Escola Nova 21:

Per una educació de qualitat per a tothom

Avaluació del programa (2016-2019)

Neus Martí
David Tarrasón

POLÍTIQUES 87

escola nova21

FUNDACIÓ BOFILL

Escola Nova 21:

Per una educació de qualitat per a tothom

Neus Martí i David Tarrasón

Escola Nova 21:

Per una educació de qualitat per a tothom

Avaluació del programa
(2016-2019)

Neus Martí i David Tarrasón

POLÍTIQUES 87

escola nova21

FUNDACIÓ BOFILL

Neus Martí. Especialista en avaluació de polítiques públiques. Acompanya processos d'avaluació de plans i programes impulsats per l'administració pública, entitats, centres de recerca i organismes internacionals en els àmbits de l'ampliació de capacitats, desenvolupament sostenible i igualtat de gènere. Col·laboradora externa de l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques de Catalunya (IVALUA).

Ha estat cap de l'àrea de Qualitat i Avaluació operativa de l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament de la Generalitat de Catalunya, professora associada del Departament d'Economia i Història Econòmica de la UAB, i docent del Màster en desenvolupament sostenible i canvi global de l'Institut de Ciències i Tecnologia Ambiental de la UAB.

David Tarrasón. Consultor independent especialista en monitoreig i avaluació de projectes i programes de cooperació internacional, educació per al desenvolupament i medi ambient. Ha participat en l'avaluació de polítiques públiques en l'àmbit de l'educació i l'elaboració de plans estratègics. Ha estat investigador i professor associat del Departament d'Ecologia de la UAB i, actualment és professor de batxillerat internacional.

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2020
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fundaciobofill.cat

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (by)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear a partir del material per a qualsevol finalitat els continguts propis d'aquesta publicació, fins i tot amb una finalitat comercial, i només us demanem que en reconegueu l'autoria de la creació original.

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fundaciobofill.cat

Primera edició: setembre del 2020

Autoria: Neus Martí i David Tarrasón

Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonalletra Alcompàs
Coordinació tècnica: Joan Cuevas
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal

Disseny de la coberta: Anythink
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-121371-2-5
DL: B 18859-2020

Índex

Resum 1

El programa Escola Nova 21 3

Enfocament i objectius de l'avaluació 6

Preguntes d'avaluació 7

Metodologia 8

Resultats 10

Consideracions per a una política pública d'actualització del sistema educatiu 19

Introducció 25

Introducció 27

1. El programa Escola Nova 21 31

Canvi de paradigma educatiu a Catalunya: un camí sense retorn 33

La teoria del canvi del Programa 35

El QUÈ: la necessitat d'un procés d'aprenentatge actiu dels centres 35

El COM: un procés de gestió del canvi 39

Dues estratègies d'impuls del canvi: la intensiva i l'orientadora 41

L'operativa del programa: fases, accions i eines 47
Estratègia d'impuls intensiu del canvi: Mostra 47
Estratègia d'orientació al canvi: Xarxes 64

2. Objectius de l'avaluació 77

Objectius 79

3. Metodologia 83

Procés 85
Eines 90
Estratègia Mostra: matriu de canvis i matriu d'implementació 90
Xarxes: el qüestionari en línia 93
Seguiment 93

4. Resultats 95

Presentació dels resultats 97
Estratègia d'impuls intensiu del canvi: Mostra 98
Canvis en els centres educatius 98
Implementació del programa i resultats 131
Contribució dels instruments als canvis 184
Factors condicionants 199
Lliçons apreses 219
Estratègia extensiva d'orientació al canvi: xarxes 229
Canvis en els centres educatius 230
Desplegament de l'operativa i resultats 238
Contribució dels instruments als canvis 242
Factors condicionants 272
Lliçons apreses 276

5. Consideracions per a una política pública d'impuls del canvi 283

Consideracions finals 285

Resum

El programa Escola Nova 21

Escola Nova 21 ha estat una aliança de centres educatius i entitats per un sistema educatiu avançat que s'ha dut a terme entre 2016 i 2019, responent a l'Agenda 2030 de Nacions Unides i a la crida de la UNESCO per la participació de tots els sectors en un procés inclusiu per possibilitar el canvi de paradigma educatiu. L'objectiu d'aquesta actualització educativa és que tot infant, independentment del seu context i condicions, pugui gaudir en qualsevol centre del Servei Educatiu de Catalunya d'experiències d'aprenentatge empoderadores i rellevants que li permetin desenvolupar el seu projecte de vida amb dignitat, sentit i benestar. Les entitats promotores han estat la Fundació Jaume Bofill, UNESCOCAT, la Universitat Oberta de Catalunya, l'Obra Social "la Caixa" i la Diputació de Barcelona.

L'aliança ha volgut catalitzar la voluntat de canvi educatiu en una acció de tres anys per generar un moviment sense retorn que possibilités una educació de qualitat per a tothom mitjançant l'actualització del conjunt del sistema educatiu català, i ho ha fet a través de quatre grans accions: la consolidació de l'actualització existent a centres i al sistema, amb centres educatius de referència; la generació i l'experimentació d'un protocol de canvi sistemàtic amb una mostra representativa; l'aprenentatge

col·laboratiu per al canvi educatiu a través de xarxes locals, i el treball conjunt amb les administracions educatives i locals per a la corresponsabilització del canvi.

A diferència de les estratègies de millora contínua, el programa Escola Nova 21 ha volgut catalitzar els moviments de canvi ja existents donant resposta a la necessitat de transformació dels centres al nou paradigma educatiu per assegurar que el propòsit d'una educació inclusiva i orientadora, enfocada a la formació integral de cada infant, determina efectivament les pràctiques educatives i d'avaluació. Per a fer-ho possible, l'organització de centres i les relacions amb l'entorn s'han reconfigurat i s'han adoptat els principis que tenen com a base com aprenen les persones. L'estratègia s'ha basat a partir del centre educatiu com a subjecte; valorar el potencial dels docents i promoure un aprenentatge col·laboratiu entre docents i entre centres, i generar una experiència vivencial de canvi empoderadora i gratificant per a totes les persones implicades.

La concreció de la transformació de paradigma en processos de gestió del canvi ha adoptat tant experiències dels centres impulsors de l'aliança com coneixements d'experts en processos de canvi. En particular, l'educatiu de Michael Fullan,[1] l'organitzatiu de John Kotter i Holger Rathgeber,[2] i el d'innovació educativa (ILE) de David Istance i el seu equip.[3]

El punt de partida del programa ha estat la identificació d'escoles i instituts amb pràctiques educatives de referència, centrades en la formació integral de la persona, i hi ha treballat per generalitzar el canvi educatiu al conjunt del sistema: tant els 25 centres impulsors del programa, com d'altres de referència formativa que s'hi van incorporar.

1. Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

2. Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2006). *Our Iceberg is Melting: Changing and succeeding under conditions*. New York: St. Martin's Press.

3. OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Paris: OECD Publishing.

Amb el suport d'aquests centres de referència, el programa ha desplegat dues estratègies: una de canvi intensiu i acompanyada d'una mostra reduïda de centres, i una d'ampli abast d'orientació al canvi a través del treball cooperatiu en xarxes:

- La primera s'ha dut a terme **desenvolupant i testant un protocol de canvi intensiu amb una mostra representativa de 30 escoles i instituts, amb l'objectiu que fos generalitzable al conjunt del sistema educatiu**. Aquest protocol de canvi ha integrat accions de capacitació, acompanyament, formació en residència a centres de referència i escoles d'estiu, així com recursos específics. Les fases de transformació han estat tres:

  1. Fase de crisi i oportunitat en la qual s'ha fomentat la presa de consciència sobre la necessitat de canvi dels agents i s'han constituït els equips impulsors responsables de liderar el procés dins dels centres, i en què també s'han difós els fonaments de l'aprenentatge i el propòsit educatiu.
  2. Fase de capacitació i assaig de canvis a través del prototipatge, en la qual els equips participants s'han capacitat per abordar la identificació, el disseny, la implementació i l'avaluació de primers canvis.
  3. Fase de transformació, en la qual els canvis validats s'han escalat a nivell de centre.

- La segona estratègia ha estat l'**orientació al canvi educatiu d'un extens nombre de centres (496) des d'un treball cooperatiu en xarxa**, a través de la dinamització de trobades d'equips impulsors de centres que s'han organitzat en xarxes locals (61 xarxes locals/territorials). El programa ha acompanyat i ampliat les capacitats de les persones dinamitzadores (personal tècnic municipal en el cas de la província de Barcelona i personal del Departament d'Educació en la resta de territoris) per desplegar les trobades de les xarxes. En cada trobada, per mitjà d'una bastida proveïda pel programa, les

persones dinamitzadores han orientat els centres en el desplegament i els instruments de les fases de gestió del canvi. En aquest sentit, l'objectiu d'aquesta estratègia ha estat l'orientació al canvi dels centres i no la seva transformació directa.

Enfocament i objectius de l'avaluació

L'avaluació s'ha centrat a analitzar la **coherència del disseny** del programa, la seva **eficàcia** en la generació de condicions de canvi i impulsar la transformació, i la seva **eficiència** en termes d'implementació de l'estratègia operativa. El procés d'avaluació ha estat simultani al desplegament de l'últim any del Programa, de manera que l'equip d'avaluació extern ha pogut observar les activitats realitzades en el marc de les dues estratègies implementades: l'estratègia Mostra (intensiva) i l'estratègia Xarxes (extensiva).[4] L'avaluació ha estat liderada i desplegada per l'equip extern d'avaluació i ha tingut un enfocament participatiu. La constitució d'una comissió de pilotatge amb el Departament d'Educació, l'equip extern d'avaluació, la Fundació Jaume Bofill i l'equip d'Escola Nova 21 ha permès orientar i fer el seguiment del procés d'avaluació.

Addicionalment, la constitució d'una comissió tècnica en la qual hi ha participat la Fundació Jaume Bofill i l'equip d'EN21, a banda de l'equip extern d'avaluació, ha permès abordar la concreció dels interessos d'avaluació, del desplegament del procés i del disseny de les eines d'avaluació. En aquest últim cas, cal destacar la constitució d'una comissió *ad-hoc* per al disseny de l'eina de valoració dels canvis en els centres educatius de la mostra en la qual van participar membres del Departament d'Educació, experts en l'àmbit educatiu, centres docents, la Fundació Jaume Bofill, l'equip d'EN21 i l'equip avaluador extern.

4. L'avaluació no inclou els centres (118) de la ciutat de Barcelona que formen part d'Escola Nova 21 i que es van articular en el programa Xarxes per al canvi (26 xarxes) impulsat amb el Consorci d'Educació de Barcelona. Sí que inclou els de la resta de la província de Barcelona, els de Tarragona, Lleida i Girona.

Preguntes d'avaluació

Les principals preguntes d'avaluació a les quals s'ha donat resposta han estat les següents:

- **Pel que fa als canvis impulsats pels centres:**
  - En quina mesura s'han produït canvis en els centres? Quins canvis s'hi han produït?
  - En quin grau s'han estès els canvis en els centres? Quins canvis han estat més estesos?
  - En quina mesura els canvis s'han traslladat en una transformació de les pràctiques d'aprenentatge i d'avaluació que es reflecteixi en els horaris lectius?

- **Pel que fa a la implementació del programa i els resultats assolits:**
  - En quina mesura les accions han estat desplegades, les eines utilitzades i l'acompanyament a cada centre realitzat? Han estat tots els instruments i eines utilitzats de la mateixa manera?
  - En quina mesura l'aplicació de les dues estratègies (intensiva de la Mostra i extensiva en les Xarxes) han tingut els resultats esperats?
  - Quins han estat els instruments més determinants per als centres en el procés de transformació?

- **Pel que fa als factors condicionants de la implementació i els canvis:**
  - Quins factors han condicionat l'impuls dels canvis?
  - De quina manera els centres han gestionat aquests condicionants? Quin tipus de mecanismes han desplegat per superar-los?
  - De quina manera el programa ha ampliat les capacitats dels centres en la gestió dels condicionants?

L'anàlisi realitzada presenta els resultats en termes globals i desagregats per característiques dels centres (titularitat, etapes educatives, dimensió

o grau de complexitat) per poder identificar si hi ha hagut diferències entre els centres tant en termes dels canvis impulsats, del desplegament i ús dels instruments i dels resultats assolits. L'avaluació també ha volgut copsar el grau de satisfacció dels centres i equips docents amb el programa, valorant la seva percepció sobre la utilitat del programa en l'impuls de canvis concrets.

Metodologia

El procés d'avaluació s'ha desplegat a través de les quatre fases següents:

- **Fase 1. Comprensió de la lògica del programa i revisió de documentació generada**. En aquesta fase s'han observat les activitats del programa i s'han revisat els documents generats pel programa. Amb l'objectiu de complementar i contrastar l'observació i l'anàlisi documental, s'han portat a terme 14 entrevistes a agents clau en el desplegament del programa.

- **Fase 2. Elaboració d'instruments per a la recollida d'evidències**. Per a l'estratègia Mostra, els instruments han estat una matriu de valoració de canvis i una matriu de valoració de l'ús i els resultats dels instruments. L'objectiu d'aquestes matrius ha estat recollir la percepció dels centres sobre aquestes dues qüestions. Complementàriament, a fi de fer una estimació del temps dels horaris lectius transformats, s'ha dissenyat un protocol complementari a la matriu de canvis de valoració del compliment de les activitats educatives dels horaris dels criteris de qualitat establerts en la matriu de canvis. Per a l'estratègia Xarxes, s'ha dissenyat un qüestionari en línia per als centres participants en el qual s'han formulat 29 preguntes, majoritàriament de resposta multiopció, per conèixer la percepció dels centres sobre els canvis, la implementació del programa i els resultats assolits, i els condicionants del canvi.

