

Organització escolar i desenvolupament del talent dels docents
Avaluació de necessitats de cinc centres escolars de Catalunya

EVA RODRÍGUEZ GARCIA

Màster en Innovació Pedagògica i Lideratge Educatiu en el Segle XXI

Tutors: Elena Sofia Ojando i

Jordi Longás Mayayo

Juny 2015

RESUM

En el context català, al contrari que en altres països de la UE, els docents amb talent no abandonen la professió, però sí que presenten “absentisme mental” caracteritzat per la desvinculació amb l'organització i amb la tasca professional. El projecte RETAIN pretén donar resposta a aquesta situació, ajudant a desenvolupar un ambient de treball inclusiu i creatiu dins de les escoles, que inspiri la col·laboració i que faciliti la retenció i promoció del talent dels docents. L'objectiu d'aquesta investigació és identificar les actituds i valoracions dels docents envers la seva professió, saber quines són les seves raons de permanència i quins són els factors estressors de la professió. A més a més, volem identificar si algunes de les estratègies de promoció i retenció del talent docent que coneixem es duen a terme a l'escola; tal com el suport social, el feedback, la promoció de la innovació, la formació i la cultura de col·laboració. L'estudi s'ha realitzat en 5 escoles del territori català amb una mostra total de 95 docents i mitjançant la tècnica del focus grup, on els docents de cada escola han estat dividits en tres grups: equip directiu, sèniors i novells. Els resultats obtinguts ens indiquen que els factors estressors i els condicionants del desenvolupament del talent en els docents de la mostra són la multiplicitat de projectes que estan duent a terme i la manca de temps, la burocràcia, les relacions personals, la diversitat de l'alumnat; entre d'altres. A la vegada, hem identificat les estratègies que resulten necessàries per tal d'assegurar un cultura docent saludable que redueixi l'estrès i millori la satisfacció, així com que sigui una escola que aprèn, col·labora i innova.

Paraules clau: talent, docents, estrès, satisfacció laboral, desenvolupament professional.

RESUMEN

En el contexto catalán, contrariamente a otros países de la UE, los docentes con talento no abandonan la profesión, pero sí que presentan “absentismo mental” caracterizado por la desvinculación con la organización i con la tarea profesional. El proyecto RETAIN pretende dar respuesta a esta situación, ayudando a desarrollar un ambiente de trabajo inclusivo y creativo dentro de las escuelas, que inspire a la colaboración i que facilite la retención y promoción del talento docente. El objetivo de esta investigación es identificar las actitudes y valoraciones de los docentes en relación a su profesión, saber cuáles son sus razones de permanencia y cuáles son los factores estresores. Además queremos identificar si algunas de las estrategias de promoción y retención del talento docente que conocemos se llevan a cabo en la escuela, tal como el apoyo social, el feedback, la promoción de la innovación, la formación y la cultura de colaboración. El estudio se ha realizado en cinco escuelas del territorio catalán con una muestra total de 95 docentes y mediante la técnica del grupo focal, dónde los docentes de cada escuela han estado divididos en tres grupos: directores, séniores y noveles. Los resultados obtenidos nos indican que los factores estresores y los condicionantes del desarrollo del talento en los docentes de la

muestra son la multiplicidad de proyectos que están llevando a cabo y la manca de tiempo, la burocracia, las relaciones personales, la diversidad del alumnado, entre otras. A la vez, hemos identificado las estrategias que resultan necesarias para asegurar una cultura docente saludable que reduzca el estrés y mejore la satisfacción; así como que se convierta en una escuela que aprende, colabora e innova.

Palabras clave: talento, docentes, estrés, satisfacción laboral, desarrollo profesional.

ABSTRACT

In Catalan context, on the contrary than the others EU countries, talented teachers don't leave the profession, but they present "mental absenteeism" characterized by dissociate themselves of organization and with the professional task. RETAIN project pretends answering at this situation, helping to develop an inclusive and creative working atmosphere at schools, that inspire collaboration and make easier retention and promotion of teachers' talent.

The objective of this research is to identify teachers' attitudes and values in connection with their profession, to know which their reasons to remain are and which are the stressing factors of their profession. Besides we want to identify if any of these promotion strategies and teachers' talent retention that we know, it will be carried out at schools, as social support, feedback, promotion of innovation, training and collaboration culture.

The research has been realized in five schools of Catalan territory with a total sample of 95 teachers and by focus group technique, where the teachers of every school have been classified in three groups: principals, seniors and beginners.

The results show us that the stressing factors and the determinants of talent development in teachers of the sample are the large variety of projects that have been doing and the lack of time, bureaucracy, personal relationship, the diversity of students, among others. At the same time, we have identified the necessary strategies to guarantee a healthy culture to the teachers to get reduce the stress and to get improve the satisfaction, as well as it becomes in schools that learns, collaborates and innovates.

Keywords: talent, teachers, stress, job satisfaction, professional development.

1. INTRODUCCIÓ

La preocupació permanent pel fenomen de l'ensenyament-aprenentatge a les escoles del nostre país i el desig d'un canvi en molts dels aspectes clau de l'educació (metodologies, organització escolar, currículum...) fa que ens plantejem aquesta investigació centrada en els docents. Ells són, al cap i a la fi, uns dels actors responsables de l'educació dels nens i nenes en l'actualitat. Actualment disposem de prou evidències per afirmar que la qualitat d'un sistema educatiu es basa en la qualitat dels seus docents o, dit d'una altra forma, que la qualitat docent és el millor recurs que es té a les escoles per aconseguir l'èxit escolar de l'alumnat (Goldhaber i Anthony, 2003; OECDE, 2005; McKinsey de Barber i Mourshed, 2007).

Malgrat la importància de la qualitat docent, hi ha certs països de la U.E on escasseja el nombre de docents qualificats per impartir la docència (Euroydice, 2012, p.115) o on molts professionals de l'educació acaben abandonant la professió en els primers cinc anys (Myers, 2005; Torres, 2012). En canvi, en el nostre país tal com succeeix en Amèrica Llatina, el professorat no acostuma a abandonar la feina sinó tot el contrari, la percepció és que romanen a la professió des que comencen fins que es jubilen (OECD, 2005) degut a la manca d'altres oportunitats laborals (Avalos, Cavada, Pardo i Sotomayor, 2010) o per altres raons que desconeixem. Malgrat no hi hagi aquesta deserció de la professió, sí que s'apunta el problema de l'"absentisme mental", on sovint hi ha una desvinculació del docent amb l'organització i amb la tasca professional.

L'estudi de Myers (2005) investiga els factors que afecten a la satisfacció docent i a la retenció dels docents novells a l'escola, i aquest ha estat el punt inicial per preguntar-nos per què en les escoles no s'aprofita el talent de professionals qualificats, ja sigui perquè molts professionals amb talent no són atrets per l'escola, emigren cap a altres països o, simplement, perquè el talent dels docents no s'expressa i no es fomenta en els centres escolars. Algunes de les preguntes que guien aquesta línia d'investigació són: Quines són les raons per les quals les persones "abandonen" la professió? Què és el que causa insatisfacció laboral? Com podem retenir, implicar i comprometre els docents novells a l'escola? Què podem fer perquè els docents posin el seu talent al servei de l'escola i l'educació?

Per respondre a aquestes qüestions plantejades emergeix el projecte anomenat "Collaboration, Innovation and Creativity - RETAIN", marc de la nostra investigació. El projecte RETAIN (<http://www.retain-project.eu/>) es desenvolupa dins la Convocatòria de la Comissió Europea sobre el programa "The lifelong learning programme (LLP)" que pretén dissenyar experiències d'aprenentatge per a un bon desenvolupament de l'educació a Europa. El projecte es encapçalat per la Universitat College South de Dinamarca i compta amb la col·laboració d'altres quatre Universitats Europees: University of Exeter, Graduate School of Education and the Marchmont

Observatory d'Anglaterra; Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull) de Barcelona, España; Haute Ecole Namur – Liège – Luxembourg (HENALLUX) de Bèlgica; Cukurova University de Turquia i l'entitat South Denmark European Office (SDEO). El projecte es centra en com desenvolupar un ambient de treball inclusiu i creatiu dins de les escoles, que inspire la col·laboració entre les diferents generacions de mestres, entre l'escola i el món exterior, entre els alumnes i els professors i entre els professors i els pares. Aquest ambient de treball inclusiu no és possible sense professors innovadors, amb iniciativa, creativitat i compromís. Per tant, les finalitats que guien aquest projecte compartit són les que giren entorn la capacitat de l'Escola a Europa per atraure, retenir i promoure el talent i la capacitat d'innovació docent.

2. LA GESTIÓ DEL TALENT DOCENT A L'ESCOLA

2.1. Talent docent i educació en una societat complexa

Tot sembla indicar que ens trobem en una època on “les persones es senten més identificades amb la peça de puzzle en la que els hi ha tocat viure, que amb la totalitat que componen” on el que anomenem “societat de l'egocentrisme” (Herrán, 2011, p.246) va prenent forma ja que cadascú és referent de si mateix i l'únic que interessa és la satisfacció de la pròpia necessitat. En aquest nou context cultural la realitat està sovint fragmentada i regna la incertesa en un món canviant i en constant evolució. També és una època carregada d'afany per la novetat i on el canvi, la innovació i l'evolució constant són els pilars fonamentals (Colom, 2003).

A mesura que la incertesa i els canvis socials afecten l'educació, sembla que apareixen noves versions del sentit i la finalitat de la professió docent produint-se d'aquesta manera el que Esteve (2006) ha definit com “malestar docent”. De fet, les noves demandes socials i educatives obliguen a l'escola a assumir unes funcions que abans eren assumides per altres instàncies (medi social, familiar). El canvi d'escenari ha contribuït a desestabilitzar l'exercici professional docent i condueix a una difícil (re)construcció identitària (Bolívar, Gallego, León i Pérez, 2005). És per això que l'educació precisa, fonamentalment, de la capacitat per afrontar la realitat complexa i dinàmica de la societat de la globalització, la mundialització i l'emergència de les noves tecnologies. És un moment en el que l'educació està patint un procés de crisi i transformació i on les escoles estan sentint la necessitat de reinventar la gestió burocràtica dels centres escolars reimaginant noves estructures capaces de fer front a les condicions més complexes en un món globalitzat i en una situació postmoderna (Bolívar, 2012).

La societat del futur, doncs, necessitarà persones amb capacitat per “navegar” entre la incertesa i el canvi continu i on es requereixin noves habilitats d’imaginació, estratègia, iniciativa, creativitat... Per educar en tots aquests sabers, caldrà millorar la qualitat dels nostres docents, fent que disposin d’unes competències específiques no només centrades en les assignatures, i que esdevinguin professionals compromesos envers allò que fan posant al servei de l’escola la seva il·lusió i talent per educar.

Seguint a Bernal i Teixidó (2012) les deu competències que un professor del segle XXI hauria de tenir son:

- ✓ Promoció de nous aprenentatges
- ✓ Planificació i organització dels processos d’ensenyament- aprenentatge
- ✓ El treball en equip
- ✓ Competència comunicativa
- ✓ Establiment de relacions interpersonals en la funció docent
- ✓ Resolució de conflictes
- ✓ Integració de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en tots els processos
- ✓ El treball més enllà de l’aula
- ✓ Desenvolupament d’un lideratge cap a la innovació
- ✓ Afrontament dels dilemes ètics de la professió

Alhora, necessitem professors talentosos capaços d’educar avui i per avui, transmeten la il·lusió i passió i reimaginant noves estructures per fer front a aquestes condicions complexes.

2.2. El concepte de talent

Per tal de centrar-nos en el concepte de talent i talent docents, cal dir que en l’actualitat hi ha una gran quantitat de models que intenten comprendre el concepte de talent (Lorenzo, 2006) o que contribueixen a la classificació d’aquests segons uns models i definicions (Mönks i Mansson, 1993). D’altres models elaborats per líders en el camp del talent, com el model de François Gagné (2004), també han estat considerats igual o més rellevants.

