són responsables dels procediments burocràtics i administratius, de l'actualització dels plans d'estudi i de la preparació dels alumnes per als desafiaments globals. El suport als professors principiants durant els seus primers anys de treball és de gran importància per a la reforma educativa.

Aquesta dimensió és essencial, per la qual cosa és molt important repensar la pràctica docent supervisada a les escoles, sabent que la formació inicial no pot completar-se sense la integració efectiva dels futurs professors en una realitat determinada.

Els professors de tots els països del consorci consideren que, des d'una perspectiva global, necessiten suport i sembla que existeix un consens entre els directors dels centres escolars per a accedir a la professió i exercir les seves funcions professionals, la qual cosa suposa un gran repte de la seva professió⁴³.

Ergo, el mesurament de la qualitat es considera un element essencial per a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge, el procés no és fàcil, i la necessària reestructuració dels programes de formació del professorat es fa molt més difícil. La realitat és que els cursos de formació inicial presenten una gran diversitat en el seu contingut i forma, la qual cosa inevitablement condueix a diferents perfils de formació, que podrien no estar preparats per a assumir algunes tasques professionals, i per a això, necessiten suport en diferents àmbits. És important estendre l'aprenentatge, assegurant el suport a les intervencions, amb un clar enfocament en la proximitat entre els contextos (entitats de formació inicial - escoles), un marc de formadors de qualitat, personal obert, i un conjunt d'accions pertinents per a l'acompliment de les seves funcions. Els programes d'inducció són, per tant, necessaris, no sols per a cobrir les llacunes de la formació inicial del professorat i el desajustament entre la teoria i la pràctica, sinó que han de concebre's com una via d'accés a la professió docent.

Els professors han de comptar amb suport per a actualitzar les seves competències professionals, fer front emocionalment a les pressions de l'entorn escolar i a les relacions entre tots els actors implicats, comunicar-se i cooperar amb els seus col·legues i amb els directors dels centres, i, en última instància, ocupar-se dels aspectes legals administratius i professionals, i, si és possible, comptar amb suport en l'àmbit didàctic/científic-pedagògic.

Un programa d'Inducció eficaç i a l'abast de tots ha de procurar, en totes les etapes de la seva carrera docent, observar als seus companys, ser observat per ells i participar en comunitats d'aprenentatge que promoguin la reflexió i l'aprenentatge conjunts i abordin la qualitat de l'ensenyament i el desenvolupament professional com una responsabilitat col·lectiva i no sols individual.

⁴³ Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. and Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada, and M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [supporting novice teachers in low-achieving schools through mentoring]". *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.

Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



Els programes d'inducció del professorat han d'entendre's, per tant, com un procés sistemàtic, planificat i prolongat de desenvolupament professional, de caràcter col·laboratiu i formatiu, en el qual participen una xarxa de professors i experts de diferents sectors i que se centra en el context escolar, la promoció de l'aprenentatge dels alumnes i el desenvolupament del sistema educatiu.

Per a garantir l'èxit d'aquests programes, també cal considerar, planificar i estructurar el paper del professor que executa el programa d'inducció i el del director del centre.

6.3. DIMENSÍO 3: PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS/ES

Per als participants en la recerca del LOOP, el concepte de tutoria i el que implica aquest tipus de pràctica a nivell escolar varia segons el país. La tutoria per als directors i professors principiants de DE, GR, ÉS (exceptuant als professors amb experiència), IT, PT (exceptuant als professors amb experiència) i SI es defineix "amb major freqüència com una relació professional en la qual una persona amb experiència (mentor) ajuda a una altra (alumne) a desenvolupar habilitats i coneixements específics que milloraran el creixement professional i personal de la persona amb menys experiència". No obstant això, els professors experimentats de PT i ÉS pretenen que la tutoria és "un aparellament deliberat d'una persona més capacitada o experimentada amb una altra menys capacitada o experimentada, amb l'objectiu acordat que la persona menys experimentada creixi i desenvolupi competències específiques". Els participants dels tres grups de RH havien triat que "la tutoria és una relació entre dos col·legues, en la qual un col·lega dóna suport al desenvolupament de les habilitats i els coneixements d'un altre, guiant a aquest individu basant-se en les seves pròpies experiències i en la seva comprensió de les millors pràctiques".