- **Fase 3. Implementació de les activitats de recollida d'evidències**. Pel que fa a l'estratègia Mostra, les activitats que s'han portat a terme amb els equips impulsors dels centres han estat dues. La primera ha estat una sessió de valoració dels canvis esdevinguts facilitada per personal del Departament d'Educació a cada centre. La segona ha estat una sessió de valoració de l'ús dels instruments, dels seus resultats i de la seva contribució als canvis en cada centre (realitzada en el marc de la tercera Escola d'Estiu i facilitada per l'equip d'avaluació, i un grup de persones voluntàries dels centres impulsors, la Fundació Jaume Bofill i EN21). Pel que fa a l'estratègia Xarxes, el qüestionari ha estat enviat a tots els centres participants (337 centres), excloent-hi els de la ciutat de Barcelona. El 53 % dels participants en el programa l'han respost (179 centres).

- **Fase 4. Anàlisi dels resultats obtinguts i redacció de l'informe d'avaluació**. Pel que fa a l'estratègia Mostra, s'ha tractat la informació generada segons les variables d'anàlisi establertes per visualitzar els resultats per centre i de manera agregada. En dues sessions de contrast dels resultats amb els equips tècnics i directius d'Escola Nova 21 i la Fundació Jaume Bofill s'han fet aflorar aspectes interpretatius. Per a la identificació dels factors condicionants del desplegament del programa i dels canvis, en aquesta fase s'han portat a terme tres grups deliberatius: un d'equips directius dels centres de la mostra, un de persones facilitadores del programa, i un de la Comissió de pilotatge del programa. Pel que fa a l'estratègia Xarxes, s'han agregat i processat les respostes al qüestionari en línia, depurant aquells formularis amb respostes incompletes. Els resultats preliminars obtinguts de l'anàlisi de les dades han estat contrastats amb la Comissió tècnica de seguiment i la Comissió de pilotatge en diferents sessions de treball en el marc de les quals les persones participants han enriquit l'anàlisi i la interpretació dels resultats.

Resultats

1. Estratègia d'impuls intensiu del canvi: acompanyament als centres de la Mostra

Impuls de canvis

- Arran dels canvis en les pràctiques d'aprenentatge, de mitjana un 40 % del temps lectiu dels 29 centres educatius de la Mostra s'ha reconfigurat. Aquesta dada apunta que, des de l'inici del programa Escola Nova 21 l'any 2016, s'han produït efectes a nivell global en el conjunt dels centres.
- Els centres consideren que en el 69 % dels àmbits de canvi valorats s'ha produït molt o bastant canvi respecte l'any 2016. S'han produït canvis en totes les dimensions analitzades: propòsit, pràctiques d'aprenentatge, avaluació, organització de centre i relació amb l'entorn.
- En el 76 % dels ítems o aspectes analitzats s'estan produint canvis de gran extensió a nivell de centre. Més concretament, en el 41 % dels ítems, els canvis s'han generalitzat al conjunt del centre i en el 35 % s'han estès a diversos cursos o cicles. Els canvis que encara no tenen un abast rellevant (que estan en estadi de gestació, reflexió o primeres experiències) representen el 34 %.
- S'han produït canvis rellevants en els diferents tipus de centres de la mostra: tant en els d'infantil i primària, de secundària, o amb tota l'educació obligatòria; centres d'alta complexitat; concertats i públics; o bé centres de mida diversa. Tots els centres de la mostra han desenvolupat canvis en totes les dimensions avaluades i amb un grau d'extensió del canvi similar: no s'han detectat diferències significatives de canvi entre centres.

Ús d'instruments i resultats

- Els components del protocol han estat utilitzats pels centres educatius en una alta proporció (80 % de les ocasions). Entre aquestes eines trobem les visites i residències a centres impulsors (utilitzades entre el 93 % i 98 % dels casos) i activitats i jornades de formació

(utilitzades el 97 % de les vegades). Les eines que s'han fet servir menys tenen a veure amb instruments en línia per al treball en xarxa entre centres o amb diverses eines per treballar l'aliança a nivell de comunitat educativa (famílies, entorn, etc.). Els centres consideren que s'han assolit els objectius que les eines proposaven en una alta proporció d'ocasions (71 %).

- El grau d'ús dels instruments i eines, així com els resultats assolits ha estat igualment alt per als diferents tipus de centres: tant en els d'infantil i primària, de secundària, o en tota l'educació obligatòria; d'alta complexitat; concertats i públics; o bé de mida diversa. No s'han detectat diferències significatives en l'ús dels instruments entre tipus de centres.

Factors condicionants

- Els factors que han incidit en el desplegament del procés d'impuls intensiu del canvi i que han determinat els resultats assolits han estat factors que s'han donat en el moment d'inici del procés, factors relatius al mateix programa i la seva gestió, i factors sistèmics. Entre els factors de partida que han facilitat l'inici del procés trobem la capacitat del programa de presentar i descriure el procés en termes d'estratègia *win-win* en la qual tots els centres hi surten guanyant, la capacitat del programa de descriure en què consistirà el procés sense col·lapsar la seva motivació, i la predisposició psicoemocional dels equips impulsors per desenvolupar capacitats de lideratge distribuït que possibilitin la gestió del canvi. Entre els factors relacionats amb les components del programa, destaquen les dificultats que els centres han tingut per desplegar la primera fase a causa de la manca de legitimació inicial de l'equip impulsor per obrir una finestra d'oportunitat amb les primeres accions. També s'ha destacat la importància del sentit de seguretat de l'equip impulsor en les seves capacitats per gestionar la complexitat i diversitat de perspectives dins la comunitat educativa. Pel que fa als instruments i les eines, el valor afegit i específic de cadascun, la simplicitat del seu disseny i el grau de novetat n'han determinat

l'ús. Entre els factors sistèmics, diversos factors han condicionat el desplegament del programa. Entre aquests destaquen la inestabilitat i rotació interanual dels equips docents, el manteniment de les formes organitzatives i de gestió del temps no lectiu, les capacitats per accedir a fonts de coneixement especialitzat i evidències que puguin enriquir i ajudin a fonamentar els canvis que es volen realitzar i la cultura autoavaluativa i de reflexió predominant poc basada en la generació i ús d'evidències.

- L'anàlisi de les respostes generades pels centres a les dificultats i factors condicionants ens ha portat a identificar tres tipus d'estratègies:

  1. Estratègies de superació.
  2. Estratègies d'implementació parcial.
  3. Estratègies de *by-pass* o no implementació.

  En les estratègies de superació, els centres han realitzat modificacions dels processos, de l'organització, de les eines i recursos o del temps dedicat. Aquestes modificacions han suposat un aprenentatge i un reforç de l'autonomia dels centres que les han dut a terme. Les estratègies d'implementació parcial, si bé han possibilitat portar a terme l'acció, han fet que en alguns casos s'hagi assolit parcialment l'objectiu i que en d'altres no s'hagi assolit. En les estratègies de *by-pass*, han renunciat a l'assoliment de l'objectiu específic d'aquella acció en no trobar la manera de superar el factor limitant, saltant aquesta part del procés d'impuls del canvi. Els dos principals instruments facilitats pel programa per passar de les estratègies de *by-pass* a estratègies superadores han estat l'acompanyament als centres a través de les sessions de facilitació i els espais d'aprenentatge entre iguals. La generació de coneixement sobre les estratègies de gestió dels condicionants per part dels centres és un element indispensable d'una futura estratègia d'impuls de la transformació.

Lliçons apreses de l'estratègia intensiva: Mostra

Coherència del disseny

Atesos els resultats de l'avaluació, el protocol d'impuls intensiu del canvi en centres de la Mostra ha tingut un disseny coherent amb la necessitat descrita i els supòsits de canvi plantejats. Una vegada finalitzat el programa, i donada la seva vocació de constituir un procés d'innovació en l'impuls de processos de canvi a nivell sistèmic a ser validat, quedaria pendent introduir–hi els aprenentatges generats durant el desplegament del programa. Destaca el fet que el resultat del programa ha estat, en definitiva, la creació d'un entorn d'aprenentatge eficaç per als centres participants atesos els 7 principis sobre la manera com aprenen les persones recollits en el marc de referència i reconeguts internacionalment.

Eficàcia

La constatació dels canvis esdevinguts en els centres i de la seva extensió, de les transformacions dels horaris lectius així com dels resultats assolits, ens porta a pensar que el programa ha estat eficaç a l'hora de desenvolupar les capacitats dels equips docents per a l'impuls del canvi i generar les condicions necessàries perquè aquests canvis s'esdevinguin. Algunes de les qüestions que es consideren necessàries de reforçar són els instruments per ampliar les capacitats dels equips docents a generar i utilitzar evidències en la presa de decisions, les estratègies de generació d'aprenentatges al llarg del procés així com de gestió i superació de les dificultats.

Eficiència

El programa ha estat eficient a enfortir les capacitats dels centres participants i empoderar-los per impulsar un procés de transformació, tenint en compte els recursos humans, organitzatius, de temps i econòmics disponibles. L'estratègia d'acompanyament dels equips impulsors per abordar el procés, realitzar les accions del protocol i utilitzar els instruments i les eines suggerides ha requerit equilibrar els ritmes i interessos específics dels centres amb l'avenç del seu conjunt en les fases del procés. La transformació del conjunt de dimensions del marc de referència ha de

garantir la coherència de les pràctiques educatives i d'avaluació amb el propòsit educatiu, transformant l'organització de centres i les relacions amb l'entorn per fer-ho possible. La transformació parcial dels aspectes d'organització de centre (incloent-hi els processos, òrgans i temps de reflexió per a la presa de decisions) dificulta poder abordar els reptes de la transformació de les pràctiques educatives i d'aprenentatge. Per garantir la viabilitat d'un procés d'impuls sistèmic del canvi d'aquestes característiques cal assegurar recursos suficients i adequats per a la seva implementació.

2. Estratègia extensiva d'orientació al canvi: dinamització de xarxes territorials locals

Impuls de canvis

- La participació a les xarxes d'Escola Nova 21 ha acompanyat els centres a repensar el propòsit educatiu, dirigit a desenvolupar competències per a la vida i transformar les pràctiques d'aprenentatge, fonamentades en el coneixement existent sobre la manera com les persones aprenem, tal com demostra l'alt percentatge de centres que consideren que el Programa ha contribuït molt o bastant a crear un propòsit alineat amb els quatre pilars de l'educació i unes pràctiques d'aprenentatge que prenen com a referent els 7 principis de l'aprenentatge.
- Un percentatge important (més del 50 % dels centres) ha generalitzat alguns canvis en els quatre àmbits de transformació o els haurien estès a altres cursos, mentre que un 20-30 % haurien començat a implementar les primeres experiències o a reflexionar-hi.

Ús d'instruments i resultats

- La participació a l'estratègia Xarxes ha estat alta en la majoria de xarxes, amb una mitjana de participació d'un 73 % en les 12 trobades i uns 526 participants. Es constata una disminució progressiva de la participació. Tanmateix, el 94 % dels centres consideren que la freqüència de trobades ha estat adequada.

- Aquesta alta participació ha permès crear un espai de compartició i col·laboració en el qual els centres han après d'experiències i reflexions d'altres docents, establint noves relacions entre centres educatius. En el marc del programa aquests han aconseguit abordar un repte molt rellevant i encara no resolt a nivell de sistema: connectar-se, treballar en xarxa i aprendre d'altres centres. El 72 % confirmen el seu interès a continuar participant en les trobades de xarxa.
- El 75 % afirma que participar a les xarxes d'Escola Nova 21 ha contribuït a orientar-los en la seva gestió del canvi. Tanmateix, el grau de generació de les condicions de canvi per part dels centres ha estat dispar. S'identifiquen centres que es troben en estadis iniciàtics del procés i centres que estan en estadis més avançats. Per exemple, el 46 % ha completat el procés de creació de la seva visió de centre i el 35 % l'està duent a terme. Aquesta dada indica que la sensibilització i orientació del canvi s'està traslladant a accions concretes, si bé els centres han avançat a ritmes molt diferents. També es detecten diferències entre centres en l'establiment de mecanismes per a la participació de les famílies en la fase inicial, segons la titularitat de centre i l'etapa educativa.
- Els recursos proveïts pel programa en les sessions de xarxes han estat ben valorats pels centres, que han considerat que han servit per als propòsits d'orientar, empoderar i crear cultura de xarxa. Tanmateix, una proporció important ha tingut dificultats en l'ús d'alguns recursos com l'espiral d'indagació o la Rúbrica de canvi. Pel que fa a la Rúbrica de canvi, la majoria de centres de les xarxes argumenten que els continguts són massa teòrics i que falta concreció per aterrar-la i dur-la a la pràctica, per la qual cosa es fa evident, en contrast amb els centres de la Mostra, la necessitat de més acompanyament en el seu ús i temps per aprofundir-hi, donat que és on es concreten els criteris de l'horitzó de canvi.
- Una bona part (65 %) valoren que hi ha hagut molta o bastanta transferència dels aprenentatges al seu centre. Tanmateix, el programa no ha establert els mecanismes per facilitar aquesta transferència, més

enllà de les eines i els recursos treballades durant les trobades. Cal destacar que els centres de secundària són els que reconeixen que el grau de transferència al centre dels continguts treballats a les trobades de xarxa ha estat inferior en comparació a les etapes educatives anteriors. Les principals dificultats identificades per a la transferència dels aprenentatges estan relacionades amb el temps, en particular dels equips impulsors, per reflexionar i planificar, o per reunir-se i compartir els aprenentatges amb la resta del claustre. També s'han mencionat les resistències internes per part de membres del claustre que no veuen la necessitat de canviar. Altres dificultats destacades estan relacionades amb la manca d'eines o metodologies per traspassar els aprenentatges, i la manca d'interès i rellevància dels continguts de les formacions per als centres que estan en una fase avançada del procés de transformació.

Factors condicionants

- Els factors condicionants més esmentats pels centres són sistèmics i tenen a veure amb l'ús del temps i dels recursos. La majoria ha transmès la percepció de disposar de temps limitat per poder participar en les activitats de la xarxa i visitar altres centres per tal d'aprendre d'aquestes experiències. També consideren necessari potenciar més l'autonomia de cada centre per possibilitar un avenç que respecti el ritme d'aprenentatge i la transformació de cada centre, així com una reorganització coherent amb el projecte educatiu respectiu. També s'identifiquen com a factor condicionant del procés d'empoderament i transformació, les capacitats i habilitats de les persones dinamitzadores de les xarxes per afavorir l'intercanvi entre iguals i l'aprenentatge. Altres factors destacats han estat la necessitat de replantejar la planificació del procés per possibilitar l'inici de transformacions per part dels centres, disposar d'un acompanyament directe per a cada centre complementari a les trobades de xarxes, i la millora del disseny d'algunes eines i recursos que el programa ha posat a disposició dels centres (per exemple, espiral d'indagació i rúbrica de canvi).