La principal característica del model de Gagné (2004) és la diferència entre les habilitats naturals i el propi talent. En aquest sentit, l’autor defineix sis elements que poden classificar-se en dos tríos: per una banda, les habilitats naturals, el talent, i el procés d’aprenentatge per arribar a aquest talent; i per altra banda, els catalitzadors que són les habilitats intrapersonals, el context o ambient i la casualitat (Figura 1).

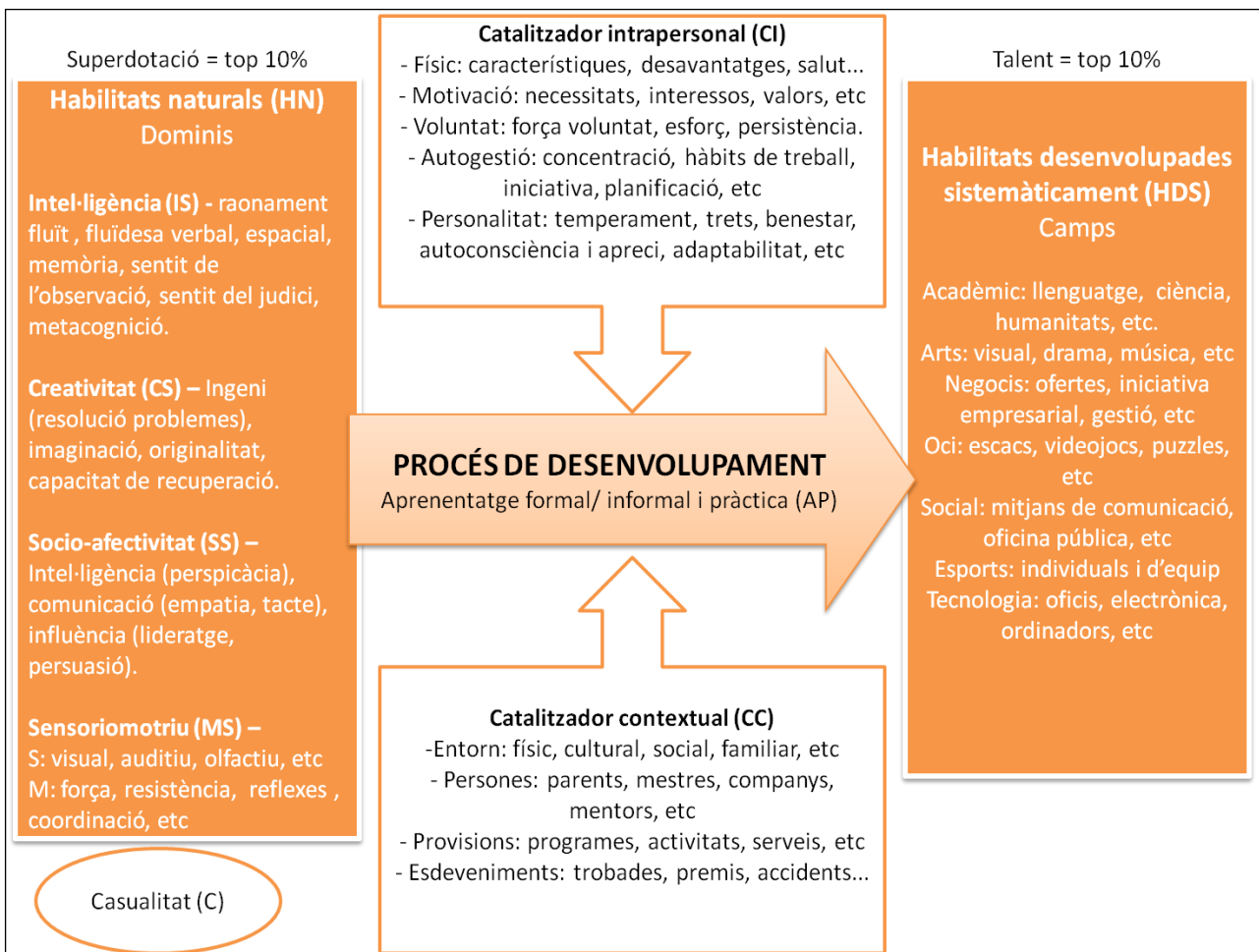


Figura 1. Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT (Gagné, 2004). Elaboració i traducció pròpia.

2.3. Gestió de talent, desenvolupament professional docent i identitat docent

Nombrosos autors defensen que la gestió del talent és un element clau per a la millora dels resultats de les organitzacions. Tal com apunta Marina (2012, p.3), “la principal riquesa de les nacions ja no és el territori, ni la població, ni les matèries primeres, ni el capital: és el talent”. En el mateix sentit, les investigacions d'Erik Hanushek (citada a Marina, 2012) “mostren que el 73% de la variació de la taxa de creixement econòmic entre països es pot explicar simplement amb dues variables: el nivell inicial d'ingressos i el nivell intel·lectual de la població”. Per a Davies i Davies (2010, p.418) “la gestió del talent es vista cada vegada més com un factor crític en el desenvolupament exitós de les organitzacions i és una prioritat estratègica per a les empreses, i igual d'important per a les escoles”. Com diu Casado (2008, p.34) “de sobte, i per primera vegada en la història de la humanitat, el capital està en mans del treballador” fent referència a que són aquelles empreses que tenen els millors talents les que triomfen, situant el desenvolupament del talent com un objectiu educatiu de gran valor estratègic.

En la gestió del talent dins d'una organització el fet d'elaborar un model de talent i definir què s'entén per aquest és el primer pas per implementar programes en relació a la seva gestió. A partir d'aquí, es poden determinar els mecanismes de selecció i desenvolupament de les persones amb

potencialitats per a l'èxit en la seva funció. Elles son les que marquen la diferència i atorguen avantatges competitives a les empreses en la societat del coneixement (Lorenzo, 2006). Tal i com apunten els autors Jiménez, Hillier-Fry i Díaz (2008) aquesta gestió del talent, altrament identificables com a polítiques de Recursos Humans, ve determinada per quatre fases clarament diferenciades: Reclutament i selecció, avaluació de la funció, desenvolupament de persones i retenció del talent (Figura 2).



Figura 2: La gestió estratègica del talento (Jiménez, Hillier-Fry, Díaz; 2008). Elaboració i traducció pròpia

Aquestes fases de polítiques de recursos humans i que són característiques de qualsevol organització, són fàcilment associables o poden comparar-se amb les fases que proposa Fuller (1969) en relació al desenvolupament professional del docent. Aquests tres moments claus són: L'etapa de preparació per a ser docent, el període d'iniciació o debut en l'ensenyament i el període de maduresa on es consolida i es segueix desenvolupant la professionalitat.



Figura 3: Comparació entre el model de Jiménez, Hillier-Fry i Díaz (2008) amb el model de Fuller (1969). Elaboració pròpia.

La finalitat es centrar-nos en aquest desenvolupament de la professionalitat que donarà lloc al desenvolupament del talent dels docents. Tardif (2004, p.153) defineix aquest desenvolupament professional com "la progressiva adquisició de consciència professional. Aquesta es manifesta mitjançant racionalitzacions i intencions (motius, objectius, projectes, arguments, raons, explicacions, justificacions, etc.) i permeten afirmar discursivament per què i com s'actua". Seguint el mateix autor (Tardif, 2004) sabem que el conjunt de sabers adquirits, actualitzats i necessaris

per desenvolupar la funció docent, no provenen de les institucions de formació ni dels currículums, sinó de l'experiència del propi docent dins l'organització escolar.

El desenvolupament professional és el que acabarà donant lloc a la identitat professional del docent que no és res més que el concepte que forgen els docents d'ells mateixos en relació a la seva professió i que considera tant la percepció personal de l'ensenyament com la seva percepció d'eficàcia. Segons Avalos et al. (2010) els quatre elements relacionats amb la identitat docent són: el que els mestres saben (coneixements), el que creuen (creences), el que senten (emocions) i el que interpreten (significacions).

A banda de la identitat professional, també es necessari adoptar un determinat rol dins l'organització per tal que els docents es sentin compromesos i satisfets envers la seva professió, coneixent quina és la seva tasca, quin és el seu rol i quina és la seva funció a l'escola (Alcover, Martínez, Rodríguez, Domínguez, 2004). La tasca són totes aquelles accions o conjunt d'activitats de la professió amb uns objectius marcats; la posició, el lloc o el rol, és el lloc de treball assignat i que està constituït per uns deures i unes responsabilitats en el marc d'unes condicions laborals. Finalment, s'entén per funció, des d'un punt de vista conductual, el que realment fa un treballador durant la seva execució.

És a partir d'aquí que ens plantejem un model de gestió del talent que tingui en compte el desenvolupament professional dels docents i que, tal i com veurem a continuació, es situa en l'epicentre de l'ensenyament: l'organització escolar.

2.4. La gestió del talent en un model d'organització escolar saludable i que aprèn

L'elaboració d'un model de gestió del talent implica contextualitzar-nos en un nivell anomenat "meso o intermedi" ja que "s'ha arribat a considerar que el nucli del canvi educatiu es situa, no a nivell micro de la sala de classe ni en el macro de les estructures del sistema, sinó en aquest nivell meso o intermedi que són les condicions organitzatives de l'establiment escolar" i que, sovint, aquestes estructures són les que "impedeixen el desenvolupament dels rols docents desitjats" (Bolívar, 2012, p.63).

Malgrat l'aposta per focalitzar-se en aquest estadi intermedi, no és senzilla la gestió de l'organització escolar en una societat complexa i en un moment on l'educació ha d'intentar donar resposta a aquests canvis. Sovint l'escola esdevé una organització d'alta complexitat, on la realitat social es construïda mitjançant les interaccions entre els membres i el context, on l'articulació interna, coordinació i presa de decisions resulta problemàtica, on existeix la tendència a protegir l'autonomia individual i a propiciar situacions d'aïllament en el desenvolupament pràctic del rol docent i on existeixen alts nivells d'incertesa i ambigüitat (González, 1993). Així doncs, l'alta

complexitat de gestió pot, a la llarga, oferir molts riscos potencials per esdevenir una escola poc saludable o tòxica.

Creiem convenient elaborar un model d'escola saludable on els professionals tenen la "capacitat per adaptar-se i gestionar canvis, situacions complexes, objectes dinàmics" (Longás, 2010, p.186) i on l'organització promou pràctiques per a reduir l'estrés i millorar la satisfacció. En alguns estudis internacionals recollits a Avalos et al. (2010), els professors estudiats tendeixen a sentir major satisfacció quan la seva tasca es reconeguda i apreciada i quan existeixen bones relacions entre col·legues. Per una altra banda, creen malestar i estrés aspectes concrets de la seva condició com la quantitat d'alumnes per curs, les càrregues de treball administratiu i burocràtic produït per les reformes i el nivell de les seves remuneracions. La falta de temps per tasques de preparació, d'atenció d'alumnes i de descans durant la jornada són els motius que apareixen més en estudis espanyols. En els estudis també apareix la complicació de donar suport a alumnes amb baix nivell cultural o problemes socials, ja sigui perquè no es senten suficientment preparats o bé per voler mantenir estàndards alts de treball i no poder fer-ho. Pel que fa a les càrregues de treball, Ball i Goodson (1989) consideren que s'han agregat noves tasques a la funció docent tal com les reunions amb els companys, la preparació de projectes, les tutories a companys de feina o novells, la participació en activitats de desenvolupament col·lectives, la integració de comissions, les reunions i informacions escrites als familiars i, en general, un augment del treball burocràtic.