Per tant, quan se'ls va plantejar la pregunta sobre la seva capacitat per a orientar als professors principiants durant els programes d'iniciació, la majoria d'ells va afirmar que necessitarien rebre formació per a fer-ho. Per tant, tots els participants estan d'acord que seria important crear un programa de capacitat dels mentors, que permetés als professors amb experiència fer costat als nous col·legues, però perquè això sigui efectiu, el mentor hauria d'equilibrar aquesta nova tasca amb la seva condició de professor, sense dedicar el seu temps complet a la tutoria. A més, estan disposats a aprendre més, en la pràctica, com poden exercir aquesta funció, quines estratègies poden utilitzar i quines activitats desenvolupar per a fer costat als seus col·legues en el seu paper de mentor.

La formació contínua és una demostració que la transferència de coneixements no és automàtica, s'adquireix a través de l'exercici i la pràctica reflexiva, en situacions que permeten mobilitzar, transposar i combinar coneixements, creant noves estratègies i recursos metodològics. Per això, la formació contínua és un dels mecanismes utilitzats per a fer costat als professors en l'adquisició de noves competències al llarg de la seva carrera, abastant els sistemes de suport a la inducció dels professors principiants, l'aprenentatge professional col·laboratiu i la formació dels directors d'escola.



El programa de capacitació dels mentors està pensat per a un grup de professors amb experiència, compromesos professionalment i reconeguts pels seus companys com a professionals responsables i competents.

La formació està orientada a explorar i aprofundir en les competències preexistents dels mentors, emfatitzant el caràcter permanent de l'aprenentatge professional, i instigant la seva implicació personal i col·lectiva en tot el procés. Al mateix temps, la tutoria i els processos de supervisió associats a ella constitueixen un nou repte per als docents, per la qual cosa la formació ha d'assumir-se com una resposta a les noves situacions, des d'una perspectiva de resolució de problemes, establint relacions entre el desenvolupament professional, la supervisió i l'acte d'ensenyar.

Així, la dimensió, Programes de capacitació dels mentors, es va caracteritzar pels següents paràmetres:

- A. Competències i necessitats dels mentors.
- B. Programes de formació del professorat.
- C. Programes de capacitat dels mentors.
- D. Programes de formació de mentors amb acreditació.

A. COMPETÈNCIES I NECESSITATS DELS MENTORS I LES MENTORES

Va haver-hi un consens en tots els grups objectiu, de tots els països en la recerca del LOOP per a no considerar la tutoria com un deure a temps complet. Per als professors experimentats, les activitats d'ensenyament han de combinar-se de forma equilibrada amb les activitats dels mentors, ja que el contacte amb els alumnes permet als mentors mantenir la motivació per a l'exercici de les seves funcions, a més de permetre'ls sentir-se realitzats i actualitzats, ja que se'ls repta constantment a buscar noves pràctiques per a poder respondre als reptes diaris.

No obstant això, per a compaginar altres activitats amb la docència, els professors amb experiència necessiten incentius/suports per a convertir-se en mentors, a més de la motivació intrínseca inherent que prové de l'oportunitat de fer costat a un professor en l'inici de la seva carrera, també refereixen que és important assegurar que el mentor tingui la possibilitat de:

- diversificar la carrera docent, esmentat per ES, IT, L'i PT
- progressar més ràpidament en la carrera, mitjançant una valoració positiva d'aquestes funcions en l'avaluació del rendiment, esmentada per DE, SI i PT
- disminuir el temps total de treball per setmana, esmentat per DE, ÉS, GR, PT, SI i EL
- garantir el reconeixement oficial, mitjançant la certificació formal de les seves competències, per ES
- gaudir d'una major flexibilitat d'horari, per ES
- tenir una compensació salarial, esmentada per ES, PT i SI;
- veure redefinida i valorada per llei la naturalesa de les seves responsabilitats, a través de l'assignació de temps a la tutoria, en les activitats docents i no docents, esmentat per PT



- formar part d'una comunitat de pràctica, com suggereix IT.

Els participants en la recerca del LOOP van revelar que els professors han de posseir certes competències per a exercir les seves funcions amb èxit i superar els reptes que puguin sorgir. Així, el professor ha d'estar preparat per a:

- fer front a la bretxa generacional i a la falta de motivació dels professors principiants
- ajustar-se i respondre a diferents contextos, realitats i reptes pedagògics
- buscar permanentment la formació per a poder respondre als reptes d'una societat en constant canvi
- ajustar-se a les necessitats dels seus alumnes, escoles i contextos educatius (comunitat en general).

