

# AUTONOMIA I QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

**Jaume Sarramona**

([www.sarramona.net](http://www.sarramona.net))

## **L'autonomia, concepte ampli i divers**

L'amplitud del significat del concepte d'autonomia és un exemple més de la diversitat semàntica que prenen els termes en l'àmbit social. Així s'aplica a una àmplia varietat de camps: polític, moral, intel·lectual, institucional, laboral, etc. N'hi ha prou de constatar que l'estructura de l'estat espanyol s'anomena "Estat de les Autonomies", i que als territoris en què ha estat dividit s'han qualificat com de "Comunitats Autònomes".

També podem recordar l'ús que es fa del terme en el camp de la biologia, més concretament en l'àmbit de les neurociència, on el sistema nerviós qualificat com autònom és aquell que pràcticament escapa al control voluntari, encara que té un paper decisiu en la regulació de la vida i dels sentiments i emocions, com destaca Damasio (2010). Des d'aquest mateix camp, es pot vincular el principi sistèmic de la autopoiesi, que han encunyat Maturana i Varela (1984), per explicar la capacitat dels sistemes vius d'autoorganitzar-se per defensar la seva estructura. És així que aquesta darrera perspectiva es vincula directament amb l'aprenentatge, que també necessitaria d'autonomia per establir aquesta autoorganització, traduïda en xarxes que faciliten la resposta a les situacions complexes sorgides de l'entorn (Retamal, 2010).

De manera general, el terme "autonomia" s'associa a la capacitat de prendre decisions d'acord a criteris propis, i es contraposa al de "heteronomia", que significa executar les decisions sorgides dels

altres. L'autonomia té una càrrega semàntica positiva, encara que no falten els qui veuen en ella la font principal de les diferències, posant-la fàcilment al costat de la desigualtat, de la discriminació, etc. L'autonomia crea i aprofundeix diferències, en efecte, però les diferències no poden ser condemnables "per se", llevat que es sigui partidari de l'uniformisme universal. En el camp educatiu, si creiem en la personalitat única i irrepetible de cada subjecte educand, l'autonomia personal es presenta com la seva salvaguarda, que després es podrà transferir als àmbits institucionals, territorials, etc. Però en general, autonomia i clonació identitària són conceptes absolutament incompatibles; per aconseguir identitats clonades cal establir directrius heterònomes.

En els temps que ens ha tocat viure, on, com destaca Bauman (2007), "no hi ha normes predeterminades ni objectius aprovats universalment que es puguin seguir" (p. 32), situació que ha fet triomfar l'expressió de "postmodernitat líquida", ens veiem obligats a prendre decisions constantment, sense marcs fixos de referència, la qual cosa resulta impossible sense la instal·lació ferma d'autonomia, que permeti la reflexió personal en cada moment. I tal pràctica en la presa de decisions exigeix un context on el subjecte hagi d'organitzar, sinó totalment com a mínim parcialment, les tasques a ell vinculades. Situats en l'educació, sens dubte, hi ha propostes pedagògiques que fomenten l'autonomia i altres que fomenten l'heteronomia.

En aquesta exposició es tractarà el concepte d'autonomia vinculat a l'activitat pedagògica professional i a l'organització institucional - autonomia de centres - i ambdues vinculades amb l'altre element que compon el títol, la qualitat de l'educació. Però prèviament encara

farem una incursió en l'autonomia de l'educand com a meta educativa.

### **L'autonomia personal com a meta de l'educació**

La consecució de l'autonomia en l'educand es presenta com una de les dimensions bàsiques de l'educació, tant la seva vinculació amb l'educació intel·lectual com moral. Sobre aquesta darrera, es pot recordar com Piaget (1974) es referia a la moral autònoma com l'etapa superior del desenvolupament moral. El desenvolupament de l'autonomia suposa la capacitat de pensar per un mateix amb sentit crític, tenint en compte diversos punts de vista, tant en l'àmbit moral com en l'intel·lectual. Autonomia vol dir governar-se a si mateix. És el contrari d'heteronomia, que significa ser governat pels altres.