Existeixen alguns factors determinants com són el clima del grup, la comunicació, el lideratge, la incentivació, i entre d'altres per reduir aquest estrés i millorar la satisfacció docent; però no només això, sinó que també es destaca la necessitat de plantejar la construcció d'un tipus de cultura docent i organitzativa més saludable i preventiva. De fet, el docent no actua sol, sinó que "aprèn i es desenvolupa en un context professional en el que, a més a més, els objectius depenen dels altres. L'entorn del docent pot definir-se com un context d'interaccions amb altres persones - alumnes, pares, col·legues, equip directiu- dins d'un univers institucional format per relacions, jerarquies, normes, prescripcions, obligacions, etc. El docent descobreix progressivament aquest context social on els símbols, valors, sentiments, afectes, actituds -que a la vegada són susceptibles d'interpretació i decisions diverses- són al final les principals variables que ha de gestionar" (Longás, 2010, p.86).

La cultura docent de cada escola afectarà a com les persones pensen, senten i actuen dins l'organització, i s'expressarà de la manera en què els seus membres afronten els problemes i resolen les dificultats (González, 1993). Aquesta cultura ha de mantenir alts nivells de comunicació si vol esdevenir escola saludable, i no només això, sinó contribuir en l'elaboració del propi rol ja que quan una persona actua en un context laboral ho fa desenvolupant un rol que no necessàriament ha definit ella mateixa, sinó que també hi intervenen les interrelacions amb altres

persones (Katz i Kahn, 1978). D'aquesta forma, la persona adopta un rol tenint en compte les finalitats de l'organització, les altres persones que allà intervenen i també el propi benestar (Acuña i Sanfuentes, 2008).

És imprescindible que l'organització mantingui unes actituds favorables envers el treball ja que el docent es trobarà en un estat d'equilibri entre el què fa, el que s'espera d'ell i la posició la qual ocupa a l'escola. Aquest estat d'equilibri pot aconseguir-se a través de la satisfacció laboral, la implicació, el compromís o la confiança. La implicació és la identificació psicològica d'una persona amb el treball i la importància d'aquest treball en la seva auto-imatge (el rendiment aconseguit influirà en la seva autoestima) (Lodahl i Kejner, 1965) i el compromís és aquell estat psicològic que impulsa a la persona a realitzar una sèrie d'accions seguint uns objectius (Alcover et al., 2004). La confiança pot conceptualitzar-se des de diferents perspectives, però seguint a Alcover et al. (2004, p.290) direm que és "un estat psicològic que implica expectatives positives en relació a les intencions, els motius o les conductes d'altres respecte a un mateix en situacions que comporten risc". Finalment, la satisfacció laboral, íntimament relacionada amb la permanència (física i mental) dels docents en la seva professió, es dóna quan es satisfan els factors higiènics (vinculats a les necessitats de subsistència i/o seguretat) que fan referència a l'entorn laboral, i els motivadors (resultats positius, reconeixement social, atractiu de la feina en si mateixa, responsabilitat i desenvolupament personal) que són intrínsecs a la naturalesa del treball (Herzberg, 1959).

Unes actituds positives són importants en la mesura que intervenen en la percepció d'autoeficàcia docent (Dellinger, Bobbett, Oliver i Ellett, 2008), és a dir, la creença dels docents sobre el seu poder per produir resultats en els alumnes en funció de les seves pròpies accions (component intern) i segons el que l'ambient sociocultural de l'alumne permeti (component extern). Pel que fa a elements contextuals, el nivell socioeconòmic, l'edat dels alumnes, la mida de la classe, la disciplina o l'edat del professor poden afectar a la percepció d'autoeficàcia del propi docent. És molt important tenir en compte que un sentit elevat d'autoeficàcia facilita la implementació de mètodes nous en la mesura que els professors es senten motivats per desenvolupar noves estratègies (Van den Berg, 2002). En canvi, els que tenen una percepció d'eficàcia dèbil tenen una orientació caracteritzada per la vigilància, el control de l'aula a través de regles estrictes, utilitzen recompenses extrínseques i sancions i veuen amb pessimisme la motivació dels alumnes (Bandura, 2003).

La relació que s'estableix entre aquestes actituds favorables, pròpies d'una escola saludable, i la capacitat per desenvolupar noves estratègies i innovar, ens donen motius per creure en la relació entre escola saludable i escola que aprèn. De fet, la innovació, fenomen essencial en el paradigma d'escola que aprèn (Bolívar, 2000; Gairín, 2000), pot afectar la percepció que tenen els docents sobre la seva capacitat professional per implementar-la i pot produir afirmacions o

ruptures en el seu sentit de la identitat i percepció autoeficàcia. A més, pot demanar noves tasques o multiplicitat de tasques addicionals que poden violentar o recolzar les seves conviccions sobre quines son les metes i accions importants de l'educació (Avalos et al., 2010). Longás (2010, p.197) afegeix que "les escoles col·laboratives i orientades envers l'aprenentatge institucional, emmarcades en l'anomenat model pedagògic sociocrític i conceptualitzades genèricament com "escola que aprèn", tenen un potencial preventiu davant la síndrome d'esgotament professional dels docents superior al d'altres organitzacions escolars".

Es considera que l'escola que aprèn és aquella on s'analitza, es discuteix i reflexiona, conjuntament, sobre el que passa i el que es vol aconseguir. Es creu que si es treballa conjuntament, tots poden aprendre de tots, compartir èxits professionals i personals, i també de les dificultats i problemes que es troben en el camp de l'ensenyament (Bolívar, 2000). Els professionals d'aquestes organitzacions que aprenen es defineixen com persones compromeses, participatives i que persegueixen propòsits comuns, i que per tant, s'esforcen per desenvolupar progressivament formes més eficaces per aconseguir aquestes metes. A més, un dels aspectes més importants d'una organització que aprèn és que tenen una manera de fer pròpia per gestionar el coneixement, tal com activitats d'innovació (creació de coneixement), transferència, distribució i coordinació (Bolívar, 2000). També és important la qualitat d'aquestes activitats ja que depèn de com la informació és codificada, transmesa, processada en la organització i guardada estarem parlant d'una cultura de col·laboració més o menys saludable.

Aquestes activitats de creació de coneixement són, entre d'altres, totes aquelles accions relacionades amb la formació institucional; que cal diferenciar entre la formació que l'organització ofereix i entre el desenvolupament professional de cada docent. Seguint Kraiger (2003) la formació es definida com el procés d'aprenentatge sistemàtic proposat per la direcció de la organització per tal d'obtenir canvis en els coneixements, les habilitats o les actituds dels membres que formen part d'ella per a la consecució dels objectius de la organització.

Sovint, aquesta formació proposada pels equips directius no es rebuda amb la mateixa satisfacció en els docents o a vegades tampoc resulta ser molt eficaç. S'ha de tenir en compte que existeixen una multitud de factors que incideixen de manera directa o indirecta en l'eficàcia formativa (Coloquity, Lepime i Noe, 2000).

Per altra banda, el desenvolupament individual de cada docent son totes aquelles activitats i experiències que d'una manera o altra modifiquen la seva capacitat per desenvolupar eficaçment el seu treball (McCauley i Hezlett, 2001), i per tant, la organització també es responsable del desenvolupament de la carrera professional d'aquell docent. En aquest sentit, l'organització ha de portar a terme un seguit d'actuacions amb la intenció d'influir sobre el desenvolupament de la carrera professional del docent d'acord amb uns determinats objectius (Boerlijst, 1998). Seguint

Imbernón (2010, p.5) la formació també “hauria de recolzar-se en una reflexió dels subjectes sobre la seva pràctica docent, de manera que els permeti examinar les seves teories implícites, els seus esquemes de funcionament, les seves actituds..., realitzant un procés constant d’autoavaluació que orienti el desenvolupament professional”.

Per esdevenir escola que aprèn es necessita de la construcció d’un entorn que afavoreixi l’aprenentatge conjunt i que faciliti temps per a la reflexió, visió compartida, aprenentatge en equip, autonomia, nou exercici del lideratge, entre d’altres (Bolívar, 2000) i que, per tant, tal i com afirma Martín (2000) el talent transcendeixi la mera acumulació de talents individuals.

2.5. Conclusions del marc teòric: Model per a la gestió del talent a l’escola

A partir de la revisió bibliogràfica al voltant de la gestió del talent i el desenvolupament professional docent identifiquem alguns factors rellevants en la retenció i promoció del talent dels docents a les escoles (Gagné, 2004; Jiménez, Hillier-Fry i Díaz, 2008; Fuller, 1969; Longás, 2010; Alcover, Martínez, Rodríguez i Domínguez, 2004; Katz, Kahn, 1978; Herzberg, 1959; Kraiger, 2003; Boerlijst, 1998; Imbernón, 2010; i Avalos, Covada, Pardo i Sotomayor, 2010). A la Figura 4 es representa un model integrador que vincula el desenvolupament professional dels docents, atenent a les etapes clàssiques que el defineixen, amb les polítiques de gestió de recursos humans i amb la cultura organitzacional.

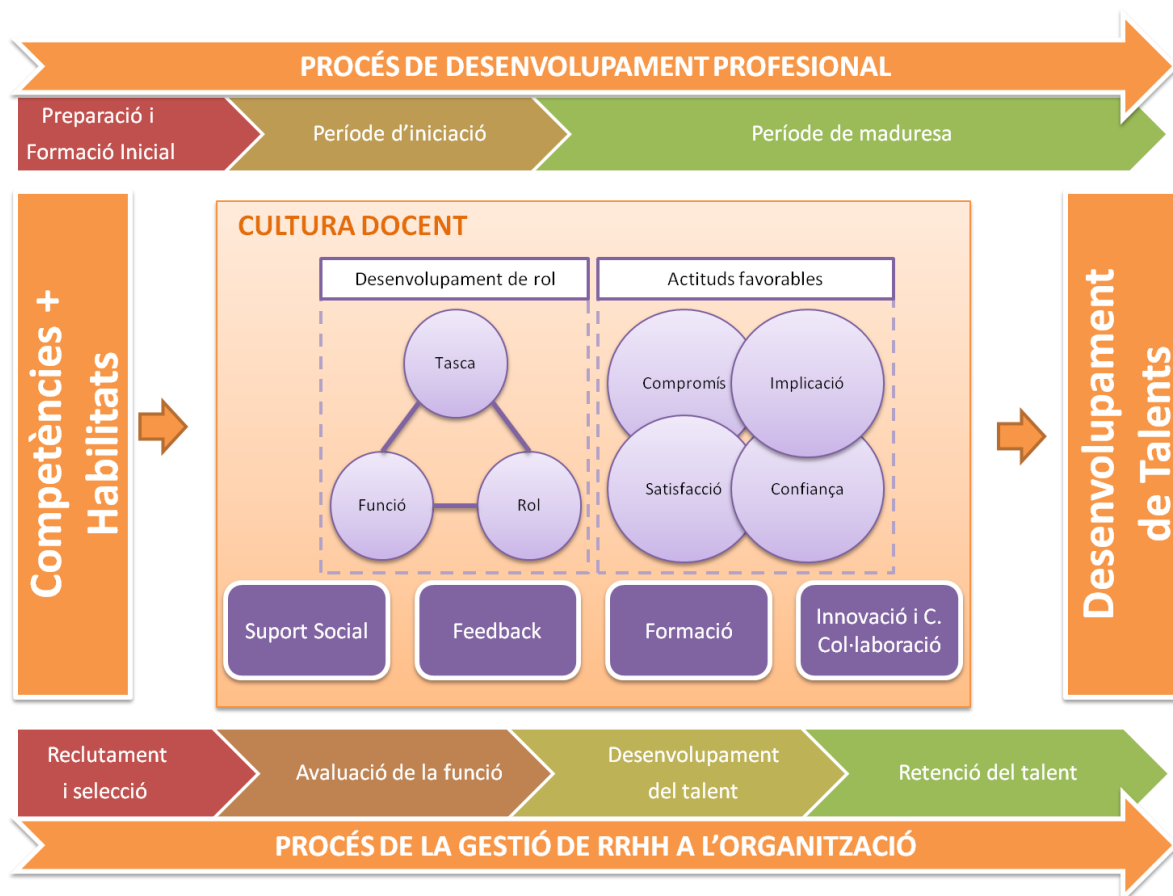


Figura 4: Proposta de model d'integració. Elaboració pròpia.