En aquest sentit, el professor ha de presentar un cert perfil, determinat per un conjunt de competències que han de ser desenvolupades a través d'un programa de formació, que permeti als professors experimentats fer costat als professors principiants, com ara:

- el domini d'estratègies i pràctiques didàctic-pedagògiques (DE, EL, ÉS, GR, PT, SI)
- el coneixement de la matèria d'ensenyament que proporciona la tutoria (DE, GR, PT, SI)
- experiència professional en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge (DE, ÉS, GR, SI)
- voluntat d'invertir el temps necessari per a fer costat als alumnes (DE, ÉS, IT, SI)
- gran interès per ser mentor i fer costat als alumnes (DE, EL, IT, SI)
- tenir habilitats interpersonals ben desenvolupades (EL, IT i PT), com, per exemple:
 - Capacitat per a escoltar activament i comunicar-se amb eficàcia (DE, EL, ÉS, SI);
 - Capacitat per a compartir experiències i coneixements (EL, ÉS, GR, IT);
 - Capacitat de proporcionar una retroalimentació constructiva (DE, EL, IT, PT).

B. PROGRAMES DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

La política de formació en el context portuguès respon a les necessitats generals del sistema educatiu i garanteix una major equitat als professors, facilitant l'accés a coneixements científics i pedagògics actualitzats relacionats amb els programes i directrius curriculars nacionals.

L'oferta de formació predomina sobre la base de la pràctica pedagògica, però és visible la inversió en formació relacionada amb l'ètica i la deontologia i les tecnologies de la informació i la comunicació, la inclusió, en línia amb l'agenda educativa vigent regulada pel Ministeri d'Educació. En aquest procés, es destaca el paper fonamental de les entitats de formació, en particular els centres de formació de les associacions escolars, les institucions politècniques, les universitats, les associacions pedagògiques i professionals, i els sindicats de professors en el procés d'implementació de les polítiques educatives



nacionals i locals, amb l'objectiu del desenvolupament personal i professional dels professors i educadors, inscrit en un context d'educació permanent⁴⁴.

A Grècia, actualment, falten cursos obligatoris de formació contínua per a professors. No obstant això, existeixen alguns cursos impartits a escala nacional, de manera puntual, però normalment l'accés a aquests cursos, fins i tot en el cas dels més massius, només està garantit per a uns pocs milers de professors. Aquests cursos són curts (menys de 100 hores) i solen estar dissenyats per a atendre les necessitats dels professors, segons les prioritats de la política educativa nacional actual⁴⁵.

En concret, les úniques oportunitats de formació contínua del professorat (INSET) són alguns seminaris de formació ad hoc organitzats pels assessors educatius per al personal docent de les escoles que supervisen. Segons Papadopoulou i Bagakis (2015), aquesta situació ha portat a una retirada gradual de l'Estat central de l'àmbit de la INSET, deixant un buit. Aquest buit ha estat cobert gradualment per altres múltiples parts interessades (les universitats són les més importants), la qual cosa ha donat lloc a una creixent fragmentació dels esforços pertinents. Sobre aquesta base, és probable que la formació del professorat "es dirigeixi als proveïdors de formació del sector privat, reduint la participació del sector públic, fent que el sistema funcioni sobre una base competitiva" (Karalis & Vergidis, 2003, p. 408)⁴⁶.

Per tant, hi ha una clara fragmentació i descentralització dels proveïdors involucrats, la qual cosa resulta en un canvi gradual dels programes d'aprenentatge controlats centralment a uns altres més independents i autònoms⁴⁷.

A Espanya, la formació contínua dels professors se centra en les competències digitals, la diversitat i l'equitat, les metodologies i altres habilitats transversals i les competències personals, però no ofereix cap via clara i coherent per a progressar i diversificar la carrera dels professors, a part d'ascendir a director d'escola o treballar per a les autoritats regionals. Així doncs, els professors espanyols tenen moltes oportunitats d'inscriure's en programes de formació, encara que la seva participació varia. Per exemple, mentre que el 72% dels professors participen en cursos i tallers, la proporció de professors que participen en la formació basada en l'aprenentatge entre iguals i el coaching descendeix al 19%, la qual cosa és inferior a la mitjana de l'OCDE (44%) i una de les proporcions més baixes entre els participants en el TALIS⁴⁸.