Aquest concepte d'autonomia no suposa un exclusiu actuar individual, no s'aconsegueix només mitjançant el desenvolupament personal, sinó que està vinculat a la reciprocitat, al respecte mutu, on l'individu té en compte els altres i els tracta com voldria ser tractat per ells . Amb l'assoliment de l'autonomia es prenen les pròpies decisions tenint en compte els punts de vista aliens; el contrari equival a la instal·lació de l'estricta egoisme com a criteri de l'acció. I és que en educació s'interpreta l'autonomia en el context de la vida en societat.

El paper que juga l'autoritat adulta, representada per l'educador, resulta fonamental per avançar en el camí de l'autonomia moral i intel·lectual de l'educand. L'educand necessitarà de progressius marges de llibertat que fomentin la seva capacitat de decisió, alhora que assumeix les responsabilitats dels propis actes. En el terreny més estrictament intel·lectual, caldrà fomentar cerca d'alternatives personals per resoldre els problemes, la qual cosa suposa capacitat crítica i creativitat.

Tots aquests principis metodològics han estat recollits sota el paradigma genèric del constructivisme, si bé en l'ensenyament també s'han de considerar altres paradigmes de l'aprenentatge, que garanteixin l'adquisició i consolidació de coneixements i habilitats bàsiques, necessàries per seguir aprenent i per conèixer el que és substancial de la cultura vigent (Enkvist, 2011). En tal cas, com assenyala Guillot (2007), l'autonomia no es construeix ràpidament i d'una sola vegada, sinó que constitueix un procés de conquesta permanent.

### **L'educació de qualitat**

No menys divers és el significat de "qualitat" en educació. Sense necessitat d'estendre'ns gaire, unes breus consideracions seran necessàries per justificar la vinculació que es fa amb l'autonomia en el títol d'aquesta exposició. Soc conscient que qualsevol proposta sobre el significat del concepte "qualitat" aplicat a l'educació pot ser rebutjat i considerat parcial, donada la càrrega ideològica que inevitablement entra en joc. No obstant això, és clar que ningú renuncia a aconseguir una educació de qualitat, i qualsevol proposta pedagògica que es plantegi la té com a meta immediata o mediata; el contrari seria absurd. I és que l'educació no pot oposar-se a un corrent general que demana millores permanents als serveis socials, entre els quals hi ha l'educació escolar. Amb totes les prevencions necessàries, l'activitat educativa haurà d'entrar - en realitat ja ho ha fet - en el camí de l'anàlisi i la millora que impliquen la noció de qualitat.

Certament, un criteri de qualitat educativa centrat exclusivament en els resultats quantificables pot portar a desvirtuar la naturalesa de l'educació com a activitat, com a procés valuós per ell mateix, de fruits

sempre complexos i a llarg termini; però també és certa la necessitat d'incorporar les dimensions quantificables a la definició de la qualitat - encara que no de manera exclusiva, és clar -, donades les possibilitats que aquestes ofereixen per establir comparacions, sigui amb un mateix o amb els altres.

La qualitat és sempre un factor relatiu, que precisa d'un paràmetre de referència; si no hi ha comparació resulta impossible atorgar el qualificatiu de qualitat a un producte o procés. La qualitat no existeix com a terme absolut. Ara bé, resulta adequada la proposta de reivindicar un concepte de qualitat educativa que abasti diverses dimensions fonamentals de l'educació: èxits instructius alhora que resultats morals, obtenir els màxims rendiments de tots i cadascun dels educands, així com dels recursos materials i humans disponibles, i actitud de superació constant per a tots els membres de la comunitat educativa.

### **L'autonomia en l'activitat pedagògica professional**

L'autonomia d'acció per als professionals es vincula amb la tradició de les professions liberals i significa la capacitat per organitzar la pròpia activitat segons criteris personals. Aquesta autonomia, però, queda seriosament afectada quan el professional és un assalariat vinculat a una institució de forma contractual, i tal situació és la generalitzada actualment entre els professionals de l'educació; com a salvaguarda existeix, almenys en alguns països, l'empara legal de l'anomenada llibertat de càtedra.