El desenvolupament professional de tot docent i, per tant, el desenvolupament de talents consta de tres fases generals que són la preparació i formació inicial, el període d'iniciació i el període de maduresa. En aquest sentit, i si es tenen en compte aquestes tres fases, les polítiques de recursos humans de les escoles haurien de considerar-les bàsiques per a la seva gestió.

El reclutament i la selecció de personal està molt relacionat amb la primera fase de preparació i formació inicial. Per altra banda, el període d'iniciació o de debut en la professió està marcat per una clara avaluació de la funció, on l'organització i el docent entren en una etapa d'adaptació mútua. Finalment, en el període de maduresa es on tindran lloc totes les accions destinades al desenvolupament del talent i a la retenció d'aquest.

Així doncs, el procés natural d'un docent per a desenvolupar-se professionalment hauria de ser el següent: Una bona formació inicial i preparació hauria de donar lloc a unes competències i habilitats naturals i adquirides del docent que permetrien la incorporació a l'escola a través d'un procés de selecció. Un cop dins l'organització, el docent entraria en una fase d'adaptació que "pot durar entre 1 i 3 anys, o fins i tot 5 segons els experts, i on aquest esdevé un període decisiu en la definició i construcció de la professionalitat. En aquest període es produeix la socialització professional, procés pel qual les persones adquireixen els valors, actituds, interessos, capacitats i sabers, que estan en consonància amb la cultura docent de l'escola en particular on s'incorporen" (Longás, 2010, p.87).

Un cop dins d'aquesta cultura docent, i amb la finalitat de desenvolupar-se professionalment i adquirir una sèrie de talents, es necessari que es donin una condicions òptimes dins l'organització. Parlem d'aquestes condicions, com accions que s'han de dur a terme dins l'escola per i per a tota la comunitat educativa. Aquestes accions que són el feedback, el suport social, la formació i la pràctica de la innovació i la cultura de col·laboració; permetran el desenvolupament de rol de cada docent equilibrant la seva tasca, amb el rol que desenvolupen a l'organització i amb la funció que finalment exerceixen. Aquestes quatre accions concretes també ajudaran a la creació d'unes actituds favorables envers el treball com el compromís, la implicació, la satisfacció i la confiança; igual que a una percepció d'autoeficàcia positiva.

Finalment, alhora que es van treballant tots aquests aspectes de forma constant, natural i en profunditat dins l'organització, podem dir que es desenvolupen els talents dels docents i és en aquest moment on les polítiques de recursos humans hauran de tornar a crear estratègies per retenir el talent de tots ells.

3. OBJECTIUS

Els objectius que ens plantejem són els següents:

1. Identificar les actituds i valoracions dels docents envers la professió docent.
 - a. Identificar les raons de permanència o deserció de la professió docent.
 - b. Identificar quins son els principals factors estressors de la professió docent.

2. Analitzar les estratègies de promoció i retenció del talent dels mestres a les escoles.
 - a. Valorar la influència del suport social i el feedback professional en la reducció dels factors estressors.
 - b. Conèixer quines son les estratègies d'integració de nous docents a l'escola.
 - c. Valorar la importància d'un ambient inclusiu, d'aprenentatge i innovador a l'escola en relació al talent docent.

4. MÈTODE

La investigació es situa en la tradició hermanèutica-interpretativa en la qual el que busquem és una comprensió de la realitat estudiada i no només una descripció d'aquesta. Per tal motiu s'ha optat per desenvolupar un disseny qualitatiu adreçat a recollir i analitzar les percepcions i valoracions dels propis docents.

4.1. Mostra

En la recerca van participar un total de 95 docents d'Ensenyament infantil, primària i secundària pertanyents a cinc centres concertats- privats de Catalunya (Figura 5).

Escola	Equip Directiu	Docents Sèniors	Docents Novells	Total
Escola 1	6	5	6	17
Escola 2	7	8	5	20
Escola 3	5	6	6	17
Escola 4	3	8	7	18
Escola 5	7	8	8	23
Total	28	35	32	95

Figura 5: Taula- resum de la mostra. Elaboració pròpia

La mostra va ser seleccionada a través d'una convocatòria oberta a través d'un acord amb la Fundació Escola Cristiana per tal de participar en el Projecte RETAIN. En aquesta convocatòria es presentaren catorze escoles i l'equip investigador del projecte n'escollí cinc segons els següents criteris d'inclusió:

- Municipis diferents
- Nombre total de professors que té l'escola
- El tan per cent de professors novells que té l'escola
- Compromís i interès expressat pels centres en participar-hi

La mostra de cada un dels centres es va dividir en tres grups: equip directiu, docents sèniors i docents novells (annex 1); i aquests accedien al focus grup de forma voluntària. Per tant, podem parlar d'una mostra casual. L'únic requisit per pertànyer als grups de discussió era portar menys de cinc anys en la professió en el cas dels novells, i més de cinc anys en els altres casos.

La situació geogràfica dels centres, la dimensió de l'escola respecte el nombre de docents, les diferents edats dels docents, la extensa varietat d'anys dedicats a la professió i els diferents nivells on han impartit classe; esdevenen criteris prou rellevants per considerar la mostra representativa, malgrat aquesta només sigui de centres concertats-privats i sigui inferior a 100 docents.

4.2. Instruments

Per a la recollida de dades s'ha utilitzat la tècnica del grup focal tenint en compte diverses dimensions d'anàlisi i a través d'una pauta amb preguntes semi-estructurades (Figura 6).

Dimensions	Categories	Ítems/ Qüestions
Raons per a l'abandonament o la permanència de la professió docent	Deserció	Quines creu vostè que són les raons de deserció i/o del canvi professional i/o organitzacional?
	Permanència	Quines creu vostè que són les raons de permanència professional i/o organitzacional?
Problemes i reptes de la professió docent	Estressors	Què és el que provoca estrès en la tasca del mestre?
	Feedback	En quina mesura existeix feedback per part de l'Equip Directiu cap als docents?
	Suport Social	En quina mesura existeix el recolzament als docents?
Estratègies i accions per integrar i mantenir/ retenir els nous mestres	Integració	Quines mesures/ activitats especials es realitzen en relació a la integració dels nous docents?
	Propostes d'integració	Quines altres mesures/ activitats especials proposaria en la relació a la integració dels nous docents?
Ambient inclusiu i d'aprenentatge a l'escola	Cultura de col·laboració	En quina mesura es fomenta la participació i la col·laboració en la seva escola?
	Formació	Com es potencia el desenvolupament professional dels docents?
	Innovació	Com es promou la creativitat i la innovació a l'escola?

Estratègies d'afrontament en relació als problemes i reptes de la professió	Estratègies	Com poden totes les qüestions anteriors abordar-se i/o millorar-se?
---	-------------	---

Figura 6: Quadre de les dimensions d'anàlisi, categories i qüestions de la recerca. Elaboració pròpia

L'instrument utilitzat en la recerca va ser validat per prova de jutges per tres investigadors experts en organització i escola, membres del Grup d'investigació Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les TIC (PSITIC) i del Grup Organització, Persona i Canvi, de la FPCEE Blanquerna – Universitat Ramon Llull.

4.3. Procediment

Les dades del treball de camp van ser recollides de la mateixa forma en tots els centres. Un cop conformes a participar, es va trobar un dia per fer una reunió entre els docents del mateix grup d'interès (Equip Directiu, Sèniors o Novells) però de diferents nivells d'ensenyament (Infantil, Primària i ESO). Aquests professors participants van ser voluntaris, i cada grup de discussió estava format per cinc o sis persones. El focus grup van tenir una durada aproximada d'una hora i mitja i van ser enregistrats amb una gravadora d'àudio. També es van prendre notes in situ per part dels investigadors.

Les transcripcions dels focus grup es van realitzar de forma manual i seguidament van ser analitzades amb el software de tractament i anàlisi de la informació qualitativa NVivo (versió 10). Malgrat s'ha seguit un model deductiu en l'anàlisi de les dades utilitzant les mateixes categories de la recerca, han aparegut d'altres categories emergents: exigència, comunicació i confiança. S'ha optat per la triangulació de dades entre grups d'interès, grups d'anàlisi i escoles, com a estratègia metodològica per donar consistència al tema d'estudi.

5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

En aquest apartat es mostren i discuteixen els resultats generals de la investigació oferint una visió global de la gestió del talent a les escoles de la mostra. Tot seguit, es presenta un anàlisi més detallat dels resultats obtinguts per a les categories d'anàlisi definides en la investigació considerant la consistència de les respostes a partir de la triangulació d'escoles i agents. Finalment, s'analitzen també aquelles diferències prou rellevants entre els discursos del diferents agents en funció del seu rol o lloc en l'organització: novells, sèniors i equips directius.

5.1. Valoració general del talent docent

Primer de tot, volem mostrar els resultats generals obtinguts de la investigació (Figura 7) per tal de facilitar una visió global de l'estat de la qüestió en termes de talent docent a les escoles de la mostra.

	Novells	Sèniors	Equip Directiu
Permanència	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocació 2. Enriquiment personal 3. Estabilitat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquiment personal 2. Vocació 3. Estabilitat 4. Apreci a la institució 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocació 2. Estabilitat 3. Enriquiment personal 4. Apreci a la institució
Deserció	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noves oportunitats 2. Manca d'estratègies 3. Exigència 4. Relació famílies 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manca d'estratègies 2. Relació famílies 3. Ideologia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exigència 2. Noves oportunitats 3. Manca d'estratègies
Estressors	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultat de la tasca 2. Múltiples projectes 3. Diversitat a l'aula 4. Exigència 5. Relacions personals 6. Manca de temps 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manca de temps 2. Múltiples projectes 3. Burocràcia 4. Gestió (control) aula 5. Relacions personals 6. Conflicte de rol 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manca de temps 2. Relacions personals 3. Burocràcia 4. Conflicte de rol 5. Diversitat a l'aula 6. Exigència
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - No reben feedback - Comentaris generals - Els hi agradaria 	<ul style="list-style-type: none"> - No reben feedback - El positiu es sobreentén 	<ul style="list-style-type: none"> - No reben feedback - Comentaris generals
Suport Social	<ul style="list-style-type: none"> - Bones relacions amb els companys - Suport directius: personal sí, professional no 	<ul style="list-style-type: none"> - No bon clima - Suport directius: personal sí, professional només si guanyes premis 	<ul style="list-style-type: none"> - Suport directius: personal sí, professional no
Integració	<ul style="list-style-type: none"> - Autodidàctics - Mentor no accessible - Desconeixement línies d'actuació 	<ul style="list-style-type: none"> - No hi ha activitats d'acollida - Existeix document de gestió 	<ul style="list-style-type: none"> - Es dona un document de gestió i s'assigna un mentor - Complicada la coordinació per al mestratge
Cultura Col·laboració	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultat de treballar amb altres generacions - Alta individualitat 	<ul style="list-style-type: none"> - No hi ha treball en equip. Les ordres venen imposades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creuen que es necessiten més espais de diàleg

Formació	<ul style="list-style-type: none"> - Formació general - Llibertat per accedir a altres formacions - Poca aplicabilitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Formació general - Llibertat per accedir a altres formacions - Incoherència amb el dia a dia 	<ul style="list-style-type: none"> - Aposten per una formació general
Innovació	<ul style="list-style-type: none"> - Gran llibertat per proposar i innovar - Projectes de “cara a la façana” 	<ul style="list-style-type: none"> - Gran llibertat per innovar - Masses projectes - Manca de reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenten la innovació i donen llibertat als docents
Estratègies	<ul style="list-style-type: none"> - Espais de diàleg - Millora de les relacions directius/docents 	<ul style="list-style-type: none"> - Espais de diàleg - Millora de les relacions directius/docents 	<ul style="list-style-type: none"> - Espais de diàleg - Millora de les competències relacionals i comunicatives

Figura 7: Resum dels resultats de la investigació. Elaboració pròpia.