L'Institut Nacional d'Educació d'Eslovènia i l'Agència d'Educació i el Ministeri de Ciència i Educació de Croàcia ofereixen diverses formes de suport als professors i a les escoles (destinades al desenvolupament de les competències professionals): Seminaris, grups d'estudi, xarxes de mentors;

⁴⁴ Continuing Education Report, 2018-2019. Directorate of Human Resources Management and Training Services Management, Evaluation and Training Team.

⁴⁵ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 34.

⁴⁶ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 36.

⁴⁷ LOOP Informe Nacional de Grècia, p. 36.

⁴⁸ OECD (2019b) TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.



Consultes, treball en projectes; Conferències temàtiques; Simposis i conferències professionals; i, Formació multidisciplinària i Publicacions professionals.

Una vegada obtinguda la titulació completa, un professor eslovè pot progressar en la seva carrera i rebre qualificacions específiques per la seva competència. Hi ha tres títols que un professor pot obtenir i que estan relacionats amb els anys d'exercici de la seva professió, les avaluacions del seu superior, els punts de crèdit per la formació contínua dels professors i els punts de crèdit per les activitats professionals addicionals (entre elles, es troba també la tutoria dels professors principiants). El Ministeri d'Educació organitza i finança la formació contínua dels professors per al desenvolupament del personal educatiu i dels centres, així com el desenvolupament del sistema en el seu conjunt, millorant així la seva qualitat i eficàcia. Els centres educatius planifiquen la formació contínua del professorat, per al personal educatiu en un pla de treball anual. Els proveïdors d'aquests programes són institucions d'educació superior que han desenvolupat i implementat els programes seguint les normes de l'educació superior.

Hi ha alguns programes de formació contínua del professorat que se centren en la tutoria o el coaching i que solen oferir-se en el catàleg. La progressió de la carrera dels professors està segmentada en tres rangs, relacionats amb els títols professionals corresponents. El primer títol que obté un professor en aquesta trajectòria és el de mentor. Un professor amb aquest títol pot ser nomenat supervisor d'un professor principiant (en el seu camí cap a l'examen professional), però això no té gens d'importància real per al mentor. Ser mentor d'un professor principiant només aporta al mentor un petit nombre de punts que poden ajudar en la seva trajectòria professional.

Els assessors de l'Agència a Croàcia proporcionen suport als educadors dins de la seva àrea temàtica, interdisciplinària, i la xarxa de directors d'escola dels consells professionals del país i els treballadors de l'educació com a mentors són un gran potencial del sistema existent. Les seves competències professionals, incloses les dels mentors, es desenvolupen sistemàticament a través de la formació contínua dels professors. Cada consultor és un expert en la matèria i s'encarrega d'organitzar la formació contínua dels professors per a aproximadament 800 a 1.200 professors de la matèria. Per a cada grup destinatari, inclosos els tutors, la formació contínua dels professors s'organitza en funció de l'assignatura que imparteixen, però també de manera interdisciplinària, i en finalitzar la formació professional.

La formació contínua dels professors a Itàlia no és suficient per a fer costat als professors i fomentar una millor competència professional.

La proporció de la formació pràctica a les escoles en els cursos d'educació superior ha augmentat considerablement en els últims anys, a Alemanya. Per als cursos d'estudi en les universitats, en tots els estats federals s'han creat institucions (per exemple, centres de formació del professorat) per a coordinar la formació del professorat entre les facultats i garantir una relació adequada amb la pràctica docent.



C. PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS I MENTORES

A Portugal, Espanya i Grècia no existeixen pràctiques formals de tutoria. Només recentment, és a dir, al juliol de 2021, el govern grec va aprovar una nova llei (Llei núm. 4823/21) que reintrodueix el paper del mentor en el sistema grec.