El professorat és conscient de la importància que té l'autonomia en la seva activitat professional, com ho prova que en un estudi realitzat el 2008 per Pérez Juste, Egido i Sarramona la mostra estatal de gairebé un miler de docents enquestats va indicar l'autonomia

professional com el aspecte més positiu de les seves condicions laborals, només per darrere de l'estabilitat laboral; aquesta condició va resultar més valuosa per als docents de secundària que per als d'infantil i primària, i més per als docents del sector públic que per als del sector privat. Com a contrapunt, pot ser il·lustratiu advertir que als ulls dels estudiants l'autonomia va resultar la faceta menys valorada de les condicions laborals dels docents.

Sens dubte els professionals de l'educació, i més concretament els docents, necessiten d'autonomia d'acció donada la naturalesa mateixa de la seva activitat, ja que els coneixements i habilitats no són únics, i cal optar en cada cas per la millor estratègia d'acció, en funció de les circumstàncies i el context, sense oblidar que qualsevulla estratègia metodològica està condicionada per la personalitat de qui l'aplica.

Hi ha, però, una normativa legal que assenyala directrius bàsiques i mínims curriculars - encara que a vegades no siguin tan mínims -, i que cal adaptar a cada situació concreta d'acord amb criteris professionals. Tot això, en definitiva, requereix de llibertat d'acció per ser dut a terme de manera adequada, si bé dins del corresponent marc legal i del respecte als drets dels restants integrants de la comunitat educativa.

La necessària llibertat d'acció del professorat té com a límit la pròpia deontologia professional i l'estat del desenvolupament científic i tècnic de la professió, a més de l'experiència i reflexió personals. Això vol dir que en nom de la llibertat d'acció no es podrà desconèixer el patrimoni científic de la professió, ni es justificaran accions que només s'emparen en la rutina. Però, d'altra banda, quan l'administració o el propietari del centre no deixen marge per a

l'autonomia docent, de fet, neguen al professorat la consideració de professionals de ple dret. Als professionals se'ls ha de jutjar bàsicament pels resultats aconseguits i no pels processos aplicats, en el ben entès que en el nostre àmbit d'actuació hi ha una vinculació estricta entre processos i productes.

La vinculació entre l'autonomia dels professionals de l'educació i la qualitat de la mateixa deriva directament de la possibilitat que es puguin adaptar les accions educatives a la diversitat de necessitats dels educands i contextos. La manca d'autonomia professional en els docents equivaldria a la posada en pràctica de les mateixes accions en tot lloc i circumstància, la qual cosa és contrari al principi bàsic de la personalització educativa. Aquesta autonomia personal no exclou, ans al contrari, la col·laboració amb els col·legues en un procés d'intercanvi d'informació i de presa de decisions.

L'autonomia professional resulta coherent amb la perspectiva epistemològica dels temps postmoderns, on, com assenyala Hargreaves (1996), "la certesa científica, la certesa basada en principis provats d'aplicabilitat generalitzada, està sent substituïda per la certesa situada, la certesa que, pel que fa a la col·lectivitat, els professors i altres persones poden extreure informació important de la posada en comú del seu coneixement pràctic del context immediat i dels problemes que planteja "(pàg. 87). És així com l'autonomia professional del docent s'insereix en el marc més ampli de l'autonomia institucional, de l'autonomia de centre, en la qual es possibilita alhora que materialitza.

La demanda d'autonomia per part del professorat es vincula també amb el corrent pràctic de l'ensenyament (Habermas, Schön, Grundy, ...), que insisteix en la necessitat que els docents decideixin les seves

accions d'acord amb la interpretació personal que fan de cada situació, la qual cosa els permet tenir una comprensió hermenèutica de la mateixa. Però arribat a aquest punt, i per ser coherents amb l'esmentada vinculació entre autonomia i qualitat de l'educació, cal recordar novament que les accions adequades que es desprenen de la reflexió sobre la pràctica han de tenir presents les tradicions vigents en la professió, el saber compartit en la mateixa, a més de la corresponent ètica (Grundy, 1991). Serà precisament aquesta última, l'ètica, la que també permetrà que les tradicions vigents puguin ser revisades en recerques innovadores i d'avenç professional, la qual cosa és un altre element necessari per a la millora de la qualitat general de l'educació sobre la qual es bolca l'exercici professional. Perquè tota deontologia professional té la millora com a fita.