- Addicionalment s'han identificat alguns factors estratègics per afavorir l'objectiu de l'estratègia Xarxes d'orientar el canvi de paradigma a gran escala. Aquests han estat, per exemple, la necessitat de reforçar les capacitacions orientades a la transformació de les pràctiques d'aprenentatge i la necessitat d'adequar el sistema d'avaluació competencial en coherència amb el nou enfocament educatiu.

Lliçons apreses de l'estratègia extensiva: Xarxes

Coherència del disseny

L'estratègia Xarxes va sorgir per donar resposta al gran volum de centres que volien participar en el procés de transformació i que no van formar part de la mostra de centres per a un impuls intensiu del canvi. El disseny ha estat coherent amb la voluntat de donar resposta a la gran demanda i necessitat expressada. Tanmateix, el fet que el propòsit de l'estratègia Xarxes hagi estat l'orientació dels centres i no la seva transformació i que els resultats en termes de grau de transformació hagin estat dispars, evidencia la necessitat que aquesta estratègia es complementi amb un acompanyament intensiu als centres.

Eficàcia

L'estratègia Xarxes EN21 ha estat eficaç per orientar els centres educatius al canvi: ha permès capacitar i orientar els equips docents vers el canvi, compartir experiències, enfortir l'autonomia i ampliar la seva capacitat decissòria. Pel que fa a l'orientació al canvi, els centres tenen més clars els referents, han pogut reflexionar sobre els projectes educatius, conèixer les palanques de canvi i disposar d'eines per impulsar les fases clau del procés de canvi. Pel que fa a l'empoderament, els centres han adquirit més confiança en la idea que el canvi és possible, més visió estratègica i capacitat d'identificació dels reptes. També han reforçat la presa de decisions. Quant al treball en xarxa i l'adquisició d'una cultura de treball entre iguals, han entès que la transformació educativa és un repte sistèmic i que és clau compartir amb altres centres educatius i aprendre'n horitzontalment.

Eficiència

L'estratègia Xarxes s'ha desplegat de manera eficient amb relació als recursos dels quals ha disposat per orientar el gran nombre de centres que hi han participat. Els resultats assolits han estat possibles gràcies a la col·laboració i predisposició del grup de persones dinamitzadores de les xarxes i al grau de compromís dels participants. La disparitat en els ritmes de transformació dels centres planteja l'oportunitat de repensar l'estratègia d'organització de les xarxes pel que fa a la seva composició per evitar que l'organització dels grups de centres amb criteris estrictament territorials suposi un desincentiu per als que es troben en estadis diferents del procés. També s'identifica la necessitat d'harmonitzar l'estructura del procés de transformació i de les eines que l'estratègia Xarxes suggereix als centres amb els de l'estratègia d'impuls intensiu del canvi que durant el programa han estat diferents (per exemple, nombre de fases del procés de transformació, conceptes com ara el prototipatge, eines com ara els PMV i l'espiral d'indagació, entre d'altres).

En definitiva, l'estratègia que Escola Nova 21 ha desplegat per impulsar un canvi sistèmic intensiu a través de la Mostra i extensiu amb les Xarxes ha estat efectiva:

- La seva articulació en accions i eines concretes ha estat coherent amb la teoria de fons, amb els objectius marcats inicialment, i amb les necessitats i realitat existents.
- Les eines i accions han estat majoritàriament utilitzades i han estat efectives en la generació dels resultats esperats. Les eines han generat les condicions per al canvi que el programa pretenia.
- S'ha possibilitat que els centres, de totes les tipologies, impulsin canvis rellevants per fer possible una educació de qualitat en el conjunt d'àmbits de transformació analitzats.

També s'han identificat aspectes de millora orientats a gestionar les dificultats en el procés de canvi. En aquest sentit, l'avaluació assenyala aspectes que es podrien millorar en determinades eines si es volgués donar continuïtat a la dinàmica transformadora iniciada. Ara bé, aquests aspectes detectats no invaliden l'estratègia seguida a la Mostra i a les Xarxes.

Consideracions per a una política pública d'actualització del sistema educatiu

Un cop analitzada la coherència del disseny del programa, l'eficàcia en l'impuls de canvis i la transformació dels centres i l'eficiència de l'estratègia d'implementació del Programa, i identificats aprenentatges i oportunitats de millora, l'avaluació planteja quatre consideracions finals amb la voluntat de nodrir una política pública d'impuls de l'actualització del sistema educatiu. Aquestes consideracions són:

1. **El propòsit d'una política pública d'actualització educativa s'ha de concretar en uns criteris compartits sobre què és educació de qualitat avui, i quines finalitats educatives, pràctiques d'aprenentatge i característiques organitzatives la possibiliten. Això permet superar el relativisme i alinear les actuacions en una mateixa direcció, evitant el canvi pel canvi**. No es tracta de transformar per transformar, sinó del *per què* i el *com sabem que ho estem fent bé*. Això permet garantir que els processos clau en el lliurament dels serveis educatius i els seus instruments s'orienten al propòsit i que les formes organitzatives i les relacions amb els agents i el conjunt dels processos de suport ho possibiliten. En el cas d'EN21, la concreció de la transformació educativa en un horitzó comú d'educació de qualitat per a tot centre educatiu, a través dels 18 criteris que s'articulen en la Rúbrica de canvi educatiu, ha permès orientar el canvi de manera extensiva mitjançant les xarxes i acompanyar el canvi de forma intensiva per mitjà de la mostra. Per garantir que qualsevol centre educatiu pugui iniciar i gestionar un procés de transformació, una política d'impuls del canvi sistèmic ha de centrar-se a generar entorns d'aprenentatge efectius o condicions d'aprenentatge adequades per als equips dels centres i de les seves comunitats educatives. La mesura en què es generin aquestes condicions per a tots els centres, i no només per a uns quants, determinarà que el conjunt de centres i els seus

equips aprenguin a gestionar i orientar els seus processos de transformació en el marc de les seves especificitats.

2. **Des dels criteris compartits com a objectiu comú, s'ha de capacitar els centres educatius com a subjectes de l'actualització, se n'ha de reforçar l'autonomia des de la interdependència amb els altres centres, i s'han de promoure xarxes de treball col·laboratiu entre centres per reforçar–ne el treball cap a l'objectiu comú**. Les escoles i instituts són els subjectes principals de l'actualització.

   A la vegada, en el procés d'actualització, **s'han d'identificar resistències i dificultats que frenen l'assoliment dels criteris compartits** per poder-los superar. En el desplegament del procés de canvi, els centres han viscut una sèrie de dificultats difícilment superables de manera autònoma i que venen determinades per factors contextuals, com ara l'estil de lideratge, el rol i la formació de les direccions, el projecte educatiu com a document burocràtic i no com a eina viva, les carències en la formació o les capacitats docents, les dificultats en la selecció dels docents i l'estabilitat dels claustres (en els centres públics) per possibilitar el projecte educatiu compartit o la manca d'alineació dels diferents actors (equip directiu, claustre, inspecció, CRP). Totes aquestes dificultats s'han d'anar visualitzant i superant per fer possible l'actualització. Altrament, poden comportar la transferència d'efectes en l'àmbit personal dels equips dels centres, tant dedicant-hi més temps com exercint funcions no reconegudes.

3. **Perquè una política pública sigui efectiva en l'actualització dels centres educatius, cal que es doti d'un pla que concreti l'estratègia amb una programació en el temps, i alinear les accions pròpies (laboratori) amb les generals de la política educativa: paper de direccions, inspecció i CRP, currículum, avaluació, formació, selecció de docents, autonomia, etc.** Aquest pla a

mitjà i llarg termini ha de contenir els objectius que orientin les mesures i els instruments que les diverses administracions i agents han d'impulsar per fer possible l'actualització de tot el sistema. Sense la concreció d'un objectiu compartit de futur que esdevingui una finalitat valorable, no hi ha horitzó de transformació que justifiqui el que es pugui emprendre. Després de l'anàlisi portada a terme i dels aprenentatges generats, se suggereix que entre els instruments i les línies prioritàries d'una política pública d'actualització educativa s'incloguin:

- Una estratègia d'establiment i consolidació d'un marc de referència d'«Educació de qualitat» avui, que pot partir dels 18 criteris articulats en la Rúbrica de canvi educatiu i validats pel Departament.
- Un programa d'acompanyament en l'actualització dels centres a través de dues fases: una primera, extensiva, d'orientació i preparació dels centres per mitjà de xarxes territorials/locals; i una segona, intensiva, de transformació sistemàtica mitjançant una estratègia d'acompanyament intensiu als centres. En la primera, hi participarien un nombre molt ampli de centres, mentre que en la segona ho farien aquells que decideixin passar a la fase de transformació intensiva.
- Una estratègia per fer efectiva i aprofundir en l'autonomia dels centres en el marc normatiu existent, d'acord amb la cessió de responsabilitats, el seguiment en segons processos d'aprenentatge i evidències, i el reforç de les capacitats estratègiques dels equips docents i directius.
- L'impuls intensiu de la transformació dels aspectes organitzatius dels centres per facilitar la dotació d'estructures internes de gestió del canvi, un lideratge distribuït, i la reflexió i presa de decisions sistemàtica segons evidències.
- Una actualització i un replantejament de la formació docent, menys instructiva, més activa i innovadora. Cal assegurar entorns d'aprenentatge dels docents atesos els principis de l'aprenentatge

científicament i internacionalment establerts, que possibilitin un aprenentatge actiu i significatiu.

- El desplegament d'un programa d'inclusió de les famílies en el procés de transformació com a agents corresponsables del procés. És urgent ampliar les capacitats dels equips docents per incloure les famílies en l'aliança d'agents per al canvi.
- L'impuls d'una funció d'inspecció que acompanyi els centres en els procés de transformació fomentant la reflexió pedagògica i la presa de decisions d'acord amb evidències entorn a l'alineació de les pràctiques del centre amb el projecte educatiu i la visió.

4. **Per poder acompanyar els centres en el procés d'actualització, s'han d'articular l'acompanyament i els instruments de suport al canvi perquè facin les seves funcions específiques; alhora, l'agent que lideri el procés d'actualització ha de ser capaç d'aprendre de l'experiència i del propi procés.** L'objectiu d'una política pública d'actualització educativa ha de ser orientar tot el seu aparell instrumental a garantir les condicions perquè els projectes de centre de tots els centres educatius i les seves pràctiques esdevinguin coherents amb el marc d'una educació de qualitat i eficaces en la formació competencial per a la vida dels infants i joves. Aquesta finalitat implica mantenir una interpel·lació constant sobre l'eficàcia del procés d'impuls sistèmic de la transformació dels centres, fixant com a unitat d'anàlisi i millora la pròpia política d'impuls de la transformació i els seus instruments. Els instruments i les eines de canvi són eficaços quan tenen una funció específica en el procés d'impuls del canvi. Cadascun té una funció concreta en la generació de les condicions per al canvi. Transformar els centres educatius des de l'empoderament dels seus equips i a partir del reforç de la seva autonomia requereix generar progressivament aquesta sèrie de condicions sense les quals la transformació no és possible. Abordar la generació d'aquestes condicions en l'ordre proveït per un marc de gestió facilita el desenvolupament incremental de les capacitats dels agents participants d'acord amb

experiències d'aprenentatge que resulten significatives i rellevants. Els instruments tenen objectius específics en cada fase d'aquest procés que cal tenir presents en la seva programació.

L'actualització cap a una educació de qualitat per a tothom, com estableix l'objectiu Educació 2030, és, doncs, possible, des de la corresponsabilització i el compromís dels agents impulsors del procés per posar els aprenents i els processos d'aprenentatge al centre: siguin els infants, els docents i els centres, i la mateixa administració pública. Aconseguir-ho requereix posar els instruments de gestió del canvi i de política pública al servei de l'horitzó compartit.

Introducció

Introducció

Escola Nova 21 ha estat una aliança de centres educatius i entitats per promoure l'actualització del sistema educatiu català. L'aliança respon a la crida que fa la UNESCO per a la participació de tots els sectors en un procés inclusiu d'actualització de l'educació **(Educació 2030)**[5] en el marc dels Objectius de Desenvolupament Sostenible. L'objectiu d'aquesta actualització és que tot infant, independentment del seu context i de les seves condicions, pugui gaudir en qualsevol centre d'experiències d'aprenentatge empoderadores i rellevants que li permetin desenvolupar el seu projecte de vida amb dignitat, sentit i benestar.

L'aliança es va constituir l'any 2016 com a programa Escola Nova 21 a través d'un conveni inicial entre el Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya, al qual poc després s'hi van sumar l'Obra Social "la Caixa" i la Diputació de Barcelona. El programa va néixer amb el suport de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, la Federació d'Associacions de Mares i Pares de

5. «Declaració d'Incheon i Marc d'Acció per a la implementació de l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4: Garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom». UNESCO, 2015.

Catalunya (FAPaC), i la Fundació FemCAT, així com de la Fundació PuntCAT per desenvolupar l'estratègia digital. Des dels seus inicis els promotors del programa van signar un conveni de col·laboració amb el Departament d'Educació de la Generalitat, amb qui s'ha coordinat tot el seu desplegament.

A diferència de les estratègies de millora contínua, el programa Escola Nova 21 ha volgut catalitzar els moviments de canvi ja existents donant resposta a la necessitat de transformació dels centres al nou paradigma educatiu en una acció de tres anys per generar un moviment sense retorn que possibilités una educació de qualitat per a tothom mitjançant l'actualització del conjunt del sistema educatiu català, i ho ha fet a través de quatre grans accions: la consolidació de l'actualització existent a centres i al sistema, amb centres educatius de referència; la generació i experimentació d'un protocol de canvi sistemàtic amb una mostra representativa; l'aprenentatge col·laboratiu per al canvi educatiu a través de xarxes locals, i el treball conjunt amb les administracions educatives i locals per a la corresponsabilització del canvi.