A Espanya, la nova llei d'educació aprovada en 2021, la LOMLOE, i la seva promesa d'introduir, en el termini d'un any, una proposta específica per a transformar la ITE, el DPC i l'entrada en la carrera docent ha obert una finestra d'oportunitat històrica per a respondre finalment a l'aïllament dels professors principiants a Espanya. Aquestes noves lleis han estat rebudes amb entusiasme i cautela, donades les esmentades dificultats per a traduir les lleis educatives en programes i pràctiques concretes i el doble sistema de govern existent. En definitiva, la nova llei recull explícitament moltes de les recomanacions i propostes realitzades durant els últims anys (per exemple, REDE, 2019), entre les quals es troben:

- ▶ Millora de l'accés i selecció a la ITE;
- ▶ Augment de la qualitat de la impartició dels programes de ITE;
- ▶ Aprofundir en la naturalesa de la pràctica fonamentada dels programes de ITE i en la innovació de l'experiència prèvia a l'ús de forma més general;
- ▶ Alineació dels programes per a professors i desenvolupament d'un sistema de PTI veritablement holístic;
- ▶ La creació de circuits de retroalimentació entre les autoritats educatives i el suport a una major col·laboració interinstitucional;
- ▶ Implementació d'un model de residència fortament inspirat en el model de residència mèdica, que es convertirà en el recurs central d'inducció per als professors principiants que s'incorporen a la professió.

A Eslovènia, el programa de capacitat dels mentors existeix, però encara no s'ha aplicat.

Segons les enquestes, les entrevistes i els grups de discussió, la majoria dels professors croats afirmen haver rebut un gran suport dels seus col·legues. Per a convertir-se en mentor a Croàcia, un professor ha de reunir una sèrie de punts de crèdit. Els punts han de reunir-se al llarg de cinc anys i procedeixen del seu treball relacionat amb activitats addicionals, que també impliquen la participació dels alumnes, com la participació en concursos nacionals i internacionals, la participació en conferències professionals i científiques relacionades amb la metodologia, la didàctica, els mètodes de treball amb nens, la publicació d'articles relacionats amb l'ensenyament i els mètodes d'ensenyament.

Així mateix, en els informes internacionals i en les entrevistes espanyoles s'afirma que la col·laboració no és una característica de la formació docent existent.

A Alemanya es fomenta el treball en col·laboració, però no es defineix formalment com una mesura de suport.



A Alemanya, el programa de capacitat dels mentors sol impartir-se en cursos que es realitzen juntament amb l'ocupació a temps complet. La durada d'aquestes formacions és de fins a 115 hores per curs. No obstant això, la participació en aquests cursos no és obligatòria i un pot convertir-se en mentor sense assistir a un curs d'aquest tipus. El procés de tutoria, a Alemanya i Itàlia, és accessible a tots els professors interessats.

A Grècia, és molt individual i depèn no sols del mentor, sinó també de l'alumne, i les pràctiques varien molt d'una persona a una altra. Per a millorar aquest procés d'integració, i millorar els programes de capacitat dels mentors, en primer lloc, a nivell estructural, cal fer un esforç per a assegurar les condicions adequades perquè un mentor pugui dedicar adequadament el seu temps al seu alumne. Per tant, el paper dels mentors ha de reestructurar-se de manera que es garanteixi una relació positiva i constructiva entre ells i els alumnes.

També és important destacar els grups de destinataris investigats que és necessari estructurar un programa formal de capacitat dels mentors.

D. ACREDITACIÓ DELS PROGRAMS DE MENTORS I MENTORES

No hi ha cursos acreditats per a mentors en cap dels països del consorci LOOP.

A Croàcia, perquè els professors es converteixin en mentors, la promoció es basa en l'avaluació del rendiment del professor en tres àrees: treball amb els alumnes en l'ensenyament, activitats extracurriculars i desenvolupament professional. L'avaluació de la qualitat del treball d'un professor la fan el director del centre i l'assessor de l'Agència d'Educació i Formació del Professorat -l'avaluació global es fa segons dos criteris: els assoliments en totes les àrees prescrites per la llei i els anys de docència- i la decisió final sobre la promoció la presa el Ministeri.

S'estableix un marc legal perquè els professors es converteixin en mentors, i a través d'aquest marc, es fixen les directrius que els professors han de seguir - "un professor pot progressar a un nivell de professor mentor si compleix certes condicions", que són:

- ▶ aprovar l'examen professional;
- ▶ almenys cinc anys de treball en una institució escolar exercint les funcions de professor;
- ▶ programes de formació de professors d'almenys 100 hores en els últims cinc anys.