En línies generals podem observar que la professió docent és una feina valorada i estimada per tots els professionals que hi participen ja que creuen, sobretot, en la vocació i enriquiment personal com a elements claus per mantenir-s’hi.

En la fonamentació teòrica hem apuntat quin és el desenvolupament professional i la importància de la primera fase d’aquest procés ja que serà crucial per a un bon desenvolupament dels talents. Segons els nostres resultats, la integració de nous docents està sovint pautaada, ja que hi ha un document de gestió i l’assignació d’un mentor pel novell que s’inicia, però el resultat és que els docents novells segueixen sentint-se sols en aquesta primera fase del procés.

També sabem que per continuar desenvolupant-se professionalment i que els talents dels docents aflorin, es necessita d’unes condicions organitzatives concretes. Nosaltres, a través de la fonamentació teòrica, creiem que una organització que vetlla pel desenvolupament professional i talentós dels docents és aquella que és saludable i que aposta per ser una escola que aprèn. Aquest model d’organització té unes maneres de fer específiques tal com el suport social, el feedback, la formació, la cultura de col·laboració i la promoció de la innovació.

En les escoles de la mostra, el suport social existeix en el sentit més personal, ja que som persones que ens relacionem i que, per tant, els problemes que pot tenir un company de feina poden afectar-nos d’una manera o altra. En general però, els docents, no es senten molt recolzats pel que fa a un nivell més professionalitzador.

El feedback tampoc és una pràctica molt habitual a les nostres escoles, sinó que sovint el que s’acostuma a fer són comentaris generals per a tothom. Aquests no acaben de ser massa útils pel

desenvolupament professional i, fins i tot, a vegades poden aportar més problemes a la pròpia gestió de les relacions personals entre docents i equips directius.

Pel que fa a la formació sembla ser que sí tenen una part coberta ja que, en general, els centres estan apostant per una formació general més adreçada a construir una visió de centre conjunta. Tot i això, sembla ser que encara els hi falta l'altra part de la formació; més individual i concreta per a cada docent tot afavorint al seu desenvolupament i satisfacció laboral.

Si anteriorment hem dit que encara hi ha certes problemàtiques en relació al suport social, sembla lògic apuntar que la cultura de col·laboració no aconsegueix millors puntuacions. Podem dir, de forma general, que al col·lectiu docent els hi costa encara treballar en grup i encara avui, pesen més les individualitats i els mèrits propis que no pas els de grup. Tot i això, existeix una clara voluntat per canviar-ho i aprendre a treballar en grup.

Finalment, la innovació sí que és un tema que està en els primers llocs de l'ordre del dia d'una escola, tal i com imaginàvem, però això no significa que s'estigui promovent i realitzant de la millora manera. Observem una clara voluntat per innovar, sobretot per part dels equips directius, però es posa en dubte, molt sovint, la finalitat d'aquestes innovacions i si s'estan portant a terme correctament.

Obtenint aquests resultats podem fer-nos una idea de quin és el panorama en les escoles investigades per tal de contribuir en l'elaboració del propi rol, en el desenvolupament d'actituds favorables envers el treball i en la percepció d'autoeficàcia. Conseqüentment, podem dir que segur que sí floreixen talents docents a les escoles, però aquests no són ni de bon tros tots els que es podrien arribar a consolidar si l'escola posés més èmfasi a crear organitzacions que aprenen i que són més saludables.

Categories emergents: La confiança i l' (auto)exigència

A banda de les categories analitzades, n'hem trobat d'altres d'emergents com la confiança i l' (auto)exigència i que són dos valors que han tingut una alta rellevància en la nostra investigació degut a que la majoria, per no dir tots els grups d'interès i d'escoles, han manifestat d'una manera o altra situacions o reflexions al voltant d'aquests dos valors.

En primera instància, alguns docents manifesten aquesta manca de confiança relacionada amb les relacions personals entre companys.

E3 *“Has d'explicar bé les coses, has de saber delegar però per dir “que tinc confiança amb tu”, no per dir “em trec feina de sobre” i saber explicar això.. i dius, “osti, t'ho estic dient perquè crec que val la pena que ho facis tu”, saber-ho dir bé no? I això... per mi crec que és difícil encara, perquè ho vius des d'una altra perspectiva i ells ho veuen d'una altra manera.”*

S1 *“Ara el nou equip és gent nova i costa posar confiança, perquè sabem d'on venen i sabem on volen anar. Ens falta que ens diguin un “Bon dia” cada setmana... falta confiança. Amb els càrrecs ha d'haver-hi més transparència, aquesta confiança s'ha de generar”.*

Sabem, de la mà de Daly i Finnigan (2014), que la confiança és un recurs del capital social que s'associa a la cooperació, a la cohesió de grup, a la motivació, a l'augment de probabilitats de la cerca de noves idees, a la resolució de problemes, entre d'altres. L'essencial, però, és que la confiança social és un element crític en una organització saludable (Fukuyama, 1995).

En segon lloc, també hem pogut observar que l'exigència, ja sigui percebuda com una imposició de la societat, o de les famílies, o dels equips directius o bé d'un mateix, genera estrès al col·lectiu docent i és quelcom que ha estat mencionat per la totalitat dels grups d'interès i escoles participants.

N5 *"M'estressa el no poder arribar com m'agradaria amb aquell nen, o que et plantejes una cosa i no.. i com que encara no has pogut ni començar. M'agradaria, suposo que sóc exigent, poder fer més del que faig... i això m'estressa. Però no perquè els nens m'estressin, no, no, sinó perquè de no trobar-li el com..."*

S3 *"- Som molt exigents amb nosaltres mateixos.*

- Molt.

- Perquè ens agrada fer les coses bé. Tinc la sensació que a vegades, no? Jo anys enrere venia aquí a l'escola, però venia com més relaxada i ara no, ara és cada dia això i allò altre no?"

E4 *"A mi em sembla que ara, últimament, hi ha molts factors externs més que interns. O sigui jo a la classe no em cremo i els nens no em cremen, em cremen les famílies, em crema la burocràcia, em crema el canvi de lleis, em crema el corre-cuita que ara dèiem naps i ara hem de posar cols, em crema una revisió d'inspecció; exigències, exigències, exigències."*

5.2. Discussió dels resultats per categories d'anàlisi

Raons de permanència i deserció de la professió docent

Malgrat que l'ordre de les raons de permanència a la professió docent varia entre els diferents grups d'interès, cal indicar que principalment hi ha quatre raons per romandre-hi: la vocació envers la professió, l'enriquiment personal que aporta, l'estabilitat laboral que ofereix i l'apreci a la institució en la qual treballen.

S2 *"És una feina molt enriquidora, treballes amb persones, no treballes amb una màquina, és diferent. I és molt variada, no és avorrida, no és una feina monòtona, pots crear i tot això..."*

Pel que fa a la deserció de la professió, també hi ha quatre raons bàsiques que comparteixen els tres o dos grups d'interès. Aquestes raons son: les noves oportunitats laborals que puguin aparèixer, la manca d'estratègies per gestionar/ controlar l'aula, l'exigència de la professió i les relacions amb les famílies.

N1 *"M'agrada molt la meva feina però no em veig fins als seixanta set i pico fent el mateix, no em veig, realment no em veig... I jo estic molt bé treballant com a mestra i m'agrada molt, però m'agradaria provar altres coses..."*

E2 *“Potser el grau d'exigència que avui se'ns demana als mestres, no? Tant per part de les famílies... de la societat en sí, no? Es demana... és un nivell d'exigència molt elevat. Jo penso que sí, que pot ser una de les causes... penso que abraça moltes coses que potser pertocaria més a la família i a la societat i bé, tot s'ha anat posant a l'escola...”*

En general, Torres (2012) considera que és important conèixer com els docents de l'escola estan compromesos envers la seva feina ja que aquest compromís pot afectar a les decisions de deserció o permanència. En aquest sentit, les raons de permanència o deserció poden estar molt vinculades en quins son els beneficis i costos, per a cada docent, de romandre a la professió, és a dir, com els hi afecta a ells involucrar-se en la cultura docent, amb les seves emocions, la seva moralitat, les seves normes i les seves creences en relació a l'educació. De fet, aquest concepte està vinculat a les raons que han manifestat els docents: la vocació, l'enriquiment personal, l'estabilitat laboral i l'apreci a la institució, ja que aquests seran els que faran decantar la balança cap a una banda o cap a l'altra.

Pel que fa a la deserció, és evident que la decisió es pren quan la balança de les coses negatives pesa més que la de les positives. Els teòrics creuen que pot estar influenciada per molts factors, però sí que Torres (2012) explica que, sovint, la decisió d'abandonar la professió és la conseqüència d'altres interessos o activitats no necessàriament relacionades amb la professió; confirmant així la premissa, que alguns docents han considerat, de les noves oportunitats laborals com a motiu de deserció.

Són també altres factors de deserció, considerats per la OECD (2005), i que coincideixen amb alguns dels nostres resultats; el salari i compensacions, les condicions de treball i l'accés a recursos adequats, els propis reptes de la professió i l'”status” social dels docents.

Factors estressors de la professió docent

Els principals factors estressors que han manifestat dos o tres dels grups d'interès participants han estat el següents: La manca de temps tant per a la preparació com per la reflexió de la tasca docent; els múltiples projectes que es duen a terme; l'exigència que prové de la societat, la pròpia escola o, fins i tot, la que la pròpia persona s'autoimposa; la diversitat d'alumnat que actualment hi ha; les relacions personals, tant amb els companys com amb les famílies; la burocràcia a la qual estan sotmesos i, finalment, al conflicte de rol en el que estan immersos degut a la dificultat de desenvolupar diferents papers a l'escola com mestre, psicòleg, pares, policies, etc.

N1 *“No sé, potser és aquesta escola, o potser és a totes, però és realment brutal la feina que tens, és increïble! I aquí és com una mena d'obligació, especialment si tens ganes de millorar i de fer coses noves”*

S4 *“Jo el que em queixo més potser d'aquesta escola, d'alguns anys cap aquí, és aquesta falta de temps per fer-ho tot... Perquè fem masses coses, projecte de no sé què, projecte de no sé quan, projecte de no sé què, això son cinc dies, cinc dilluns d'una hora i que córrer, córrer, córrer, córrer... això no és un projecte, això és xurro!”*

S3 *“Jo també penso que és l'estrés aquest de quan estàs a l'aula intentant transmetre uns coneixements i mantenir la disciplina. La tipologia dels alumnes ha canviat, ara costa molt que estiguin concentrats, o sigui, captar l'atenció costa més ara que abans. Has d'estar de tutor, a la vegada que policia, a la vegada que mare, alhora que infermera perquè em fa mal el cap, i què et passa? És que a casa... i llavors això t'està estressant moltíssim”*

E3 *“I això fa que la teva feina no només sigui interactuar amb els infants o amb els nens o amb els joves sinó que a més has de ser capaç de treballar en equip amb iguals, com professors, i que a vegades tens els mateixos criteris però a vegades no; també has d'assumir de vegades directius de la direcció en les que pots estar més o menys d'acord; també has de donar resposta a les famílies, i els que demanen més atenció a la diversitat... O sigui que hi ha moltes tecles, moltes tecles a tocar i això genera estrés”*

Si bé és veritat que molts dels factors estressors que han aparegut en l'estudi coincideixen amb alguns estudis internacionals (Avalos et al., 2010), com la manca de temps, les altes càrregues de treball administratiu i burocràtic i l'atenció a la diversitat de l'alumnat; n'hi ha d'altres que no i que creiem que són altament rellevants en el nostre context. Aquests altres factors han estat el conflicte de rol, les relacions personals i l'(auto)exigència; els quals en parlarem en els següents apartats incidint sobretot en el desenvolupament professional i la cultura de col·laboració.

Feedback i Suport Social

Tots els grups d'interès coincideixen en què a l'escola no hi ha un feedback sistematitzat per part dels directius, l'únic que hi ha són comentaris generals i de manera informal. La majoria dels implicats, tant els que els haurien de donar com els que els haurien de rebre, manifesten que els hi agradaria portar a terme aquesta pràctica a l'escola.