En concret, doncs, operativament Escola Nova 21 ha fet servir dues grans estratègies: una d'intensiva de transformació sistemàtica acompanyada i una d'extensiva d'orientació al canvi des del treball col·laboratiu:

1. La generació i experimentació d'un protocol de canvi amb una mostra representativa de centres. Aquesta mostra ha comptat amb centres de diferent zona geogràfica, perfil socioeconòmic i grau de complexitat, primària/secundària i tipologies de centres (escola rural/centres grans i titularitat pública o concertada).
2. La creació d'una gran acció col·laborativa de treball en xarxa, per mitjà de més de 60 xarxes locals/territorials de centres, per a l'actualització del sistema a través de centres que voluntàriament s'han sumat a la iniciativa.

La mostra ha comptat amb el suport de 25 centres impulsors de referència i d'altres que s'hi van sumar; i les xarxes han estat possibles gràcies al treball conjunt de les administracions educatives i locals per a la corresponsabilització del canvi. Concretament, a la província de Barcelona l'acord amb la Diputació de Barcelona va possibilitar que els ajuntaments es responsabilitzessin de la dinamització de xarxes; a la ciutat de Barcelona les xarxes es van articular creant la iniciativa Xarxes per al Canvi, sota el lideratge del Consorci d'Educació de Barcelona (Ajuntament de Barcelona i Generalitat) juntament amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat i amb l'ICE de la UAB, i a la resta de demarcacions el departament d'Educació es va responsabilitzar de dinamitzar les respectives xarxes.

A l'inici del tercer any de Programa, la Fundació Jaume Bofill (FJB) ha encarregat una avaluació externa per tal de conèixer en quina mesura i en quines circumstàncies l'estratègia d'impuls sistèmic del canvi desplegada ha funcionat i ha estat eficaç en l'impuls de transformacions en els centres. L'avaluació ha estat orientada a la generació d'aprenentatges per millorar el plantejament estratègic i operatiu del programa, i nodrir el disseny d'una política pública d'impuls de la transformació a Catalunya.

En aquest document es presenten els resultats de l'avaluació que s'ha dut a terme als 30 centres de la mostra i als 379 que han format part de l'estratègia Xarxes d'EN21 (no s'inclou a l'avaluació les Xarxes de la ciutat de Barcelona).

L'informe s'estructura en 5 capítols. En el primer s'explica la lògica del programa EN21 i les dues estratègies d'acompanyament als centres desplegades: la intensiva, orientada a la transformació d'un nombre acotat d'aquests, i la d'orientació i empoderament per al canvi a través del treball en xarxa, orientada a un nombre més ampli.

En el segon i tercer capítols es presenten els objectius de l'avaluació i la metodologia utilitzada, incloent-hi una descripció detallada del procés

seguit en l'avaluació de les dues estratègies, les eines utilitzades i el seguiment del procés d'avaluació, amb els agents que hi han participat.

En el quart capítol s'exposen els resultats de l'avaluació. Per a cada una de les estratègies desplegades (Mostra i Xarxes) es presenta l'anàlisi de:

1. Canvis esdevinguts en els centres educatius.
2. Desplegament de l'operativa del programa (accions, instruments i eines) i dels seus resultats.
3. Contribució dels instruments als canvis.
4. Factors condicionants del canvi.
5. Lliçons apreses.

En el darrer capítol, rescatant els aprenentatges del programa, es plantegen algunes consideracions per a una política pública d'impuls del canvi.

1 El programa Escola Nova 21

Canvi de paradigma educatiu a Catalunya: un camí sense retorn

El programa Escola Nova 21 ha proposat una actualització del sistema educatiu enfocat a un propòsit dirigit a desenvolupar competències per a la vida, i unes pràctiques d'aprenentatge fonamentades en el coneixement existent sobre la manera com les persones aprenem, un sistema escolar en el qual tots els nens i joves participen i gaudeixen d'experiències d'aprenentatge rellevants, significatives i empoderadores.

El Programa reprèn el plantejament pedagògic del moviment anomenat Escola Nova de la República, a inicis del segle XX, que va trencar amb els esquemes de l'ensenyament tradicional, per impulsar l'aprenentatge actiu dels infants, i que va inspirar el moviment de renovació pedagògica de les escoles actives catalanes de fa cinquanta anys, actualitzant-lo amb els reptes que planteja el segle XXI.[6] La font d'inspiració ha estat l'informe UNESCO **«Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?»**, que tracta la qüestió de quina educació necessitem per al segle XXI, i la **Declaració d'Incheon i Marc d'Acció ODS 4-Educació 2030**, cap a una

6. Les tres primaveres pedagògiques, per Jaume Carbonell (http://diarieducacio.cat/les-tres-primaveres-pedagogiques/).

educació inclusiva i equitativa de qualitat i aprenentatge al llarg de la vida per a tothom. L'aposta de la visió per a l'equitat i la igualtat d'oportunitats en l'educació es reflecteix en l'objectiu del programa de desenvolupar i compartir enfocaments escalables i factibles de canvi per a totes les escoles, fent que l'educació de qualitat sigui accessible a tots els infants i joves.

Una educació de qualitat ha d'afavorir la creativitat i el coneixement, ha de generar competències analítiques i de resolució de problemes, i desenvolupar les que capaciten per dur vides saludables i plenes, prendre decisions informades, i respondre als reptes locals i globals. Per assolir aquesta educació de qualitat cal, com diu la UNESCO,[7] «canviar el paradigma de com s'ensenya i com s'aprèn, i això implica transformar l'educació, implica innovació, i implica donar suport als docents»,[8] és a dir, cal actualitzar l'escola.

El punt fort d'Escola Nova 21 ha estat partir d'un **horitzó comú**, un propòsit de qualitat compartit que tot infant hauria de trobar en qualsevol escola. El propòsit de l'escola és el desenvolupament de competències per a la vida,[9] per poder donar resposta als reptes individuals i col·lectius, i integra els quatre pilars de l'educació proposats per la UNESCO, que han de tenir el mateix pes en l'acció educativa: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser, unes pràctiques basades en el coneixement existent sobre com aprenen les persones i que integren de manera holística els **set principis de l'aprenentatge** de l'OCDE, i una

7. Stefania Giannini, directora general adjunta per a l'Educació de la UNESCO, al High Level Political Forum de Nacions Unides (9-18 juliol 2019).

8. Extret del discurs de Vallory amb motiu de l'acte de cloenda del Programa Escola Nova 21 (4 de desembre de 2019).

9. Les competències per a la vida, avui, han de tenir en compte dos grans factors: un món globalitzat, definit per la seva complexitat i interdependència, i els reptes globals que comporta (el desenvolupament sostenible, la pobresa i la inequitat, els grans moviments de població, la intolerància i la violència, i la desigualtat de gènere); i el canvi tecnològic exponencial, que està transformant les nostres realitats personals, en la nostra interacció amb els altres, en els entorns professionals i en les preses de decisions com a ciutadans.

avaluació i organització al servei de l'aprenentatge. Aquests quatre eixos interconnectats i interdependents descriuen aquest horitzó comú que es concreta en el que s'ha anomenat com a «marc d'Escola Nova». També ho ha estat l'aposta per la cultura col·laborativa d'aprenentatge entre iguals, generant espais d'intercanvi entre centres, facilitant estades i residències, donant, en definitiva, l'oportunitat de treballar conjuntament per l'horitzó compartit.

El Programa Escola Nova 21 s'ha basat en la premissa que una estratègia comuna de canvi educatiu, compartida per tots els centres i l'administració pública, és un prerequisit per tal d'assegurar la sostenibilitat d'un procés transformador,[10] i generar un moviment sense retorn mitjançant l'actualització del conjunt del sistema educatiu català.

Vegem a continuació en què ha consistit el programa, quin ha estat el seu propòsit, què ha volgut generar i quina ha estat l'estratègia que ha plantejat per fer-ho.

La teoria del canvi del Programa

El QUÈ: la necessitat d'un procés d'aprenentatge actiu dels centres

En contrast amb una estratègia de millora contínua, el programa Escola Nova 21 ha volgut donar resposta a la necessitat de transformació dels centres educatius al nou paradigma educatiu a través d'una estratègia d'acompanyament en la gestió del canvi des dels centres d'una durada limitada de 3 anys. A la Figura 1 es presenta la Teoria del Canvi (TdC) del Programa, que ha orientat tres condicions principals per al canvi.

10. Vallory E. 2019. Rethinking Education in Catalonia: The Escola Nova 21 Alliance-A case study. ED-2019/WP/1

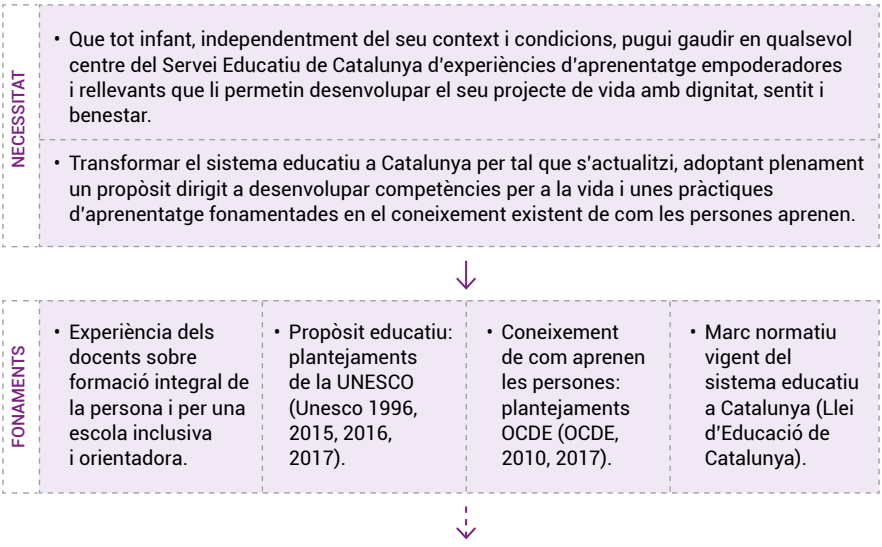
La primera d'aquestes és sobre la necessitat que el centre sigui la unitat de canvi. Això implica, d'una banda, que el canvi ha de ser global, en totes les àrees dels projectes educatius dels centres: el propòsit, les pràctiques d'aprenentatge, l'avaluació i l'organització. També implica que el lideratge per al canvi l'ha de dur a terme un equip de persones específic dins del centre: l'equip impulsor, format per membres de l'equip directiu i altres docents voluntaris. La segona és el fet que només l'establiment i apropiació del propòsit educatiu per part dels agents del canvi pot guiar el canvi en els centres (per exemple, sensibilitzant la comunitat educativa generant una crisi i visualitzant l'oportunitat del canvi, coneixent i experimentant el canvi de paradigma que s'ha donat en els centres de referència i concretant el canvi de paradigma en una visió de centre). La tercera és que s'ha de generar autonomia en la gestió del canvi per mitjà del consens sobre la voluntat de canviar de paradigma, la generació d'experiències actives d'aprenentatge docent tal com es volen promoure per als infants i l'establiment de processos d'aprenentatge col·laboratiu horitzontal entre docents. Aquestes condicions generals s'han concretat de la manera següent:

1. El procés d'impuls del canvi, perquè sigui efectiu, ha de proveir els centres del conjunt d'elements necessaris (procés, formació, eines, acompanyament reflexiu) de manera estructurada en el temps.
2. Perquè el canvi pugui ser impulsat, els centres s'han de dotar organitzativament d'equips d'impuls del canvi, de processos, procediments, i eines.
3. Només hi haurà canvi quan el professorat reconegui els referents i fonamenti les pràctiques. No es pot identificar una bona pràctica sense referents clars.
4. Només serà possible el canvi si existeix un compromís del centre per impulsar el procés, així com una corresponsabilització i col·laboració del conjunt de la comunitat educativa.
5. Perquè el procés de canvi sigui efectiu i sostingut, ha d'existir una visió conjunta de l'escenari futur i de l'objectiu de canvi.

6. Perquè el canvi sigui possible, ha d'existir capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica, així com eines per a la generació d'evidències, reflexió i aprenentatge.
7. L'aprenentatge és més efectiu si és social i es dona entre una comunitat d'aprenentatge constituïda pels mateixos centres.
8. Només els processos de prova i assaig a petita escala dels canvis en el centre mateix (prototipatge i assajos) poden constituir font d'evidències i aprenentatges per implantar canvis en el conjunt del centre educatiu. La transformació d'un centre s'aprèn fent-la.
9. Per possibilitar l'escalatge dels canvis en el conjunt del centre, cal transmetre al claustre els resultats dels assajos realitzats per valorar conjuntament els canvis que s'han de dur a terme a nivell de centre.
10. La implantació dels canvis en el conjunt del centre educatiu requereix canvis estructurals i organitzatius gestionats pel conjunt de l'equip docent.

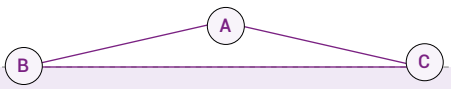
FIGURA 1

Teoria del canvi del Programa EN21



OBJECTIU

- A partir de l'actualització de què s'entén per «educació de qualitat» i de la creació de consciència i consens social sobre la necessitat, urgència i direcció de la transformació educativa, validar l'eficàcia d'una estratègia de transformació integral dels centres educatius valoritzant l'experiència acumulada dels centres i docents, per nodrir la política pública i possibilitar la transformació de tots els centres educatius.



CONDICIONS

A El centre com a unitat de canvi

1. El procés d'impuls del canvi, perquè sigui efectiu, ha de proveir els centres del conjunt d'elements necessaris (procés, formació, eines, acompanyament reflexiu) de manera estructurada en el temps.
2. Perquè el canvi pugui ser impulsat, els centres s'han de dotar organitzativament d'equips d'impuls del canvi, de processos, procediments, i eines.
3. Només hi haurà canvi quan el professorat en reconegui els referents i fonamenti les pràctiques. No es pot identificar una bona pràctica sense referents clars.
4. Només serà possible el canvi si existeix un compromís del centre per impulsar el procés, així com una corresponsabilització i col·laboració del conjunt de la comunitat educativa.