A més de les condicions generals abans esmentades, el treballador de l'educació que ascendeixi al títol de mentor haurà de complir també les següents condicions d'excel·lència:

- ▶ adopció de resultats d'aprenentatge mitjançant la inspecció del treball professional-pedagògic;
- ▶ obtenció d'almenys 20 punts d'un mínim de tres categories, entre les quals la categoria obligatòria és la de "Millora del treball de l'escola".



6.3.1. PRINCIPALS RESULTATS DELS PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS I MENTORES

Les competències que ha de posseir un mentor per a superar els reptes de ser mentor, possibilitant i donant suport a la plena integració dels professors principiants en la cultura d'una escola, impliquen l'adquisició de coneixements i el domini d'un conjunt d'habilitats necessàries per al ple acompliment de la seva funció. D'altra banda, és important afirmar que la relació de tutoria es basa en l'acció col·laborativa.

En aquest sentit, és important destacar que el treball col·laboratiu forma part de nombroses i riques expressions del discurs pedagògic i investigador.

És evident el risc d'un ús únicament discursiu i d'una creença compartida en la bondat del principi que subjeu al concepte de treball col·laboratiu. El primer indicador d'aquest risc és la facilitat per a generar un acord generalitzat. L'acord silenciós condueix a la superposició de la col·laboració com a actitud i principi benèvol sobre la col·laboració com a matriu de treball. Per tant, és important donar a conèixer de manera realista els principis que sustenten la col·laboració i fer-los operatius mitjançant la promoció de programes de formació del professorat.

El sistema de formació contínua com a formació dels professionals de l'ensenyament que té com a objectiu el seu perfeccionament personal i professional s'oposa conceptualment a la formació inicial, per la qual cosa la formació contínua dels professors està destinada a perfeccionar als que ja tenen els coneixements bàsics i el saber fer per a abraçar el treball, [estant] certificats o no certificats, [...] preparar-se per a llocs i tasques específiques en el sistema educatiu (formació especialitzada) o ser més generals .

Aquesta caracterització posa de manifest que és important que la formació contínua dels professors s'allunyi d'una finalitat egocèntrica per a la qual sovint es busca, relacionada amb la progressió de la carrera, i es dirigeixi cap a una intenció més desinteressada, pròxima a les estructures d'administració i gestió (superior i intermèdia) i a la comunitat educativa.

És, per tant, imprescindible la implicació de tots en la definició d'un pla de formació institucional, que inclogui no sols el seu objectiu, sinó que identifiqui les aliances i una visió estratègica, basada en les necessitats reconegudes, segons el panorama nacional i internacional i que sorgeixi de la reflexió i identificació de necessitats, i ha de ser accessible a tots els professors, per la qual cosa ha d'incloure el nombre de necessitats. Al mateix temps, s'ha d'encoratjar i fer costat als professors perquè formin part de la formació contínua dels docents.

La formació dels mentors no existeix en els diferents països del consorci. Atès que les capacitats dels mentors provenen dels coneixements teòrics i de la seva bona voluntat i desig d'ajudar als seus col·legues al principi de la seva carrera, és urgent un curs de formació certificat, ofert com a programa de formació contínua, per a formar als professors amb experiència perquè es converteixin en Mentors.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Així, els programes de Capacitació de Mentors i Mentores han de ser adoptats com a accions prioritàries en el sistema educatiu per a produir els canvis tan necessaris i com una manera d'augmentar el suport als professors, implementar veritables pràctiques de col·laboració, transformar la carrera docent, ja que poden millorar l'acompliment professional dels professors, i el seu benestar, amb menys temps de treball per setmana, flexibilitat d'horari, compensació salarial, inclusió en una xarxa de mentors i èxit, en progressar més ràpid en la carrera. A més, la introducció d'aquesta opció en la carrera docent pot ser un factor de motivació per a retenir a professionals valuosos en el sistema, i evitar la seva jubilació anticipada o el seu abandó, per falta d'opcions.



7. RECOMANACIONS POLÍTIQUES

A la llum de les conclusions exposades per a cadascuna de les tres dimensions que constitueixen l'àmbit d'aquest informe polític, es considera pertinent que els responsables polítics avaluin la pertinència d'aplicar les següents recomanacions.