S1 *“ - Aquí ningú m'ha assegut al despatx per preguntar-me com ha anat*

- No, no és una cosa que et demanin...

- No, ni per bé ni per malament

- Et deixen fer, però estaria molt bé que et diguessin molt bé això, o molt malament també...

- Clar, per millorar...”

N5 *“No tenim crítiques, ni tampoc quan fem una feina que considerem ben feta, o de profit, o nova, o xula, tampoc... potser sí que per sort ve algú i et diu, molt xulo eh, molt bé... però a part d'això res més”*

Pel que fa a la percepció del suport social entre directius i docents, la majoria creu que aquest és de tipus personal i no tant professional, degut a la manca de sistematització, de temps o d'habilitats comunicatives.

N2 *“Potser a vegades la cap d'estudis és la que tinc més propera perquè la veig més. Els altres no els veig tant i llavors tampoc els hi aniria a preguntar res perquè no els hi tinc tanta confiança. Perquè hi ha una mica de distància pel que sigui...”*

S2 *“En coses personals sí, personalment bé, bé... no? Tu li presentes alguna cosa personal i bé t'escolten i... endavant i... el que faci falta no? En canvi, sobre la feina no tan bé, però vaja...”*

E3 *“Sí que és veritat que a vegades cal més coses, cal estar més aprop dels docents, cal tenir més temps per part de l'equip directiu per realment acompanyar. La part pedagògica que tenim*

teòricament, jo que sóc la directora pedagògica doncs potser hauria de tenir més temps per llegir més coses de pedagogia i més qüestions d'innovació i alhora, llavors, posar-m'hi més al costat, és a dir, doncs.. anar a l'aula per treballar-hi conjuntament i donar un recolzament més real.”

El feedback i el suport social, no són més que tècniques que contribueixen a que la comunicació sigui fluïda, a que hi hagi una cohesió de grup i a que es pugui oferir una oportunitat de desenvolupament professional. I en aquest sentit, sabem que per desenvolupar una progressiva adquisició de consciència professional (Tardif, 2004, p.153) es necessita que els docents forgin un concepte de si mateixos en relació a la seva professió. És evident, però, que els resultats de la investigació no estan indicant, justament, que els docents estiguin constituint aquesta identitat pròpia ja que no s'aprecia una gran incidència dels mecanismes de feedback i suport social. Hem de recordar també, que per elaborar el propi rol dins d'una organització és fonamental no només conèixer el paper que s'hi juga, sinó ser conscient de la importància de les interrelacions amb els altres (Katz i Khan, 1978).

Per altra banda, sabem que els docents es senten més satisfets en la mesura que satisfan els factors higiènics i motivadors del seu entorn laboral (Herzberg, 1959). Precisament, alguns dels factors motivadors fan referència als resultats positius, al reconeixement social i al desenvolupament professional, que podrien resoldre's perfectament amb un bon acompanyament i feedback de la professió igual que amb un clima cohesionador i de suport. De fet, Avalos et al. (2010) també recolliren que els professors estudiats tendien a sentir més satisfacció quan la seva tasca era reconeguda i apreciada i quan existien bones relacions entre col·legues.

Integració de nous docents a l'escola

Malgrat els equips directius manifesten que s'acostuma a donar un document de gestió de l'escola i s'assigna un referent al professor novell, tan els docents novells com els sèniors coincideixen en què no es fan activitats de presentació i que, sovint, els novells van molt perduts i han de ser autodidàctics. Tots els grups d'interès es posen d'acord en relació a l'avantatge que suposa incorporar-se a l'escola a través d'una pre-jubilació o mitja jornada.

E1 *“Moltes vegades es requereix temps i no sempre estem en el moment que aquesta persona ho necessita, o sigui jo puc tenir una hora lliure que m'aniria bé per poder parlar amb aquesta persona però potser no tinc aquesta coincidència horària, amb la qual cosa doncs, per molt pla d'acollida que tinguem...”*

S1 *“ - A la Sala es fa una acollida*

- A vegades

- A vegades pel passadís

- Al Claustre es presenta, però quan és una contractació a mitjans de curs no es fa res.

- Les fem nosaltres sols

- El protocol és més sobre l'escola, falta una activitat. És més del contacte diari.”

N4 *“Jo vaig tenir la sort que el primer any d'estar aquí vaig estar a la classe de la Maria i ella tenia mitja jornada... clar, jo li feia les 7/8 hores i la resta em quedava fent reforç amb ella”*

Els docents novells es troben en l'etapa de preparació per a ser novells, és el període d'iniciació o debut en l'ensenyament (Fuller, 1969) i és aquí on tots els problemes anteriors (estrés, feedback, suport...) s'intensifiquen més degut a la manca d'expertesa en el camp.

Si anteriorment havíem afirmat que l'elaboració de la identitat i del rol dins l'organització és important per sentir-se satisfet i reduir l'estrés; és obvi que aquest desenvolupament professional s'hagi d'iniciar en aquesta etapa. Sabem que els quatre factors propis de la identitat docent (Avalos et al., 2010) són els coneixements (el que saben), les creences (el que creuen), les emocions (el que senten) i les significacions (el que interpreten) i, per tant, no és òptim que els novells aprenguin a través de l'autoaprenentatge ja que poden arribar a deformar la realitat i, per tant, fer interpretacions malament, creient coses que potser no són del tot certes i, òbviament, desenvolupant sentiments poc saludables envers allò que fan. Una identitat docent mal formada pot desembocar en una percepció d'autoeficàcia dèbil (Dellinger et al., 2008), ja que no és res més que la pròpia creença d'allò que poden realitzar. Tal i com hem mencionat anteriorment (p.11), una percepció d'autoeficàcia dèbil no és positiu ni per la pròpia persona ni per l'organització on es troba.

La valoració positiva que es fa d'incorporar-se a la professió docent a través d'una pre-jubilació o mitja jornada té sentit en la mesura que aquests docents novells es senten més recolzats i disposen d'un model a seguir. Aquest suport a l'aula els ajuda a configurar els seus coneixements, creences, emocions i significacions.

Cultura de la col·laboració, formació i innovació

Els tres grups d'interès pensen que a l'escola existeix encara una gran individualitat, que no saben treballar en grup i en són conscients que els hi manquen aquests espais de diàleg i debat per construir coses plegats.

S2 *“Jo penso que necessitem aprendre a treballar en grup... No només els nens eh, sinó els professors. Ens falta molt... Però es que mai hi ha temps per les reunions, i a les reunions també és difícil posar-nos d'acord...”*

N5 *“Però és veritat que hi ha certes rivalitats, sempre representa que no, però ens agrada el protagonisme: això ho he fet jo, aquest és el meu espai i els meus nens... i els teus nens? La frase dels meus...(...) O sigui que és una mica el prototip de protagonisme, de la meua parcel·la, la meua feina, jo toco aquest tema, l'altre fa tal, mira quin mural he fet jo o mira quina feina...”*

Si volem seguir un model d'escola que aprèn (Bolívar, 2000; Gairín, 2000), que té un potencial preventiu davant la síndrome d'esgotament professional (Longás, 2010, p.197), i que, per tant, és una escola on s'analitza, es discuteix i es reflexiona conjuntament per aconseguir quelcom, no s'ha d'afavorir a les individualitats personals i s'han de crear espais de diàleg i discussió.

Sabem que els professionals d'aquestes organitzacions es defineixen com persones compromeses, participatives i que persegueixen propòsits comuns, i que per tant, s'esforcen per

desenvolupar progressivament formes més eficaces per aconseguir aquestes metes (Bolívar, 2000) i és per això que l'organització també ha d'assegurar-se que es desenvolupen unes actituds favorables envers el treball i que nosaltres hem considerat que són la implicació, el compromís, la confiança i la satisfacció. S'ha de promoure una cultura de col·laboració on les rivalitats i els egocentrismes quedin enterrats per aquestes actituds.

Pel que fa a la formació tots també es posen d'acord en què aquesta es desenvolupa per a tot el claustre i no pels interessos/ necessitats dels docents. En general, tots hi veuen els avantatges i els inconvenients d'oferir una formació generalitzada, però són els docents els que són més reticents a aquest tipus de formació. Malgrat tot, tant novells com sèniors creuen que la direcció no els hi posaria cap mena d'impediment si volguessin realitzar formacions externes.

Per altra banda, tant els docents novells com els docents sèniors coincideixen en la poca aplicabilitat d'aquestes formacions degut a una incoherència entre la teoria i el que a la pràctica es pot dur a terme.

N2 *“A veure jo sé que ha d'haver una formació transversal a tothom que és per exemple si una escola diu ara volem fer un salt i per tant fem una formació tots per treballar X... però si tu a cycle mitjà d'aquest any necessites doncs fer un canvi o alguna cosa, doncs potser aquell cycle sí que hauria de fer una formació més concreta sobre això, no?”*

E2 *“Vull dir que a vegades sí que va bé la formació general de tot un claustre, et porta i et dirigeix cap a un projecte en comú, però sí que es veritat que al ser una escola multigeneracional i amb moltes persones i totes amb formacions diferents i amb situacions diferents, doncs mira penses que potser aquesta formació general no està resultant tan efectiva com creiem...”*

S3 *“La intenció hi és però després potser no s'acaba de concretar i aleshores la teoria és una i després la pràctica una altra. (...) I et sents molt bé i penses que és fantàstic el que t'estan dient, el que t'estan proposant eh... però després tornes a la realitat i la realitat és que cal fer això, i això, i ara toca fer allò o altre...”*

Tal i com hem mencionat anteriorment (p.12), s'ha de diferenciar entre la formació que l'organització ofereix i entre el desenvolupament professional de cada docent. En aquest sentit, és coherent que els equips directius ofereixin una formació generalitzada a tot el claustre ja que aquesta és un procés d'aprenentatge sistemàtic proposat per la direcció per a la consecució dels objectius de la organització (Kraiger, 2003). Per altra banda, quan els docents manifesten l'interès per una formació més especialitzada, no estan insinuant res més que necessiten un pla de desenvolupament professional individual per millorar la seva tasca professional a través d'activitats i experiències, que són també responsabilitat de la organització (McCauley i Hezzlet, 2001).

Els docents també han manifestat aquesta percepció d'ineficàcia en la formació, ja sigui perquè les expectatives eren unes altres o bé perquè els resultats de la formació no són aplicables a la realitat. Sabem que és necessari cuidar les condicions prèvies a la formació –per exemple, actituds negatives envers la formació o envers la formació en TIC-, aquelles que es produeixen

durant l'acció formativa –per exemple, les característiques físiques, el cansament...-, i les que succeiran –per exemple, estratègies per a la transferència entre altres situacions; per tal d'assegurar l'eficàcia formativa (Alcover et al., 2007).

En relació a la innovació, s'observa que és viscuda per tothom com quelcom que ells poden oferir a l'escola lliurement i com alguna cosa molt valorada per l'equip directiu. Malgrat aquesta llibertat, també es percep una certa tensió entre docents envers la innovació i els projectes; ja sigui per la poca reflexió d'aquests, per la imposició a la qual estan sotmesos o bé perquè l'objectiu està poc definit o és discutible.

N1 *“El centre ara mateix està exigint, té molts objectius i de diferent caire i de diferents àmbits i això exigeix per part del professorat adquirir noves competències... i està molt bé aquest pas de millorar i sempre anar a més però clar, també hem de ser una mica conscients de la quantitat d'hores de feina que això comporta no?”*

S3 *“És que jo penso que actualment es vol abraçar massa i aleshores volem, volem tocar tantes tecles que arriba un moment que... que és que tot no es pot fer bé... llavors la intenció és crear una bona escola o morir en el intentó”*

E2 *“Jo crec que estem en moment com a claustre que tots pensem que ha d'haver un canvi pedagògic, però tot el claustre eh, no només l'equip directiu... i se'ls acompanya i si hem d'anar cap aquí o què creieu que necessitem, o quina formació...”*

Considerem, tot relacionant els diferents apartats que hem anat explicitant, que el fenomen de innovació en un context escolar només es pot dur a terme si l'equip demostra una alta col·laboració entre els seus membres i, per tant, promouen un clima de confiança, de benestar, d'implicació i de compromís. En aquest sentit, podríem dir que és impossible promoure la innovació des d'una organització que no cuida aquestes actituds i que, per tant, provoca que els docents puguin manifestar una percepció d'autoeficàcia dèbil que els condueixi a l'excés de vigilància, de control a l'aula a través de regles estrictes, de utilització de recompenses extrínseques i sancions, entre d'altres; eliminant de tota situació la creativitat, la motivació, l'optimisme, etc.