B Enfortiment de l'autonomia dels centres en la gestió del canvi

5. Perquè el procés de canvi sigui efectiu i sostingut, ha d'existir una visió conjunta de l'escenari futur i de l'objectiu de canvi.
6. Perquè el canvi sigui possible, ha d'existir capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica, així com eines per a la generació d'evidències, reflexió, i aprenentatge.
7. L'aprenentatge és més efectiu si és social i es dona entre una comunitat d'aprenentatge constituïda pels mateixos centres.

C Establiment i apropiació del propòsit educatiu per part dels agents del canvi per guiar el procés

8. Només els processos de prova i assaig a petita escala dels canvis en el propi centre (prototipatge i assajos) poden constituir font d'evidències i aprenentatges per implantar canvis en el conjunt del centre educatiu.
9. Per possibilitar l'escalatge dels canvis al conjunt del centre cal transmetre al claustre els resultats dels assajos realitzats per valorar conjuntament els canvis a realitzar a nivell de centre.
10. La implantació dels canvis en el conjunt del centre educatiu requereix canvis estructurals i organitzatius gestionats pel conjunt de l'equip docent.

Nota: Totes les figures, taules i gràfics d'elaboració pròpia han estat realitzats amb les dades del treball de camp de la mateixa avaluació.

Font: Elaboració pròpia.

El COM: un procés de gestió del canvi

El Programa s'ha inspirat en el procés de gestió del canvi organitzatiu proposat per John P. Kotter,[11] expert en lideratge organitzatiu i gestió del canvi, que consisteix en 8 fases que guien el canvi (Figura 2).[12] Aquestes fases són:

- **Fase 1. Necessitat i oportunitat de canvi.** Cal que el centre entri en crisi (crisi d'oportunitat), que desenvolupi un sentit d'urgència al voltant de la necessitat del canvi, la qual cosa despertarà la motivació inicial que permetrà avançar cap un horitzó comú.
- **Fase 2. Crear l'equip impulsor.** És imprescindible dotar-se d'un equip impulsor, per començar la reflexió sobre el procés d'orientació cap al canvi del centre en les trobades dirigides per les dinamitzadores de Xarxa. En qualsevol organització i per a qualsevol procés de canvi, l'equip impulsor és l'encarregat de liderar el procés de canvi. Així doncs, l'equip impulsor serà l'encarregat de fer de guia en el procés de transformació educativa del centre.
- **Fase 3. Crear la visió de centre.** Cal generar un espai de reflexió amb famílies, claustre i infants, i l'equip impulsor. Crear la visió de centre, al ritme de cada centre. Al final del tercer any els centres saben on van, en termes d'horitzó, i saben com arribar-hi, i han adquirit una cultura de millora contínua i pràctica reflexiva.
- **Fase 4. Comunicar i implicar.** El canvi a gran escala només es pot produir quan tota la comunitat educativa s'implica per treballar cap a un horitzó comú. Per això és imprescindible comunicar de manera efectiva la nova visió de centre.
- **Fase 5. Capacitar i superar obstacles.** S'han d'eliminar les barreres que dificulten avançar cap a la nova visió de centre i generar així impactes reals.

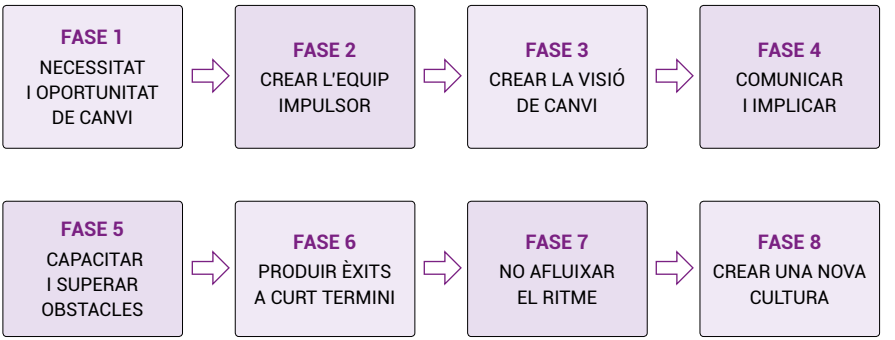
11. 1 Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2006). Our Iceberg is Melting: Changing and succeeding under conditions. New York: St. Martin's Press.

12. http://tiny.cc/l0zjkz

- **Fase 6. Produir èxits a curt termini.** Els petits èxits s'han de saber administrar, saber-los reconèixer, registrar i comunicar per fer el seguiment del progrés i dinamitzar els agents de canvi (docents del claustre, infants i resta de la Comunitat educativa) perquè persisteixin.
- **Fase 7. No afluixar el ritme.** Prémer amb més força després dels primers èxits. La credibilitat creixent pot millorar sistemes, estructures i polítiques. S'ha de ser implacable fins que la visió esdevingui una realitat.
- **Fase 8. Crear una nova cultura.** Articular les connexions entre els nous hàbits (és a dir, formes d'organització i metodologies d'aprenentatge, etc.) i l'èxit en la transformació, procurant que es mantinguin i reforcin fins a consolidar-los i substituir els vells hàbits.

FIGURA 2

Les vuit fases del model de gestió del canvi de Kotter



Font: Elaboració pròpia.

El programa ha simplificat aquest procés condensant-lo en tres fases:

1. Crisi i oportunitat.
2. Capacitació i prototipatge de canvis.
3. Escalatge dels canvis per a la transformació.

Aquesta lògica operativa ha tingut un valor afegit en l'àmbit de la política pública d'educació, ja que no s'havia utilitzat abans per impulsar un procés sistèmic de transformació dels centres. El programa, en aquest context i com veurem en els apartats següents, ha proposat nous instruments i eines amb el propòsit d'empoderar els equips docents i enfortir l'autonomia dels centres.

Una vegada exposat el procés de transformació, vegem quines han estat les estratègies per impulsar-lo.

Dues estratègies d'impuls del canvi: la intensiva i l'orientadora

El programa ha desplegat dues estratègies per impulsar la transformació dels centres cap al nou paradigma educatiu que es diferencien per la intensitat i l'abast de l'acompanyament:

- L'estratègia d'impuls intensiu del canvi a la mostra representativa de centres: en aquesta, l'equip d'EN21 ha acompanyat de manera intensiva una sèrie de centres educatius representatius de la diversitat de casuístiques en el territori, per impulsar-ne la transformació per mitjà d'un protocol de canvi.
- L'estratègia d'orientació al canvi dels centres en xarxes territorials: en aquesta l'equip d'EN21 ha desplegat un procés de dinamització de les xarxes locals per orientar als centres al canvi. Ha estat una estratègia orientada a un gran nombre de centres que ha volgut fomentar l'aprenentatge col·laboratiu i de proximitat territorial.

Val a dir que en la fase d'inici del programa, en el moment en el qual es va fer la crida a la participació dels centres, l'estratègia d'impuls del canvi que es tenia en consideració era la intensiva, amb un nombre acotat que el programa podia acompanyar amb els recursos disponibles. El mateix objectiu del programa, de testatge i validació del protocol

d'impuls del canvi, implicava acompanyar un grup reduït de centres per poder generar posteriorment aprenentatges que poguessin ser integrats en una futura estratègia d'escalatge de la transformació a nivell sistèmic.

L'elevat nombre de centres que van sol·licitar participar en el programa[13] per iniciar un procés de canvi va portar els agents promotors del programa a establir una segona estratègia d'impuls del canvi que, amb els recursos disponibles, pogués cobrir les necessitats d'orientació i impuls del gran volum de centres interessats a iniciar un procés de canvi i que no van poder entrar a formar part de la mostra. Aquesta segona estratègia, a diferència de la primera, va consistir en la dinamització de xarxes locals de centres que, amb el suport del programa, havien de poder enfortir la seva autonomia i orientació cap al canvi.

L'estratègia d'impuls intensiu del canvi a la mostra representativa de centres

L'objectiu ha estat desenvolupar i testar el protocol d'impuls del canvi amb una mostra representativa de 30 centres, de manera que aquest pugui ser utilitzat per generalitzar accions de transformació per part de les institucions corresponents un cop finalitzat el programa.

L'estratègia d'impuls intensiu del canvi en els centres de la mostra ha consistit a transformar-los a través de la creació i l'empoderament d'equips impulsors perquè engeguin processos de canvi i aprenentatge implicant-hi la resta de l'equip docent, les famílies, i altres agents de la comunitat educativa. Els equips impulsors han d'estar formats per docents que, de manera voluntària, lideraran el procés de transformació educativa del seu centre implicant el conjunt de la comunitat educativa

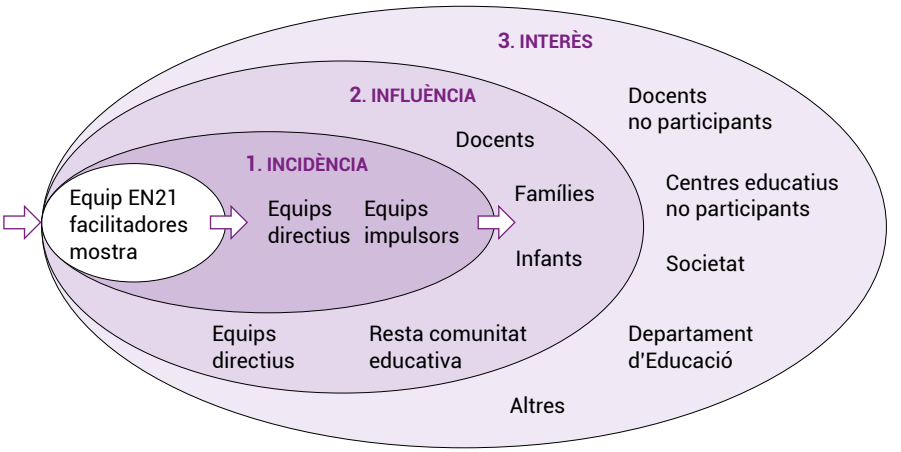
13. El programa va fer una crida a la participació al mes d'abril de 2016 que va tenir com a resultat la inscripció de 1.300 persones a les sessions de presentació (7 sessions realitzades a Catalunya). Després de la fase informativa, 461 escoles van sol·licitar participar en el programa per iniciar un procés de canvi.

en el procés. Tenen un rol complementari a l'equip directiu i són els ambaixadors de la transformació al claustre.

La teoria del canvi del programa planteja que sense l'empoderament dels equips impulsors perquè impliquin progressivament el conjunt de la comunitat educativa, la transformació del centre en el conjunt de vessants no pot desenvolupar-se.

FIGURA 3

Model d'incidència de l'estratègia d'impuls intensiu del canvi en els centres de la mostra



Font: Elaboració pròpia.

També cal destacar que en l'estratègia d'impuls intensiu del canvi en els centres de la mostra, la participació dels **centres de referència** ha estat clau. Una de les condicions per possibilitar la transformació sistèmica és l'existència i el reconeixement de bones pràctiques i experiències de referents dels mateixos centres educatius. Els 30 centres impulsors[14] del

14. Institut Can Roca (Terrassa), SINS Cardener (Sant Joan de Vilatorrada), Escola El Roure Gros (Santa Eulàlia de Riuprimer), Escola El Puig (Esparraguera), Escola Ítaca

programa han estat una font d'aprenentatge i inspiració per als que han format part de la mostra representativa, han participat activament en les capacitacions, han rebut visites dels centres de la mostra i han estat la seu de la formació en residència dels equips docents. La composició d'aquest grup ha estat diversa pel que fa a la seva titularitat, etapes educatives, dimensió, complexitat i localització territorial.

L'estratègia d'orientació al canvi dels centres en xarxes territorials

L'estratègia d'orientació al canvi a través de la dinamització de xarxes (estratègia Xarxes d'ara endavant) ha tingut com a objectiu contribuir a l'empoderament dels centres educatius a l'hora de desenvolupar els seus propis processos de canvi orientant-los en el procés de canvi i ampliant-ne les capacitats.

L'estratègia d'orientació al canvi dels centres ha consistit a capacitar i orientar un grup de persones perquè dinamitzin una sèrie de trobades dels equips impulsors dels centres participants. Les persones que han dinamitzat les xarxes territorials han tingut diferents perfils: a la província de Barcelona (excloent-hi el municipi de Barcelona) han estat tècnics/ques municipals d'educació. A les províncies de Lleida, Girona, Tarragona i a les terres de l'Ebre ha estat personal tècnic del Departament d'Educació.

(Manresa), IE Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia), Escola Congrés Indians (Barcelona), Escola Fluvià (Barcelona), Escola Fructuós Gelabert (Barcelona), Escola La Llacuna del Poblenou (Barcelona), Escola La Maquinista (Barcelona), Escola La Sínia (Molins de Rei), Escola L'Horitzó (Barcelona), IE Les Vinyes (Castellbisbal), Escola El Martinet (Ripollet), Institut Montgròs (Sant Pere de Ribes), Institut Mont Perdut (Terrassa), Col·legi Montserrat (Barcelona), Institut de Sils (Sils), Jesuïtes Col·legi Infant Jesús (Barcelona), Jesuïtes Lleida – Col·legi Claver (Lleida), Escola dels Encants (Barcelona), Escola Rellinars (Rellinars), Escola Sadako (Barcelona), Escola Virolai (Barcelona), Escola Lluís Millet (Santa Coloma de Gramenet), Escola Octavio Paz (Barcelona), Institut Marta Estrada (Granollers), Jesuïtes Gràcia – Col·legi Kostka (Barcelona), Escola Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes).

L'orientació a les persones dinamitzadores de xarxes ha constituït el principal instrument del programa perquè aquestes, a través de les trobades, orientin els equips impulsors sobre el procés de canvi (en què consisteix, quines en són les fases, etc.), proveir recursos perquè aquests equips poguessin realitzar les accions estratègiques del procés en els seus centres i generar un espai d'intercanvi d'experiències i de generació d'aprenentatges entre els participants.