7.1. CARRERA DOCENT

Revisió de la carrera docent, per a valorar-la i augmentar el seu atractiu per als professors en les diferents etapes de la seva carrera professional, garantint:

- ▶ L'estabilitat de la carrera docent, modificant les normes de col·locació dels professors, en particular, perquè hi hagi menys mobilitat geogràfica;
- ▶ La definició d'una trajectòria professional única o dividida en etapes de progressió;
- ▶ La progressió basada en criteris objectius d'avaluació dels mèrits i del rendiment de la formació;
- ▶ L'atribució de les responsabilitats de coordinació pedagògica, orientació i supervisió als professors amb la qualificació/experiència adequada;
- ▶ La inclusió de temps per al treball col·laboratiu i entre parells;
- ▶ La valorització de les funcions pedagògiques d'especial importància, inclosa la de mentor, amb beneficis a nivell de progressió professional;
- ▶ El suport efectiu als professors a l'inici de la seva carrera, aplicant:
- ▶ Un programa estructurat d'Inducció racionalitzat per companys i directors d'escola amb experiència;
- ▶ Un horari reduït per als mentors i els professors amb menys experiència;
- ▶ Un horari de treball flexible per als mentors, de manera que puguin compaginar les seves activitats d'ensenyament i de tutoria.

7.2. PROGRAMES D'INDUCCIÓ

Millorar les pràctiques de supervisió, concretament mitjançant l'aplicació de la inducció en les diferents etapes de la carrera docent, ampliant la formació inicial dels professors i donant continuïtat al seu desenvolupament professional, mitjançant les següents accions:

- ▶ Enfortiment de la cooperació entre les institucions d'educació superior i les escoles, per a garantir una combinació equilibrada de teoria i pràctica i ajustar la formació el més possible a la realitat;
- ▶ Promoció d'una cultura de la recerca sobre i en la formació, per a comprendre millor el que es fa (o no) i per què, analitzant els fonaments epistemològics, els objectius de la formació i les implicacions de la pròpia acció, en espais de coformació i reflexió sobre els models, processos i pràctiques de formació;
- ▶ Millora de les pràctiques d'inducció, ajudant no sols als professors principiants a afrontar els reptes dels primers anys de docència, sinó també als professors en mobilitat i/o amb contracte temporal;



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- ▶ Centrar-se en la perspectiva formativa dels programes d'Inducció, la supervisió pedagògica, preocupada per promoure l'excel·lència entre els professors;
- ▶ Suport als programes d'Inducció sobre la tutoria, a càrrec de professors experimentats del mateix centre o grup d'assignatures, formats per a actuar com a mentors i capaços d'adoptar una actitud col·laborativa i constructiva;
- ▶ Creació de noves i motivadores oportunitats professionals per als professors amb experiència, que es converteixin en mentors dels seus companys i contribueixin a la millora dels sistemes educatius.

7.3. PROGRAMES DE CAPACITACIÓ DE MENTORS I MENTORES

- ▶ Constitució d'equips de professors-mentors, definint un perfil que inclogui no sols el domini d'estratègies i pràctiques a nivell didàctic-pedagògic i l'experiència en l'ensenyament, sinó també la disposició a fer costat a altres professors en el desenvolupament de les seves competències professionals;
- ▶ Reconeixement de la rellevància del rol del mentor, a través de la seva certificació i valorització professional d'aquest estatus;
- ▶ Creació d'un programa de formació de mentors, orientat a la planificació i execució d'accions que secundin efectivament la immersió dels professors en la professió, assegurant el desenvolupament de determinades competències, com ara:
 - ▶ Capacitat de proporcionar una retroalimentació concreta i constructiva;
 - ▶ Obertura per a establir una relació de proximitat i confiança;
 - ▶ Disposició a compartir experiències i coneixements i a adaptar-se i respondre als reptes.
- ▶ Elaboració d'un sistema per a avaluar l'impacte del programa de capacitat dels mentors en la integració dels professors en l'ensenyament i el paper exercit per les diferents parts interessades.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and
Science of Portugal



Ministry of Education, Science and
Sport, Republic Slovenia



Instituto Ekpedefikis Politikis (Ins
titute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



University of Ljubljana



University of Peloponnese



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nuremberg



Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL
CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER –
INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>