Altres estratègies d'afrontament dels reptes de la professió docent

En general, existeixen dues estratègies que tots els grups d'interès consideren que són les necessàries per a poder fer front als reptes de la professió docent i aquestes són la creació d'espais de diàleg a l'escola entre equip docent i la millora de les habilitats comunicatives i relacionals entre equip docent i entre equip directius i docents.

S4 *“Treball en equip i consensuar acords per tirar conjuntament tot el que volem tirar endavant. Ni individualitats ni penjar-nos medalletes, no? Sinó que si surt alguna cosa és un treball que està fet en equip, no? I que realment tots ens hi sentim involucrats i tots ho haguem acordat per tirar-ho endavant”*

N5 *“A mi m’agradaria moltíssim fer claustres, no els que fem que son informatius, pautats i hi ha coses a tractar, sinó que m’encantaria poder treballar en grup gran i amb grup petit també, claustres pedagògics per fer feina. És a dir, l'exemple és: els nens han de dibuixar els arbres verds?”*

5.3. Diferències rellevants entre els agents

Raons de permanència i deserció de la professió docent

Pel que fa a la decisió de romandre a la professió, alguns docents novells també incideixen en la importància del treball en equip com un element clau per decidir si es volen quedar o prefereixen marxar.

N3 *“I a banda d'això hi ha també un component de grup no? Que tu treballes amb els nens però a part treballes amb un equip no? Vull dir, hi ha gent que treballa sola i clar és diferent la manera que tens, aquí en canvi, el poder compartir amb companys i el poder establir relacions i vincles, això també ajuda a que cada dia vulguis venir aquí i seguir fent un lligam no?”*

Això és així perquè les relacions entre companys és un dels factors claus per a sentir-se satisfets a la feina (Avalos et al., 2010).

En relació a la deserció, són els docents sèniors els que els hi costa trobar motius de deserció ja que no és quelcom que ells s'hagin plantejat mai d'una forma racional, si bé és veritat que existeixen moments puntuals d'estrés.

S3 *“- Moltes vegades ho dius, però jo penso que ho dius en moments molt crítics, però després ja està...”*

El fet que els docents sèniors els costi més imaginar una possible deserció de la professió docent pot estar íntimament relacionat amb l'etapa de la carrera on ells es troben en l'actualitat. De fet, diferents estudis confirmen que la satisfacció laboral depèn en gran mesura dels anys d'experiència i de l'etapa de la carrera en la qual es troben (Avalos et al., 2010).

Factors estressors de la professió docent

Alguns docents novells també afegixen com a elements estressors la percepció de falta d'implicació d'altres mestres de l'escola; així com el desconeixement de les línies d'actuació del centre.

N1 *“I clar, sempre som aquest petit grupet els que estem portant moltes coses alhora i, clar, això ara funciona però d'aquí uns anys acabarà petant perquè acabarem cremats amb tanta feina al damunt i cada any una cosa més...”*

N2 *“A mi el que em genera estrés, no és coneixement... ; però sí que quan entres nou, segons quines coses, no sé si hauríem de saber quines línies té el centre no? Llavors tu, saber com has d'actuar i això...”*

Feedback i Suport Social

Pel que fa al suport social, els docents sèniors, en general, expressen una certa percepció d'hostilitat en el lloc de treball, manifestant que només hi ha “feeling” amb alguns companys i amb

d'altres ni es coneixen, o bé expressant que el suport només es dóna en aspectes personals però no professionals, o bé només quan guanyes un premi o et presentes en algun congrés/ premi.

S4 *“L'únic agraïment que tens o que reps és si tu et presentes a un concurs i guanyes una cosa, perquè això vesteix molt, molt... Però el dia a dia, tu estàs allà i vinga a llegir i vinga a escriure i tu estàs allà per aquell nen perquè no sé què o no sé “quantos”; però això no han de venir pas a agrair-m'ho, sembla que només surt el que es de portes enllà, és el que fa venir a la gent, el que vesteix...”*

S1 *“ - Sensació d'entrar en un espai de fa vint anys i trobar gent que no saps ni qui són.
- Sí, arribar a la sala, saludar i que ningú et respongui...”*

Per altra banda, alguns membres dels equips directius també han expressat el sentiment de solitud que han experimentat al acceptar un càrrec directiu.

E4 *“T'arriben les coses, normalment, les més dures, les que costen més de pair, les que costa fins i tot de parlar. I, en canvi, les alegries, alguna vegada t'arriba alguna, però normalment no pensen que la porta és oberta també... I llavors és el que dius “ostres, ja està bé! També m'agradaria ser particip i riure amb tots” i aquesta soledat, a vegades, jo sí que l'experimento...”*

Integració de nous docents a l'escola

Els docents novells, els més afectats per la integració a l'escola, han afegit quines són les situacions que més els generen estrés en relació a l'acollida. Aquestes situacions son: entrades i sortides dels alumnes de l'escola i si fan files o no, càstigs que hi ha per mal comportament i si es pot fer fora de l'aula a un alumne, si poden passar d'una unitat didàctica a una altra quan ells volen i quin tipus d'examen han de posar, què és el que s'ha de fer quan disposes d'una hora lliure, si existeixen algunes pautes a seguir per dur a terme una entrevista amb els pares i, finalment, quines son les activitats programades al llarg de l'any i què es fa en cada una d'elles (Nadal, Pasqua...).

N3 *“Els mestres ja saben què han de fer, però tu quan comences nou no ho saps i això jo sí que em vaig trobar despenjada en aquest sentit, no? Coses que es fan sempre i que la gent ja sap com es fan...”*

Un altre fenomen que ha estat remarcat per la majoria dels membres de l'equip directiu ha estat que l'acollida i el procés de valoració de l'evolució dels docents es fa d'una manera molt més acurada i sistematitzada amb els mestres en pràctiques que no pas amb els docents novells que s'incorporen a la plantilla de l'escola.

E2 *“Un moment que ens parem amb ells i diguin “Va, escolta, anem a fer una entrevista, felicitats, tot bé, per part teva quines mancances o què veus?”, i això sí que ho estem fent més amb els practicants, però jo crec que ens falta també amb els novells.”*

Cultura de la col·laboració, formació i innovació

Pel que fa a com viuen la cultura de la col·laboració els novells, cal destacar un aspecte molt relacionat amb el factor d'estrés que hem comentat anteriorment i que és la falta de implicacions d'altres mestres. En aquest sentit, molts docents novells expressen la dificultat de treballar en

equip amb generacions diferents degut al que ells expressen com a diferents implicacions i interessos. Aquests mateixos, però, afirmen que seria enriquidor poder compartir les experiències i els coneixements.

N1 *“Perquè sempre son els mateixos els que recolzen, els que tenen ganes de fer alguna coseta nova. Hi ha altres professors que com a persones son excel·lents i ajudaran en el que faci falta, però aquest pas més de dir “ostres, el plus”, aquest plus que és un bé per l’escola, un bé per tots, pels nostres alumnes... i això costa, costa i sempre son els mateixos els que estan ajudant”*

Alguns docents novells també afegeixen que les coordinacions de cicles i claustres haurien de ser més resolutives i fóra bo que algun membre de direcció també hi participés.

N3 *“Nosaltres, clar, fem les reunions de cicle i es parlen moltes coses, però clar, tot es queda allà, sí que es transmet a direcció però el debat està en la reunió de cicle no? O hi ha coses que son interessants i que surten allà però no... no transcendeixen d’allà. Si de tant en tant hi hagués una aparició de direcció allà, una presència, potser també podríem fer una mirada de veure com estem fent els projectes o si ho estem fent bé o si es podria millorar...”*

Pel que fa a com viuen la cultura de la col·laboració els sèniors, cal destacar com a element diferenciador la consideració de que sovint totes les indicacions provenen de l’equip directiu i sense cap mena de debat per poder opinar. Alguns afegeixen que la comunicació no és fluïda i que, sovint, els canals de comunicació tampoc son els adequats, com per exemple abusar del correu electrònic per comunicar-se entre directius i docents.

S1 *“És totalment directiu, piramidal, de dalt a baix. No tenim un lloc on dir la teva, on et puguin escoltar. És això, sinó s’ho prenen malament., hi ha gent que se l’escolten molt però a d’altres no...”*

S4 *“- Quan es proposa un projecte ha de ser-hi tot el claustre..*

- Sí, això està malament, mal presentat des del principi.

- L’altre dia es va parlar del projecte Comenius? Era un esbós? Es que jo ja...

- No, al claustre no es va dir res d’allò.

- No, ah que no?

- No, tot arriba via e-mail, no hi ha informació, ja s’ha perdut...i et trobes cinquanta mil e-mails de la Carla i de no sé qui i els has d’anar obrint...”

En relació a la formació, només els equips directius afegeixen que seria bo que els docents es formessin a través de les mateixes formacions que han rebut ells com a directors per tal de motivar-los i fer-los veure quina és l’escola que volen, a banda també de visitar centres innovadors. D’altres també indiquen que les bones formacions son aquelles que permeten que després els docents comparteixin el que han après i que, a més, les formacions siguin tan teòriques com pràctiques i amb continuïtat.

E2 *“Jo penso que cal reajustar la formació que estem rebent aquí l’equip directiu, que és força, amb la que estan rebent els mestres... Hi ha un descompensació. Perquè clar a nosaltres se’ns està formant moltíssim com a equip directiu i en canvi doncs el professorat està en un altre nivell... i no podem parlar encara amb el mateix llenguatge, és com si d’entrada penséssim coses una mica diferent...”*

E5 *“No sé, igual hauríem d’anar a una altre escola per veure possibilitats...”*

De fet, un dels aspectes més importants d'una organització que aprèn és que tenen una manera de fer pròpia per gestionar el coneixement; creació, transferència, distribució i coordinació (Bolívar, 2000) i, per tant, els equips directius anirien una mica en aquesta línia de model d'escola.

Altres estratègies d'afrontament dels reptes de la professió docent

Algunes altres de les propostes que els docents novells afegeixen per afrontar els reptes de la professió són: compartir espais de lleure dins la mateixa escola per desconnectar i fer caliu, la possibilitat d'alliberar-se d'algunes hores de docència en el cas de ser responsable de coordinació, de fer una reducció de la ràtio d'alumnes a l'aula, de tenir la possibilitat de visitar al psicopedagog de forma individual per tractar algun cas d'alumnat i també la possibilitat de disposar d'un any sabàtic per carregar piles i formar-te en altres llocs.

Algunes altres de les propostes que els docents sèniors afegeixen per afrontar els reptes de la professió són: una planificació dels projectes de tot l'any i no afegir-ne més al llarg del curs, que les reunions siguin resolutives, que hi hagués una administració per tal que ells no haguessin de fer tanta burocràcia, tenir més temps personal dins l'escola per no emportar-se feina a casa, més formació en noves tecnologies i metodologies però amb paciència i amb continuïtat, i finalment, fer més rotacions de professorat en els diferents cursos, fins i tot, alguns també pensen que s'hauria de promocionar la rotació entre càrrecs de coordinació.

Altres aportacions en relació a noves estratègies d'afrontament que fan alguns directius tenen a veure amb la implementació o millora d'una política retributiva, amb més formació sobretot de lideratge i de gestió de grups i amb la possibilitat d'implementar visites dels docents a centres innovadors reconeguts.