D'aquesta manera, l'estratègia Xarxes ha incidit de manera directa sobre les persones responsables de dinamitzar les xarxes (tècniques municipals i personal del Departament d'Educació) (Figura 4). Com? Capacitant-les per dinamitzar cada trobada de xarxa amb una sessió de formació prèvia, tal com explicarem en l'apartat següent.

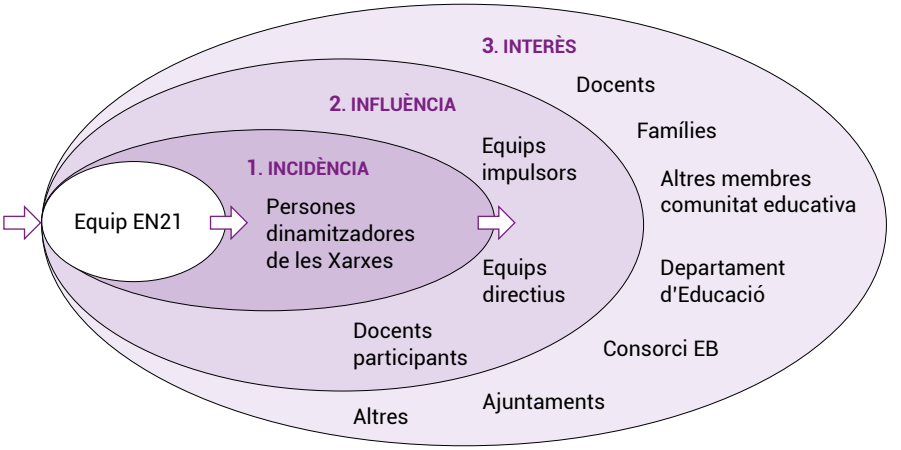
Per tant, l'orientació en el procés de canvi, i l'empoderament i la capacitació dels equips impulsors dels centres no ha estat directament acompanyada per l'equip del programa, sinó per les persones dinamitzadores de xarxes. D'altra banda, la participació dels equips impulsors a les sessions de xarxa ha estat limitada a dues persones per sessió, fet que ha comportat que les persones assistents hagin hagut de transferir a la resta de components de l'equip els continguts i aprenentatges de cada sessió. Tot això fa que la incidència del programa en els equips impulsors hagi estat indirecta. Val a dir que, si bé les sessions de xarxa estaven orientades principalment als equips impulsors, els centres han pogut decidir qui hi participava. En el cas d'alguns centres, i a mesura que el programa ha avançat, la participació ha estat oberta a altres membres de l'equip docent a criteri de cada centre.

A partir dels aprenentatges generats i recursos facilitats en les sessions de xarxa, els equips impulsors han abordat les accions proposades pel programa (per exemple, creació de la visió, generació de PMV, etc.) en cada un dels centres, al ritme i amb l'aprofundiment que han considerat oportú. En aquestes accions hi ha participat un nombre més o menys gran de persones i agents en funció de les circumstàncies, condicionants,

dificultats i interessos de cada un (Figura 4). L'estratègia Xarxes, a diferència de l'estratègia Mostra, no ha proveït d'un procés d'acompanyament als equips impulsors en la realització d'aquestes accions i l'impuls de les transformacions, ja que no ambicionava generar canvis concrets en els centres.

FIGURA 4

Model d'incidència de l'estratègia Xarxes Escola Nova 21



Font: Elaboració pròpia.

Una vegada exposat a qui s'adreça cada una de les dues estratègies, expliquem a continuació en què ha consistit el desplegament de les seves operatives.

L'operativa del programa: fases, accions i eines

En què ha consistit l'estratègia d'impuls intensiu del canvi en els centres de la mostra? I la d'orientació als centres participants en les xarxes territorials? Com s'han desplegat aquestes estratègies, en quines fases? Quines han estat les accions desenvolupades i les eines per aconseguir generar les condicions de canvi esmentades?

Vegem quina ha estat el que anomenen l'operativa del programa per empoderar i ampliar les capacitats dels equips directors i impulsors a l'hora d'impulsar del canvi en els centres, en les dues estratègies testejades: la d'impuls del canvi a través d'un acompanyament intensiu, i la de l'orientació cap al canvi a través de la dinamització de xarxes territorials.

Estratègia d'impuls intensiu del canvi: Mostra

L'estratègia d'impuls del canvi a través d'un acompanyament intensiu als centres de la mostra ha desplegat una sèrie de fases i accions que els centres han seguit, i ha comptat amb un procés de facilitació per acompanyar els equips en aquest procés. En què ha consistit aquesta fase i aquest procés de facilitació?

a) Fases i accions

En cada fase, per assolir els objectius establerts i crear les condicions per al canvi, el programa ha desplegat una sèrie d'accions que han estat orientades a assolir els objectius específics de cada fase.

Aquestes accions han consistit en formacions i capacitacions, experiències d'aprenentatge entre iguals com ara les visites i residències, jornades amb objectius específics, així com tot allò que els centres han hagut d'abordar

per fer avançar i consolidar el procés de canvi, com ara possibilitar una reflexió sobre la necessitat de canvi amb la comunitat educativa, concretar la visió de centre, prototipar per aprendre i escalar les transformacions validades, entre d'altres. Si bé poden haver-hi accions que s'han repetit al llarg del programa, la seva orientació ha estat diferent per donar resposta a l'objectiu específic de cada fase i complementar els resultats de la resta d'accions. Aquest ha estat el cas, com veurem a continuació, d'accions com ara les visites a centres impulsors, les residències o les escoles d'estiu.

D'altra banda, per tal de facilitar la realització de les accions per part dels centres, el programa ha proveït una sèrie d'eines i recursos en forma de *kits*, càpsules de vídeo i documents, entre d'altres. Els recursos han tingut com a objectiu donar orientacions i constituir propostes que puguin ser utilitzades pels centres adherits al programa. En aquest sentit, no han constituït manuals d'instruccions o passos a seguir per als centres. Els equips impulsors de cada centre han estat els encarregats de contextualitzar i adaptar els materials i les dinàmiques proposades en els *kits* a les necessitats del seu centre o crear noves dinàmiques de reflexió amb la comunitat educativa, si s'esqueia. Vegem a continuació les accions i eines desplegades per assolir els objectius específics de cada fase.

Fase 1. Crisi i oportunitat. Curs 2016-2017

L'objectiu d'aquesta fase ha estat sensibilitzar i comprometre tota la comunitat educativa sobre la necessitat i la urgència de la transformació.

Per fer-ho, el primer pas ha estat preparar els equips directius per al procés de canvi a través d'una **formació inicial** sobre el procés de canvi. Posteriorment, el programa ha acompanyat la **creació d'equips impulsors**, proveint orientacions als centres sobre les funcions i característiques que han de tenir. Una vegada constituïts, els equips impulsors van rebre una formació inicial sobre el procés de canvi que va tenir com a objectiu el d'enfortir el seu rol com a equips impulsors aprofundint en les seves tasques, planificant-les i preveient estratègies de gestió de les possibles dificultats.

En aquesta formació també s'han donat a conèixer els **referents i fonaments**[15] sobre el paradigma d'educació, prèviament identificats i digerits per l'equip del programa. A partir de les directrius i el coneixement internacional sobre el que ha de ser el propòsit educatiu i sobre com aprenen les persones, el programa ha fet una proposta concreta sobre el significat d'educació de qualitat en el context de Catalunya. Aquest significat ha estat resumit i estructurat en un marc amb quatre eixos (propòsit competencial, pràctiques fonamentades, avaluació formativa i organització del centre orientada al canvi i l'aprenentatge), que ha constituït l'horitzó comú de referència per a tots els centres educatius participants.

Complementàriament a la formació, a través de les **visites** a centres de referència, els equips impulsors han pogut veure i comprendre el marc d'escola de qualitat en el context dels projectes, pràctiques i experiències d'aquests centres educatius. En aquesta fase, les visites han tingut com a objectiu inspirar els equips impulsors en el moment d'inici de la transformació del centre.

Amb l'objectiu de facilitar una primera avaluació per part dels centres d'on es trobaven respecte el marc d'escola de qualitat i generar consciència sobre la situació inicial i la urgència del canvi, el programa els va facilitar una **eina d'autodiagnosi** consistent en un qüestionari en línia que abordava els quatre eixos del marc d'educació de qualitat (propòsit, pràctiques, avaluació i organització de centre). Per a cada eix es valoraven una sèrie de criteris a través de diverses preguntes. La realització voluntària del qüestionari per part dels docents dels centres permetia generar un document d'autodiagnosi en el qual es visualitzaven els resultats agregats per etapes i globalment. El programa va proveir els equips impulsors dels centres amb el document **Autodiagnosi: necessitat i oportunitat**

15. Els 7 principis de l'aprenentatge definits a la publicació *La naturalesa de l'aprenentatge* (OCDE, 2010) (http://tiny.cc/l0zjkz); Repensar l'educació: vers un bé comú mundial? (UNESCO, 2015); L'Educació: Hi ha un tresor amagat a dins (UNESCO, 2016); La declaració d'Incheon (*World Education Forum, 2015)*; Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors (OCDE, 2017).

de canvi per orientar l'ús de l'informe d'autodiagnosi. L'objectiu del document era permetre que els centres abordessin la reflexió en el claustre sobre en quin punt es trobaven i on voldrien arribar, per als aspectes que cada centre considerés rellevants.

Una vegada realitzada la reflexió interna sobre el punt de partida, el programa va convidar els equips impulsors a **sensibilitzar sobre l'oportunitat i la necessitat de canvi als claustres i famílies**. Per fer-ho, es van proveir una sèrie d'eines i recursos que cada equip impulsor va poder utilitzar o adaptar segons les necessitats de cada centre. Aquests van ser el ***Kit* «Marc d'escola avançada»**, que tenia per objectiu promoure la reflexió a l'entorn del marc d'Escola Nova i els seus quatre eixos en el si dels claustres, el ***Kit* «Most Likely to Succeed»**, que proposa una metodologia per a la reflexió en els claustres i/o amb les famílies a partir del visionament del documental *Most Likely To Succeed*,[16] i el ***Kit* «Tret de sortida amb les famílies»**, que proposa una sèrie d'orientacions, recursos i dinàmiques per informar i involucrar les famílies en l'inici del procés de canvi.

Finalment, com a conclusió d'aquesta fase, el programa va convocar els equips impulsors i directius a la **primera Escola d'Estiu.** En aquesta, els equips impulsors van intercanviar experiències i aprenentatges amb altres centres de la mostra sobre el procés viscut durant el curs en el marc de l'activitat «La mostra de la mostra». També van conèixer els aprenentatges de centres impulsors en els quatre eixos del marc d'educació de qualitat i van ser capacitats en aprenentatge basat en projectes. Finalment, van poder reflexionar sobre els aprenentatges generats i van planificar les línies d'acció del proper curs.

Durant aquesta fase, el programa ha posat a disposició dels equips docents que hi participen una plataforma digital anomenada **Xarxa de transformació educativa**. Els docents dels centres de la mostra han pogut comptar amb un grup virtual específic, el **Grup virtual de la mostra**,

16. També es van proveir d'una sèrie de recursos complementaris.

que ha tingut una diversitat de finalitats, com ara facilitar la comunicació entre el programa i els docents dels centres de la mostra, facilitar l'accés en línia als recursos i eines generades pel programa, i realitzar formació en línia, entre d'altres. El programa també ha animat els equips impulsors a compartir les seves reflexions, realitzar propostes de millora i compartir noves dinàmiques de reflexió que haguessin pogut desenvolupar específicament en un altre grup específic, el **Grup virtual d'equips impulsors**.

Fase 2. Capacitació. Curs 2017-2018

L'objectiu d'aquesta fase ha estat capacitar l'equip impulsor per liderar el procés de transformació.

Com a primera acció, el programa va proposar als equips impulsors dinamitzar un procés participatiu de **concreció de la visió del centre**. L'objectiu d'aquesta acció era construir un consens de tota la comunitat educativa (incloent-hi infants i joves, famílies i claustre) per donar resposta a la pregunta «Quina escola volem el 2030?». La creació d'aquesta visió porta al replantejament del propòsit, les pràctiques educatives, l'avaluació i l'organització del centre. Per facilitar l'activitat, el programa va proporcionar el ***Kit* «Creació de la visió de centre»** que facilita una explicació del concepte de visió de centre, proposa una dinàmica per crear aquesta visió a través d'un procés participatiu amb tota la comunitat educativa, i proveeix orientacions per portar a terme una comunicació efectiva de la visió. La capacitació sobre la concreció de la visió de centre es va realitzar a l'escola d'estiu del final de la fase anterior (any 2017). En les sessions de facilitació es va acompanyar els equips impulsors en la concreció de la visió de centre.

Complementàriament, amb l'objectiu d'adreçar els errors comuns que alguns centres cometien en la concreció de la visió i dels PMV, el programa va facilitar dues **càpsules formatives de vídeo**: la càpsula **«Visió de centre: consells per a culminar la visió»**, i la càpsula «Productes Mínims Viables: lliçons apreses amb la mostra».

Una altra de les prioritats de la segona fase ha estat la ideació i **prototipatge de canvis a petita escala**. Aquests prototips de petits canvis s'han anomenat *productes mínims viables* (PMV), que es realitzen amb el mínim de recursos (temps, persones implicades, recursos materials) per aprendre i capacitar els docents abans d'iniciar canvis estructurals o transformacions a gran escala, així com per validar els resultats obtinguts a partir d'evidències i generar aprenentatges de cara el seu escalatge a tot el centre. Aquestes petites experiències de canvi es poden replicar millorades tantes vegades com sigui necessari amb l'objectiu de poder validar-ne l'eficàcia en l'obtenció dels resultats esperats. La capacitació en el disseny, l'execució, l'avaluació i la comunicació dels PMV ha estat realitzada tant a l'escola d'estiu 2018 com a través dels recursos que el programa ha proveït. Aquest ha estat **l'esquema del procés de plantejament d'un PMV**, el ***KIT* Producte mínim viable, experimentar per aprendre**, i l'**esquema canvas** per sintetitzar el plantejament d'un PMV. La capacitació sobre la concreció, execució i avaluació dels PMV es va realitzar a l'escola d'estiu del final de la fase anterior (any 2017). En les sessions de facilitació es va acompanyar els equips impulsors en la concreció dels PMV.