### **L'autonomia dels centres escolars**

Podem afirmar que la demanda d'autonomia institucional dels centres escolars és compartida tant per defensors de l'escola pública com de la privada, tant pels que podríem considerar que tenen una concepció liberal i fins i tot economicista de l'educació, com per aquells que la defensen com un servei públic sense referents econòmics, encara que l'ús que uns i altres facin de tal autonomia vagi per diferents camins. Això confirma que la demanda d'autonomia per als centres escolars respon a les noves tendències en organització institucional que, entre altres fites, persegueix l'optimització dels recursos disponibles. Serà gràcies als marges d'autonomia que els centres podran avançar en les innovacions pedagògiques, en la responsabilitat pel que fa als resultats aconseguits i en la participació de la comunitat educativa en tot el procés.



Amb tot, cal recordar que la descentralització de responsabilitats als centres escolars es produeix a costa d'absorbir, almenys parcialment, la d'altres entitats amb sobirania institucional: l'administració i el professorat, especialment, i que es pot produir en un context de democràcia plena i també en un context de dictadura, com va ser el cas de Xile. Un text de l'informe d'Eurydice de la dècada passada (2009) il·lustra la incidència de l'autonomia dels centres sobre la del professorat:

“En la majoria dels països, no ha estat assignada al professorat com a individus, sinó més bé a l'equip format per la totalitat de la plantilla docent, bé per separat o conjuntament amb la direcció del centre. Pel que refereix als plans d'acció educativa, a l'avaluació contínua, l'elecció de mètodes d'ensenyament o de llibres de text, el desenvolupament de mecanismes de coordinació interna dels centres, de fet limita substancialment la llibertat del professor en aquests aspectes pedagògics, mentre que confereix més capacitat de lideratge a la direcció dels centres” (p. 74).

De manera general, s'entén per autonomia escolar la transferència de responsabilitats des d'un nivell de govern superior cap a l'escola, acompanyada dels recursos necessaris per a la seva execució. Els recursos poden ser en diners, equipament, material didàctic, en les condicions legals que permetin a l'escola complir amb les noves funcions que se li transfereixen (Espínola, 2000: 3). Se sol distingir entre autonomia administrativa, que suposa el traspàs de la responsabilitat sobre les tasques administratives i que inclou la gestió dels recursos humans, financers i materials; i l'autonomia pedagògica, que suposa el traspàs de responsabilitats en relació al

currículum i la seva implementació, incloent-hi en general funcions relacionades amb l'avaluació interna de resultats. També se sol parlar de plena autonomia dels centres escolars quan són totalment responsables de les seves decisions, dins dels límits que marca la legalitat vigent, mentre que només gaudeixen d'autonomia parcial quan prenen les seves decisions d'entre una llista d'opcions prèviament establertes, o si requereixen d'aprovació de les autoritats educatives per prendre-les.

Actualment, l'autonomia escolar està àmpliament generalitzada en els països europeus i en molts d'Amèrica llatina, a la qual s'ha arribat per un procés gradual iniciat en els anys vuitanta del segle passat. Hi ha països amb gran tradició al respecte, com és el cas de Bèlgica i els Països Baixos, mentre que en altres de tradició més centralista, com Espanya i França, l'autonomia escolar ha arribat més tard. En els anys vuitanta l'autonomia escolar es vinculava especialment amb el context de la democràcia participativa - tal és el cas d'Espanya amb la LODE de 1985 -, mentre que arribada la dècada dels noranta "l'eficàcia de la gestió per part de les administracions en un context de control de la despesa pública s'uneix a la preocupació per conferir noves llibertats als actors locals" (Eurydice, 2008: 12).