6. CONCLUSIONS

En relació als objectius plantejats considerem que ha estat assolits en la seva totalitat. Concretament, hem pogut identificar les raons de permanència o deserció de la professió docent gràcies a les diferents visions dels grups d'interès i comparar-les entre elles. També hem pogut determinar quins són els sis/set factors principals que provoquen més estrès als docents i hem observat que segons els diferents grups d'interès aquests poden canviar lleugerament.

Respecte al segon objectiu plantejat, les estratègies més freqüents orientades a afavorir la promoció i retenció del talent han estat el suport social i el feedback però malauradament, a través de la investigació, només hem pogut determinar si existeixen aquestes mesures a l'escola,

ja que els resultats obtinguts no han estat del tot favorables per a poder valorar si aquestes són eficaces o no. Per altra banda, a través dels focus grup, hem conegut quines són les activitats que es realitzen a les escoles per a la integració dels docents novells i, a més, hem pogut valorar si aquestes són efectives o no en la integració i el futur desenvolupament professional. Finalment, la fonamentació teòrica ens aporta certa informació que ens permet afirmar que un ambient inclusiu on els docents col·laborin, aprenen i promouen la innovació de l'escola, és un ambient que estimula el desenvolupament dels talents. A través dels focus grup també hem pogut esbrinar en quina mesura els docents i equips directius valoren aquests aspectes de la seva organització.

En relació a les limitacions de la recerca, podem considerar que la investigació, basada en un paradigma hermanèutic- interpretatiu, consta d'un component molt subjectiu d'interpretació i és per això que pot haver alterat lleugerament la fidelitat i veracitat de les dades analitzades. A més, cal tenir en compte que la reduïda mostra aconseguida no permet la generalització dels resultats.

Finalment, i pel que fa a la prospectiva, sabem que aquesta investigació tracta un tema molt ampli: la gestió del talent docent en un ambient inclusiu i saludable; i per tant, existeixen moltes vies alternatives per on seguir investigant. Ens plantejem, en un primer moment, construir un qüestionari a través dels resultats d'aquesta investigació i poder enquestar a molta més mostra de tot el territori català.

Seguidament, podríem aprofundir en la vivència dels docents novells en la seva primera fase d'incorporació a l'escola i trobar mesures per fer-la menys estressant. També seria molt interessant treballar al voltant de les trajectòries professionals dels docents i esbrinar quin paper hi juga la motivació, la satisfacció, l'estrès i la implicació en aquest llarg procés.

Alhora, temes que tindrien alta rellevància per a mi seria com millorar les relacions personals entre docents, i entre docents i equips directius; ja que aquest crec que és un factor clau per construir una escola que aprèn i que és saludable. Aquesta investigació podria anar lligada també a com apoderar els càrrecs intermedis per tal que la comunicació fos més fluïda i no existís tant la jerarquia en l'organització. Més en relació amb la innovació pedagògica, també ens agradaria saber com aquestes bones relacions afecten a la capacitat d'innovació a l'escola o bé quina és la percepció d'autoeficàcia que tenen els docents envers la innovació pedagògica.

7. REFERÈNCIES

- Acuña, E. Sanfuentes, M. (2008). Coaching: Análisis del Rol Organizacional. *Psicología Organizacional Humana*, 1(1), 127–144.
- Alcover, C.; Martínez, D.; Rodríguez, F.; Domínguez, R. (2004). *Introducción a la psicología del trabajo*. (McGraw-Hill, Ed.).
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. i Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 235-263.
- Ball, S. i Goodson, I. (1989). Understanding Teachers: Concepts and contexts. A B. Avalos, P. Cavada, M. Pardo i C. Sotomayor; *Estudios Pedagógicos XXXVI* (pp. 246-247)
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. A B. Avalos, P. Cavada, M. Pardo i C. Sotomayor.; *Estudios Pedagógicos XXXVI* (pp.240-241).
- Barber, Michael i Mourshed, Mona. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey&Company, 1-73.
- Bernal, J.A., Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. (S. A. Síntesis, Ed.) (1a ed., pp. 1–302). Madrid.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (CEAC, Ed.)(1a ed.). Barcelona.
- Boerlijst, J.G. (1998). Career Development and Career Guidance. A C. Alcover, D. Martínez, F. Rodríguez, R. Domínguez; *Introducción a la psicología del trabajo* (pp. 345-362).
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. (La Muralla S.A., Ed.) (1a ed.). Madrid.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. (Aljibe, Ed.) (1a ed., p. 316). Málaga.
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J. i Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (45), 1-53.
- Casado, J. M. (2008). El imperio del talento : los TATA. *Harvard Deusto Business Review*, (165), 32–41.
- Colom, A. J. (2003). La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo. *Revista de Educación*, (332), 233–248.
- Daly, A.J. i Finnigan, K.S. (2014). Explorando al interior: Las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distrito urbanas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 131-161.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2010). Talent Management in Academies, 24(5), 418–426.
- Dellinger, A.B., Bobbett, J.J., Oliver, D.F. i Ellett, Ch.D. (2008). Measuring Teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-self. A B. Avalos, P. Cavada, M. Pardo i C. Sotomayor; *Estudios Pedagógicos XXXVI* (pp. 240-241)
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. A B. Avalos, P. Cavada, M. Pardo i C. Sotomayor; *Estudios Pedagógicos XXXVI* (pp. 243)

- EUROYDICE .(2012). Cifras clave de la educación en Europa 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 3-203.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-266.
- Fukuyama, F. (1995). Trust: The social virtues and creation of prosperity. A A.J. Daly i K. S. Finnigan, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (pp. 136)
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, UAB.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Goldhaber, D. I Anthony, E. (2003). Teacher quality and student achievement. A A.S. Torres; *Journal of Educational Change* (pp. 117)
- González, M.T. (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. A J. Gairín i S. Antúnez. (coord.), *Organización escolar, nuevas perspectivas* (pp. 159-193). Barcelona: PPU.
- Herrán, A. de la. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14(1), 245–264.
- Herzberg, F., Mausner, B. i Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Imberón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Textos: Didáctica de la lengua y de la literatura*, 55, 89-95.
- Jiménez, A., Hillier-Fry, C. y Díaz, J. (2008). Gestión del talento: una estrategia diferenciada para un entorno global. *Harvard Deusto Business Review*, (173), 2–15.
- Katz, D., Kahn, R.L. (1978). “Psicología social de las organizaciones” A C. Alcover, D. Martínez, F. Rodríguez, R. Domínguez; *Introducción a la psicología del trabajo* (144-151).
- Kraiger, K. (2003). Perspectives on training and development. A C. Alcover, D. Martínez, F. Rodríguez, R. Domínguez; *Introducción a la psicología del trabajo* (pp. 349-352)
- Lodahl, T., Kejner, M. (1965). The definition and measurement of work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Longás, J. (2010, Desembre 21). *Una aproximació a l'escola com organització saludable. Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament professional*. Universitat Ramon Llull. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/9245>
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, (11), 72–163.
- Marina, J. A. (2012). *L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies*. (F. J. Bofill, Ed.) *Debats d'Educació*.
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103–117.
- McCauley, C.D., Hezlett, S.A. (2001). Individual development in the workplace. A C. Alcover, D. Martínez, F. Rodríguez, R. Domínguez; *Introducción a la psicología del trabajo* (pp. 349-352).
- Mönks, F.J., Mansson, E.J. (1993). “Developmental theories and giftedness” a Lorenzo, ¿A que se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización (72-163), *Intangible capital*.

- Myers, K.S. (2005). *Factors Affecting Job Satisfaction and Teacher Retention of beginning teachers*. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers. Overview*.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, A.S. (2012). "Hello, goodbye": Exploring the phenomenon of leaving teacher early. *Journal of Educational Change*, 3, 117-154.
- Van den Berg, R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. A B. Avalos, P. Cavada, M. Pardo i C. Sotomayor; *Estudios Pedagógicos XXXVI* (pp. 241)

ANNEXOS

Annex 1. Taula resum de la mostra seleccionada

	Total	Sexe				Antiguitat a la professió								Edat						Nivell estudis on imparteix					
		F		M		≤5		jun-15		16-30		≥31		≤30		31-49		≥50		Primària		ESO		Pri + ESO	
		n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%	n	n%
E 1	17	15	88,20%	2	11,80%	6	35,30%	3	17,60%	8	47,10%	0	0%	6	35,30%	8	47,10%	3	17,60%	12	70,60%	3	17,60%	2	11,80%
Novells	6	6	100%	0	0%	6	100%	0	0%	0	0%	0	0%	5	83,30%	1	16,70%	0	0%	6	100%	0	0%	0	0%
Sèniors	5	4	80%	1	20%	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%	1	20%	2	40%	2	40%	4	80%	0	0%	1	20%
Directiu	6	5	83,30%	1	16,70%	0	0%	1	16,70%	5	83,30%	0	0%	0	0%	5	83,30%	1	16,70%	2	33,30%	3	50%	1	16,70%
E 2	20	17	85%	3	15%	5	25%	2	10%	7	35%	6	30%	3	15%	10	50%	7	35%	12	60%	6	30%	2	10%
Novells	5	4	80%	1	20%	5	100%	0	0%	0	0%	0	0%	3	60%	2	40%	0	0%	3	60%	2	40%	0	0%
Sèniors	8	8	100%	0	0%	0	0%	0	0%	3	37,50%	5	62,50%	0	0%	2	25%	6	75%	5	62,50%	1	12,50%	2	25%
Directiu	7	5	71,4	2	28,6	0	0%	2	28,60%	4	57,10%	1	14,30%	0	0%	6	85,70%	1	14,30%	4	57,10%	3	42,90%	0	0%
E 3	17	13	76,50%	4	23,50%	5	29,40%	3	17,60%	6	35,30%	3	17,60%	3	17,60%	10	58,80%	4	23,50%	9	52,90%	5	29,40%	3	17,60%
Novells	6	4	66,70%	2	33,30%	5	83,30%	1	16,70%	0	0%	0	0%	3	50%	3	50%	0	0%	4	66,70%	2	33,30%	0	0%
Sèniors	6	5	83,30%	1	16,70%	0	0%	1	16,70%	4	66,70%	1	16,70%	0	0%	4	66,70%	2	33,30%	3	50%	2	33,30%	1	16,70%
Directiu	5	4	80%	1	20%	0	0%	1	20%	2	40%	2	40%	0	0%	3	60%	2	40%	2	40%	1	20%	2	40%
E 4	18	16	88,90%	2	11,10%	6	33,30%	2	11,10%	10	55,60%	0	0%	4	22,20%	10	55,60%	4	22,20%	14	77,80%	0	0%	4	22,20%
Novells	7	6	85,70%	1	14,30%	6	85,70%	1	14,30%	0	0%	0	0%	4	57,10%	3	42,90%	0	0%	7	100%	0	0%	0	0%
Sèniors	8	7	87,50%	1	12,50%	0	0%	1	12,50%	7	87,50%	0	0%	0	0%	6	75%	2	25%	6	75%	0	0%	2	25%
Directiu	3	3	100%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%	0	0%	0	0%	1	33,30%	2	66,70%	1	33,30%	0	0%	2	66,70%
E 5	23	16	69,60%	7	30,40%	7	30,40%	4	17,40%	9	39,10%	3	13%	3	13%	14	60,90%	6	26,10%	11	47,80%	7	30,40%	5	21,80%
Novells	8	5	62,50%	3	37,50%	7	87,50%	1	12,50%	0	0%	0	0%	3	37,50%	5	62,50%	0	0%	4	50%	4	50%	0	0%
Sèniors	8	6	75%	2	25%	0	0%	1	12,50%	6	75%	1	12,50%	0	0%	4	50%	4	50%	4	50%	1	12,50%	3	37,50%
Directiu	7	5	71,4	2	28,6	0	0%	2	28,6	3	42,90%	2	28,6	0	0%	5	71,4	2	28,6	3	42,90%	2	28,6	2	28,6