Amb l'objectiu de seguir afavorint l'aprenentatge horitzontal amb els centres de referència, en la segona fase s'han continuat realitzant visites als centres de referència i s'han iniciat les formacions en residència. En les **visites als centres de referència** realitzades durant aquesta fase, sense perdre el propòsit inspirador amb el qual han estat plantejades, els docents han buscat aprendre sobre aspectes concrets relacionats amb els canvis que estan prototipant en els seus centres. Al mateix temps, les visites del segon curs han servit per identificar els centres de referència on han volgut realitzar les residències.

L'objectiu de les **residències** ha estat doble. D'una banda, ha estat una experiència formativa per als docents que han fet l'estada en residència en el centre de referència escollit, orientada a conèixer com el desplegament del marc d'escola avançada (propòsit competencial, pràctiques

fonamentades, avaluació i organització del centre) per part d'un centre educatiu en un estadi més avançat de la transformació. El segon objectiu d'aquesta acció ha estat possibilitar que tot el centre d'origen de la persona resident es beneficiï de l'experiència a través de la transferència al centre d'origen dels aprenentatges generats. Per possibilitar-ho, el procés de residència ha tingut tres fases: la de preparació, en la qual l'equip impulsor identifica els objectius i interessos d'aprenentatge de l'experiència, la de l'estada en el centre acollidor, en la qual els docents residents passen un període d'entre 1 setmana i 1 mes al centre acollidor implicant-se en totes les activitats del centre per tal de poder aprendre del seu funcionament i de les activitats d'aprenentatge que s'hi duguin a terme, i la de la transferència en la qual els docents residents, en col·laboració amb l'equip impulsor identifiquen els aprenentatges generats a transferir al claustre i planifiquen aquest procés.

Per orientar els equips impulsors en els objectius i operativa de les residències el programa va organitzar un **curs virtual sobre la formació en residències** al qual van assistir els docents residents i la resta de membres dels equips impulsors. Els recursos proveïts en el marc d'aquest curs han estat diversos: el document d'**informació general de les residències**, la **infografia Full de ruta residències (curs 2017-18),** la **infografia Esquema de les tres fases de les residències (curs 2018-19)**, i les **Orientacions per a la transferència dels resultats de les residències** en els centres.

Un any després de la creació dels equips impulsors, com a part de l'estratègia de transformació i de reconeixement dels progressos, el programa va organitzar una **jornada de celebració dels primers èxits** per mantenir i renovar la motivació dels equips impulsors constituint una palanca per a la continuïtat del procés. Aquesta jornada, que va possibilitar el reconeixement intern, la reflexió sobre la gestió emocional en el procés de canvi i una celebració pública, també va tenir com a objectiu que els equips impulsors poguessin dinamitzar posteriorment activitats de celebració i reconeixements dels èxits amb cadascun dels claustres.

Finalment, com a conclusió d'aquesta fase, el programa va convocar els equips impulsors i directius a la **segona Escola d'Estiu.** En aquesta, els equips impulsors van orientar i gestionar una formació interna en els centres prèvia a la trobada presencial durant la qual cada centre va poder aprofundir en els aspectes que s'haurien d'haver treballat durant la segona fase, en funció de les seves necessitats, en aquells aspectes del procés i eines de canvi.[17] Addicionalment, els equips també van rebre formació a través de la planificació dels projectes tractors que s'implementarien a partir del curs vinent. Gràcies a la participació dels centres impulsors, l'escola d'estiu va oferir una sessió dedicada a desenvolupar el lideratge dels equips impulsors. Finalment, en l'espai «La mostra de la mostra», van poder reflexionar sobre els aprenentatges generats durant el curs i intercanviar experiències amb la resta de centres.

Al llarg d'aquesta fase, els equips docents dels centres de la mostra també han disposat de la plataforma digital **Xarxa de transformació educativa** i del **Grup virtual de la mostra**. Els equips impulsors han pogut seguir participant del **Grup virtual d'equips impulsors**.

Fase 3. Transformació. Curs 2018-2019.

L'objectiu d'aquesta fase ha estat iniciar un procés de transformació del centre fonamentat i sistematitzat.

Com a primera acció d'aquesta fase, el programa va proposar als equips impulsors concretar la transformació desitjada pel centre en un escenari a quatre anys, l'any 2022, en coherència amb la visió establerta en la fase anterior. La definició de l'**Escenari 2022** ajuda l'equip impulsor a prioritzar les accions a curt i mitjà termini per avançar en el seu procés de transformació educativa. Per a la seva concreció, el programa va facilitar

17. Per exemple, sobre el protocol de canvi, sobre com comunicar i validar la visió de centre al conjunt dels docents del claustre, sobre com avaluar la comunicació de la visió a la comunitat, sobre com avaluar els productes mínims viables o iniciatives de canvi que s'han fet aquest curs, o sobre com començar/continuar la transferència dels aprenentatges de les residències.

als equips impulsors del recurs **KIT Escenari 2022, apropant-nos a la visió**. La capacitació sobre l'Escenari 2022 es va realitzar a l'escola d'estiu del final de la fase anterior (2018). En les sessions de facilitació es va acompanyar els equips impulsors en la concreció de l'Escenari 2022 pel centre.

Posteriorment a la concreció de l'Escenari 2022, els equips impulsors han identificat projectes tractor, canvis estructurals que s'implementen de manera progressiva al conjunt del centre i que són el resultat d'un procés de prototipatge i validació a través dels productes mínims viables realitzats en la segona fase. Els projectes tractor arrosseguen de forma sistèmica els diferents elements del centre: les metodologies, l'avaluació, l'organització, els rols de docents i alumnes, etc. La capacitació sobre la definició, implementació, avaluació i comunicació de projectes tractor es va realitzar a l'escola d'estiu del final de la fase anterior (2018). Complementàriament, el programa va proveir el recurs **Kit projecte tractor – implementar per escalar**. En les sessions de facilitació es va acompanyar els equips impulsors en el disseny, l'avaluació, l'execució i la comunicació dels projectes tractor.

Complementàriament, amb l'objectiu d'adreçar els errors comuns que alguns centres cometien en la definició de projectes tractor, el programa va facilitar una **càpsula formativa** de vídeo: la càpsula **«Projectes tractor: lliçons apreses amb la mostra»**.

Amb l'objectiu de seguir afavorint l'aprenentatge horitzontal amb els centres de referència, en la tercera fase s'han continuat realitzant visites a aquests centres i formacions en residència. S'ha ofert la possibilitat de fer visites als **centres de referència** a altres mestres del claustre que no formen part de l'equip impulsor. Les visites tornen a tenir, doncs, la finalitat de sensibilització sobre la necessitat i l'oportunitat del canvi, però aquesta vegada adreçades a la totalitat del claustre.

Pel que fa a les **formacions en residència**, en aquest curs els equips impulsors les van preparar de manera autònoma, seguint el mateix procés que el curs anterior i comptant amb les orientacions facilitades pel programa. Els objectius d'aquesta formació van ser els mateixos que en el curs anterior: formar els docents a partir d'una experiència d'aprenentatge horitzontal en els centres de referència acollidors així com possibilitar que tot el centre d'origen de la persona resident es beneficiï de l'experiència a través de la transferència dels aprenentatges generats.

Una altra de les accions d'aprenentatge horitzontal realitzada en aquesta fase ha estat la **Jornada d'aprenentatge entre iguals** organitzada i liderada per una comissió formada per membres dels equips impulsors de diferents centres. Aquesta comissió va decidir centrar el tema de la jornada en la transformació dels informes d'avaluació.

Amb l'objectiu de facilitar la comprensió del marc d'educació de qualitat per part dels centres, el programa va desenvolupar amb directores, inspectors i experts en l'àmbit educatiu una eina de síntesi anomenada **Rúbrica del canvi**, que ofereix una descripció dels criteris que defineixen l'educació de qualitat. Aquesta eina, que ha estat validada per les diverses unitats directives del Departament d'Educació, permet l'orientació i l'autoavaluació per part dels centres dels processos de transformació educativa, de manera que aquests porten a terme una reflexió sobre la seva situació actual i poden prendre decisions per a la millora.

Finalment, com a tancament d'aquesta fase, el programa va convocar els equips impulsors i directius a la **tercera Escola d'Estiu**. En aquesta, els equips impulsors van valorar els progressos en els canvis realitzats durant el procés i van planificar les línies d'acció per al curs 2019-20. També es van portar a terme sessions de formació temàtiques que les persones assistents podien escollir (per exemple, sobre aprenentatge cooperatiu, aprenentatge per projectes, projectes tractor sobre avaluació, projectes tractor sobre ambients i racons, treball autònom, transformació dels espais, etc.). Els equips impulsors i directius també van assistir a una

sessió dedicada a desenvolupar el seu lideratge. Finalment, com a cloenda del programa, es va portar a terme una sessió d'avaluació en el marc de l'avaluació externa del programa.

Al llarg d'aquesta fase, els equips docents dels centres de la mostra també han disposat de la plataforma digital **Xarxa de transformació educativa** i del **Grup virtual de la mostra**. Els equips impulsors han pogut seguir participant en el **Grup virtual d'equips impulsors**.

Fins aquí hem descrit les fases, accions i instruments que el programa ha proposat als centres per avançar en la seva transformació. L'acompanyament a través d'aquesta sèrie d'accions, instruments i eines s'ha realitzat a través d'una estratègia específica i curosament plantejada per possibilitar-ne l'aprenentatge: la facilitació. Vegem a continuació en què ha consistit.

b) Les sessions de facilitació als equips impulsors com a espai de reflexió, aprenentatge i impuls del procés de canvi

Les sessions de facilitació amb els equips impulsors en els centres de la mostra han constituït el principal mecanisme d'impuls del procés de canvi. Aquestes sessions han tingut lloc a partir de la segona fase del procés fins al final. Durant la primera fase, el programa no va considerar portar a terme sessions de facilitació en tractar-se d'una fase inicial d'orientació dels centres en el procés i de sensibilització sobre la necessitat de canvi.

Tot i que els documents del programa no hagin estat formulats en aquests termes, l'anàlisi de l'estil de facilitació ens permet afirmar que el programa ha desplegat una estratègia de *coaching* organitzatiu per ampliar les capacitats de lideratge horitzontal dels equips docents. Aquesta estratègia potencia i desenvolupa les capacitats d'un grup de persones per assolir els seus objectius a partir d'una sèrie d'eines i habilitats que faciliten aquest procés. Entre aquestes destaquen el qüestionament

inductiu (o preguntes poderoses),[18] l'empatia, el *rapport*[19] o compenetració, el *feedback* o retorn, l'escolta activa, la visualització, la focalització en objectius valorables[20] i la programació. Si bé existeixen diferents models estratègics en l'àmbit del *coaching*, un dels més coneguts i que el programa ha desplegat indirectament ha estat el model GROW, referit al concepte de «creixement» o «desenvolupament» proveït per John Withmore.[21] Aquest model consisteix a reflexionar i abordar quatre qüestions consecutives:

1. La clarificació de l'objectiu o el propòsit (***G**oal* en anglès) incloent-hi els indicadors d'assoliment.
2. L'exploració de la realitat (***R**eality* en anglès).
3. La identificació d'estratègies o cursos d'acció (***O**ptions* en anglès).
4. L'operativa per desplegar l'estratègia, és a dir, el què, quan, i qui, incloent-hi la ratificació de la voluntat o compromís per fer-ho (***W**ill* en anglès), aspecte que esdevé estratègic en el procés de transformació.

A partir del domini d'aquestes eines i habilitats, i del model de fons de desplegament del procés, la persona que acompanya, el *coach*, facilita la reflexió i l'anàlisi de diferents possibles estratègies i accions. L'organització o grup de persones que inicien aquest procés amplien les seves capacitats de comunicació, la qualitat de les seves relacions, així com la seva capacitat de lideratge, amb la qual cosa milloren els resultats amb relació als objectius establerts.

18. El qüestionament inductiu prové del mètode socràtic de diàleg. Es tracta d'establir un diàleg que porti a l'aflorament d'allò que l'interlocutor o els interlocutors volen, així com de la identificació d'allò que serà necessari per aconseguir-ho. Les preguntes formulades en aquest diàleg porten a proveir informació orientada a l'acció.

19. El *rapport* és un estat de relació entre dues persones o parts que es caracteritza per l'establiment d'un procés de comunicació respectuós, comprensiu i eficaç que afavoreix la confiança.

20. Objectius referits a les pròpies sessions de *coaching* i al procés.

21. John Whitmore. 2017 (5th Edition). Coaching for Performance: The Principles and Practices of Coaching and Leadership. John Murray Press Ed. London, United Kingdom.

En aquest marc, en les sessions de facilitació amb els equips impulsors, la persona facilitadora ha possibilitat i guiat la reflexió dels equips impulsors sobre les necessitats, oportunitats i dificultats del canvi, ajudant-los a formular preguntes rellevants, oferint una escolta activa i vetllant perquè es dugui a terme el procés de canvi en el centre respectant el seu procés i ritme d'aprenentatge. Per fer-ho, la persona facilitadora ha desenvolupat també un rol d'«amic crític» (*critical friend)*[22] i ha proposat dinàmiques de reflexió i suport a la presa de decisions de l'equip impulsor al voltant de les accions proposades pel programa i presentades en la sessió anterior (per exemple, sensibilització de la comunitat educativa sobre la necessitat de canvi, concreció de la visió, disseny i implementació de productes mínims viables, concreció i implementació de projectes tractor, etc.). En cap cas, la persona facilitadora ha desenvolupat funcions de formador, mentor o creador de continguts per als centres assignats. La finalitat ha estat la d'acompanyar–los en la cerca d'estratègies i solucions per remoure els possibles obstacles en el procés de canvi.