L'informe d'Eurydice sobre l'autonomia escolar a Europa assenyala cinc principis que la regeixen (idem): a) Situar el "client" (sic) al centre de l'acció de l'Estat, trencant mentalitats tradicionals del sector públic. b) Descentralitzar les competències fins al nivell més proper possible al camp d'acció. c) Responsabilitzar els actors socials perquè rendeixin comptes davant la comunitat (*accountability*). d) Accentuar la qualitat dels serveis i l'eficàcia dels organismes públics. e) Substituir els controls de procediments tradicionals per l'avaluació

dels resultats. Resulta curiós constatar que són les lleis les que ofereixen, quan no imposen, l'autonomia als centres i no són aquests els que la demanden; de manera que l'autonomia ha arribat més per via descendent que com a resultat de moviments organitzats dels sindicats o associacions de docents (Eurydice, 2008: 16) .

La autonomia escolar es vincula directament amb la millora de la qualitat de l'educació, en especial quan es tracta de l'autonomia pedagògica. Algunes dades avalen aquesta vinculació entre autonomia i qualitat de l'educació. En l'informe PISA corresponent a l'avaluació del 2009, igual que en els anteriors, es presenta un apartat on s'analitza el nivell d'autonomia dels centres escolars dels països participants. La síntesi de les conclusions de la vinculació entre autonomia i resultats en les proves del PISA es resumeix d'aquesta manera (OCDE, 2011: 1):

- En els països on els centres educatius tenen més autonomia respecte als temes d'ensenyament i la forma en què s'avalua als estudiants, es tendeix a tenir un major rendiment.
- En els països on els centres educatius rendeixen compte dels seus resultats fent públiques les dades dels seus èxits, aquells centres educatius que tenen una major autonomia pel que fa a l'assignació dels recursos tendeixen a obtenir un millor rendiment dels estudiants, que aquells que compten amb menys autonomia.
- En els països en què no hi ha rendició de comptes, els centres educatius amb més autonomia en l'assignació dels recursos solen tenir un pitjor rendiment estudiantil.

En aquest mateix context de l'informe PISA hi ha l'anàlisi que dels resultats dels millors països va fer l'anomenat Informe MacKinsey

(Barber i Mourshed, 2007), encara que en aquest cas a partir dels resultats del 2006. S'hi conclou que aquells països que van passar del nivell de "bons" a "molt bons" van descentralitzar les responsabilitats de gestió de les pràctiques pedagògiques, tot i que s'afegeix que en paral·lel el nivell central del sistema educatiu han establert mecanismes de control, com ara el fer responsables els docents davant els seus companys de seus exercicis docents, així com la introducció de plans de carrera on els professors més capacitats prenen més responsabilitat per donar suport als més joves.

La Llei d'Educació de Catalunya (LEC) aprovada el 2009 té un capítol específic dedicat a l'autonomia dels centres, on també s'assenyala la vinculació que hi ha entre autonomia institucional i lideratge. I és que l'autonomia necessita ser impulsada i liderada, sense que per això es pugui considerar que ambdós conceptes siguin antitètics com alguns podrien pensar. Bona prova d'això és que en la relació de característiques que defineixen les escoles eficaces sempre figura el lideratge entre elles (Edmonds, 1982), lideratge que es tradueix, entre altres coses, en la possibilitat de contractació del professorat. Però l'autonomia institucional, a més de demanar un lideratge personalitzat en la figura del director, exigeix una activitat compartida, un treball en equip dels docents. Aquí es xoca, però, amb una cultura individualista molt arrelada en tots els nivells del sistema educatiu.

### **Perills que planteja l'autonomia dels centres**

L'autonomia dels centres escolars no és un talismà que resolgui per si mateixa tots els problemes, per la qual cosa caldrà estar atent a les possibles derivacions no desitjades que es podrien produir. Perquè l'autonomia o descentralització de decisions respecte a

l'administració educativa no és un fi en si mateixa, sinó un marc que ha de possibilitar una atenció més adequada a les exigències dels contextos locals i, entre altres coses, ha d'afavorir la innovació educativa. El conegut Informe Delors (1996), per exemple, alhora que defensava la necessitat d'afavorir l'autonomia dels centres escolars, ja advertia que "convé aplicar en cada establiment procediments que determinin clarament el paper dels diferents agents, afavorint la cooperació entre docents, els caps d'establiment i els pares i el diàleg amb la comunitat local en el seu conjunt" (pàg. 184). I és que hi ha el perill que l'autonomia només se centri en el col·lectiu docent, per exemple, sense que involucri al conjunt de la comunitat educativa. Per això el citat informe defensava la necessitat d'"una regulació global i de definir clarament la funció que els poders públics han d'exercir en aquesta regulació" (pàg. 185).

Es podria afegir que això és especialment necessari quan encara no s'ha consolidat en el sistema una cultura de l'autonomia institucional. Per això, la pròpia OCDE, en un dels informes realitzats arran del programa PISA del 2009, adverteix la necessitat de vincular l'autonomia dels centres amb la rendició de comptes, que ha d'anar prèviament acompanyada d'unes expectatives clares respecte al que cal esperar dels estudiants.

Un perill en què solen coincidir els autors és la possibilitat que l'autonomia sigui utilitzada per seleccionar l'entrada dels alumnes en funció d'interessos estrictament institucionals, sigui per millorar els resultats aconseguits en les proves d'avaluació externa, sigui per afavorir la "homogeneïtat" dels grups organitzats a les aules, o per altres raons més o menys confessables. Per això s'insisteix de manera generalitzada que l'autonomia ha d'anar parella amb

l'establiment d'un sistema ampli i rigorós d'avaluació, que obligui a la institució a retre comptes de l'ús que es fa de la mateixa (Martín, 2010). La resultant hauria de ser dur a terme processos interns d'avaluació, atès que les possibles avaluacions externes no abasten totes les dimensions de la gestió escolar ni tampoc l'amplitud de resultats curriculars que cal esperar en l'alumnat. Tal avaluació ha d'abastar el conjunt de la institució educativa, començant pel propi professorat.

En la majoria dels països europeus la inspecció és l'organisme responsable de l'avaluació dels centres, encara que de vegades aquesta avaluació s'acompanya de la realitzada per les autoritats locals, com al Regne Unit. En altres països hi intervenen organismes específics d'avaluació, com passa a Dinamarca. En tot cas, és creixent la tendència que els centres rendeixin comptes de la seva autonomia, la qual cosa sol prendre la forma de publicació dels seus resultats, com passa al Regne Unit, França ...

Es pot advertir, per tant, un doble moviment de autonomia creixent per als centres escolars alhora que un major control sobre els seus resultats, cada vegada més a través de marcs referencials estandarditzats (Eurydice, 2008: 43). Complexitat, diversitat interpretativa, noves possibilitats, són tota una amalgama d'implicacions que caracteritzen els nostres. Encara que l'horitzó no es perfila diàfan però tot sembla indicar que seguirem avançant en el camí de l'autonomia institucional, a la vegada que s'ampliaran el nombre d'elements sobre controls mediats, llevat que la història doni un gir copernicà sobtat, que tampoc és absolutament descartable.

#### **Bibliografía citada**

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office. [http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf).

Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.

Damasio, A. (2010). *I el cervell va crear l'home*. Barcelona: Destino.

Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.

Edmonds, R. E. «Programs of school improvement: An overview». *Educational Leadership*, 40, 1982, pp. 4-11.

Enkvst, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.

Espínola, V. (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Eurydice (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Eurydice (2009). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación*. Madrid: Editorial Popular.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Llei d'Educació de Catalunya (LEC), *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* Núm. 5422 – 16.7.2009.

Martín, E. (2010). "Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación". *CEE Participación Educativa*, 13, pp. 127-133.

Maturana, H. Y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

OCDE (2010). *Strong Performers and Successful reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

OCDE (2011). *PISA in focus*, nº9. Paris.

Pérez Juste, R., Egido, I. y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: COFAPA.  
[http://www.cofapa.net/docs/1228215370\\_COFAPA%20Newsletter%2015.pdf](http://www.cofapa.net/docs/1228215370_COFAPA%20Newsletter%2015.pdf)

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella.

Retamal, G. (2010). *Discurso pedagógico por competencias*. Santiago de Chile: UCSH.

Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.