Les dinàmiques proposades per les persones facilitadores han consistit en el plantejament d'elements de reflexió i preguntes clau en suports gràfics esquemàtics (per exemple, targetons, esquemes en fulls, etc.) que han guiat la reflexió dels equips impulsors. S'han utilitzat metodologies àgils i visuals, amb suports gràfics i esquemàtics.

Durant la segona i tercera fase del procés, els equips impulsors de cada centre de la mostra han gaudit de, com a mínim, una sessió presencial de facilitació per trimestre, cobrint els quatre principals passos del procés de canvi (concreció de la visió, assaig i validació de canvis a partir del prototipatge de productes mínims viables, concreció de l'escenari 2022 i escalatge dels canvis validats i prioritzats a nivell de centre a través de projectes tractor).

22. Arthur L. Costa and Bena Kallick. 1993. Through the Lens of a Critical Friend. Educational Leadership. New Roles, New Relationships. Volume 51 | Number 2.

Aquestes sessions han tingut una durada de dues hores de mitjana (Taula 1). Les primeres sessions (i les següents si es requeria) s'iniciaven amb una reunió prèvia amb l'equip directiu. Una vegada realitzada cada sessió, la persona facilitadora ha documentat les reflexions i els processos de transformació en un document de seguiment del centre. Complementàriament a les sessions, les persones facilitadores han mantingut una comunicació a distància amb els centres contactant-los un mínim d'una vegada per trimestre per correu electrònic o telefònicament.

A través de sessions trimestrals de coordinació amb l'equip del programa (dues o tres per trimestre) l'equip de persones facilitadores ha realitzat un retorn del procés d'acompanyament als centres, i ha participat en la creació i revisió de les eines i els recursos facilitats als equips impulsors.

Per possibilitar l'acompanyament i el seguiment per part de les persones facilitadores, el programa ha dotat els equips impulsors d'una carpeta de centre. En el document de Quadern de bitàcola (document intern i confidencial) els equips impulsors han registrat les accions que s'han dut a terme documentant el procés per poder compartir-lo amb l'equip del programa. El programa ha sol·licitat als equips impulsors que cada vegada que hi hagués alguna acció del programa (per exemple una dinàmica amb el claustre, una reunió de famílies, una comunicació a la comunitat educativa, etc.), s'expliqués en el quadern. La proposta de continguts que el programa ha realitzat als centres ha estat àmplia, facilitant exemples del que els equips impulsors podien incloure (per exemple, metodologies i dinàmiques utilitzades, què ha funcionat i què no, etc.) i animant-los a incloure-hi el que volguessin.

TAULA 1

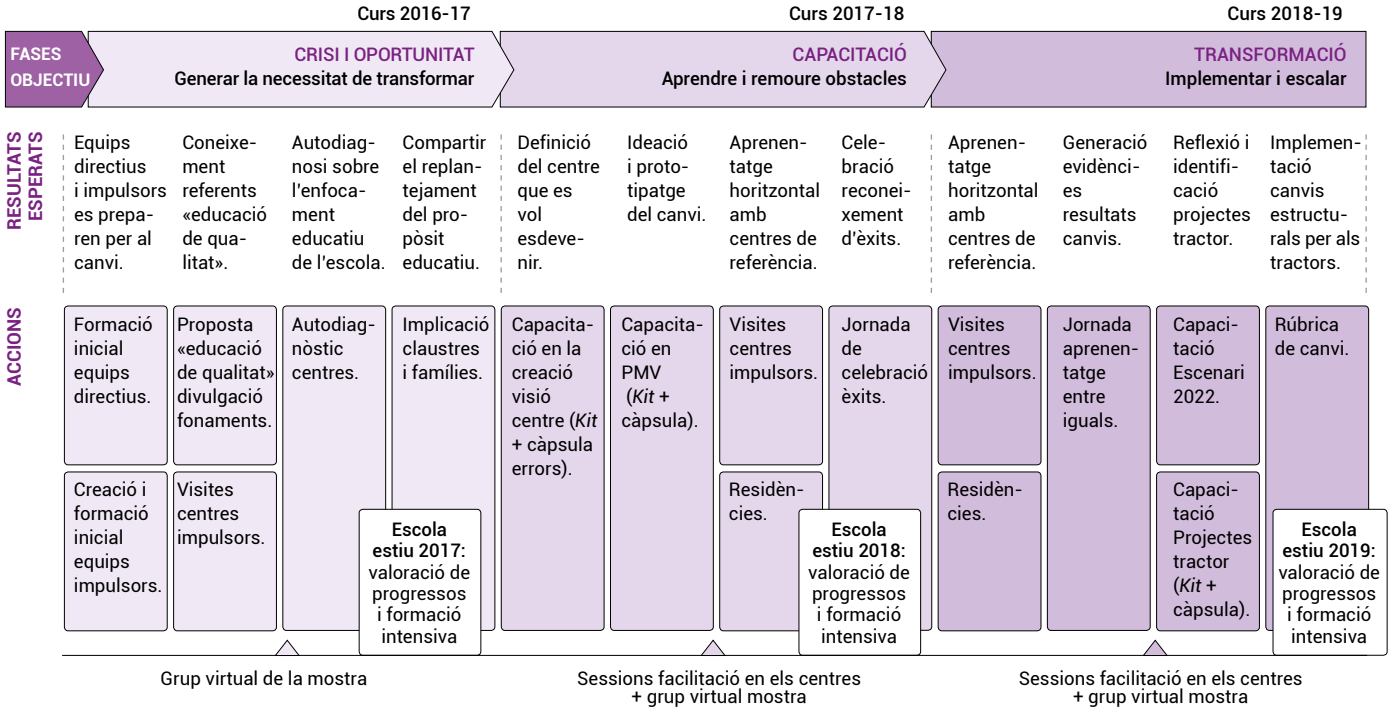
Temps de durada de les principals accions d'impuls intensiu del canvi (Mostra)

ACCIÓ	FASE 1. SENSIBILITZACIÓ	FASE 2. CAPACITACIÓ	FASE 3. TRANSFORMACIÓ
Formació inicial equips directius	12 hores	–	–
Formació inicial equips impulsors	4 hores	–	–
Autodiagnòstic	3 hores	–	–
Visites a centres impulsors	4 hores/visita	4 hores/visita	4 hores/visita
Curs virtual sobre la formació en residència	20 hores	–	–
Formació en residència	1 setmana (4 docents) 2 setmanes (2 docents) 1 mes (1 docent)	1 setmana (4 docents) 2 setmanes (2 docents) 1 mes (1 docent)	1 setmana (4 docents) 2 setmanes (2 docents) 1 mes (1 docent)
Escola d'estiu	26 hores	13 hores	13 hores
Jornada celebració èxits	–	4 hores	–
Jornada d'aprenentatge entre iguals	–	–	3,5 hores
Sessions facilitació	–	3 hores/sessió	3 hores/sessió

Font: Elaboració pròpia.

FIGURA 5

Teoria del programa: estratègia d'impuls intensiu del canvi (Mostra)



Font: Elaboració pròpia.

Destinataris

Una de les qüestions importants per entendre els resultats i canvis que hagi pogut generar el programa és tenir presents les característiques dels centres a qui s'adreçava el programa. S'adreçava a qualsevol centre educatiu de Catalunya? Dos factors han determinat les característiques dels centres que han participat en el programa: la seva voluntat de transformació, que hi ha motivat la sol·licitud de participació, i les característiques del centre amb relació al seu entorn.

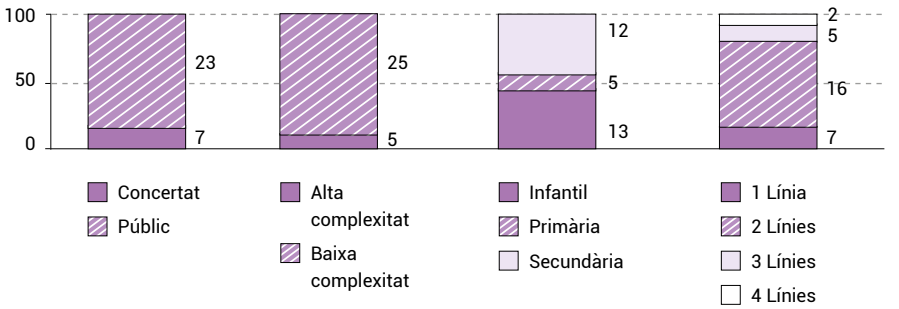
- **Centres amb voluntat de transformació integral.** La participació dels centres en el programa ha estat voluntària. El fet que l'entrada al programa hagi estat en forma de convocatòria ha fet que, prèvia informació sobre els seus objectius, els centres amb voluntat de transformació integral hagin estat els que han sol·licitat participar-hi. La participació dels centres havia de comptar amb el màxim consens i, per tant, era necessari l'acord del consell escolar i el claustre.

  Si bé per prendre la decisió de participar-hi els centres han conegut l'orientació i els objectius del programa, no han conegut amb exactitud la seva operativa fins temps després, una vegada iniciat el procés. És a dir, la voluntat de transformació dels centres i la seva confiança en el programa els ha empès a aprofitar aquesta finestra d'oportunitat.

- **Les característiques del centre amb relació al seu entorn.** En el disseny de la composició de la mostra de centres, el programa ha utilitzat criteris de titularitat, etapes educatives, dimensió, grau de complexitat i distribució territorial, per tal d'assegurar-hi la integració de la diversitat de centres educatius (Gràfic 1).

GRÀFIC 1

Composició de la mostra de centres participants en l'estratègia de canvi intensiu (%)



Centres de la mostra:

Escola Àngela Bransuela (Mataró)
Escola Antoni Botey (Badalona)
Institut Baix a Mar (Vilanova i la Geltrú)
Escola Barnola (Avinyó)
Escola Benviure (Sant Boi de Llobregat)
Institut Escola Costa i Llobera (Barcelona)
Escola del Mar (Barcelona)
Escola Edumar (Castelldefels)
Institut Escola El Til·ler (Barcelona)
Centre escolar Empordà (Roses)
Escola l'Era de Dalt (Tona)
Institut Escola Francesc Cambó (Verges)
Institut Joan Oró (Lleida)
Escola La Immaculada (Vilassar de Dalt)
Escola Les Savines (Cervera)
Escola Malagrida (Olot)
Col·legi Mare de Déu del Carme (Tarragona)
Institut Escola Mare de Déu del Portal (Batea)
Institut Matadepera (Matadepera)
Institut Pau Claris (Barcelona)
Escola Pepa Colomer (El Prat de Llobregat)
Institut Pla Marcell (Cardedeu)
Escola Proa (Barcelona)
Escola Renaixença (Hostalets de Pierola)
Escola Sant Gervasi (Mollet del Vallès)
Escola Santiago Ramon i Cajal (L'Hospitalet de Llobregat)
Escola Setelsis (Solsona)
Thau Sant Cugat (Sant Cugat del Vallès)
Vedruna-Àngels (Barcelona)
ZER Conca de Barberà (Conca de Barberà)

Font: Elaboració pròpia.

Estratègia d'orientació al canvi: Xarxes

L'estratègia d'orientació dels centres en el procés de canvi a través de xarxes territorials ha desplegat una sèrie de fases i accions que tots han seguit i ha comptat amb un procés de dinamització de xarxes per acompanyar els centres educatius en aquest procés. En què han consistit aquestes fases i aquest procés de dinamització?

a) Fases i accions

Les fases d'orientació i d'impuls del canvi en els centres participants en les xarxes territorials han estat 4 (Figura 6). Les tres primeres han estat les mateixes que les de l'estratègia mostra, consistents en el procés de gestió del canvi de Kotter. La quarta fase s'ha orientat a impulsar l'autogestió de cada xarxa per aprofundir en els aprenentatges que els resultessin més significatius. Les accions que s'han portat a terme en cada fase han estat, fonamentalment, les de preparació i realització de cada una de les sessions de xarxa i una sessió final de curs amb les persones dinamitzadores per valorar el curs. Vegem-ho amb més detall.

Fase 1. Crisi i oportunitat. Març 2017- juny 2017

En aquesta primera fase el programa perseguia **generar la necessitat de transformació dels centres**, sensibilitzant la comunitat educativa i creant les condicions per al canvi.

Previ a l'inici de les trobades, els equips directius van assistir al visionat de la pel·lícula ***Most Likely To Succed***, film escollit per explicar quin és el propòsit del programa, i presentar els seus objectius i les fases de gestió del canvi. També van rebre l'Eina d'autodiagnosi, consistent en una enquesta dirigida a tots els docents del claustre que els servís per reflexionar sobre la situació de les pràctiques del centre respecte del marc d'escola nova.

La **primera trobada** estava orientada a preparar els equips directius per al procés de canvi, amb quatre objectius principals:

1. Que coneguessin la raó de ser de la xarxa, els seus principis i els membres que la componen.
2. Que ajustessin les expectatives que tenien sobre el programa Escola Nova 21.
3. Que prenguessin consciència del que suposava un procés de canvi i ho associessin al propòsit del programa per als propers 3 anys.

4. Que sabessin com generar sentit d'urgència i com sensibilitzar el claustre sobre la necessitat i el sentit del canvi.

La **segona trobada** plantejava dos objectius:

1. Sensibilitzar els centres sobre la necessitat i l'oportunitat del canvi educatiu (fase 1 del procés de canvi).
2. Crear una coalició de docents per liderar el canvi educatiu al centre: l'equip impulsor.

La primera dinàmica anava orientada a reflexionar sobre la necessitat de canviar, a partir de la reflexió «on som i d'on venim». La segona part de la trobada volia crear les condicions per al canvi, i la necessitat de crear un **equip impulsor** (fase 2 del procés de canvi), un equip que fes de guia en el procés de transformació educativa del centre.

Fase 2. Capacitació. Curs 2017-2018

La fase 2 tenia com a objectiu capacitar els centres a «aprendre a fer canvis i remoure obstacles (propòsit i visió)».

La **tercera trobada** pretenia predisposar els centres participants a iniciar un procés de definició d'una nova visió de centre que estigués alineada amb el marc d'escola nova. Per fer-ho en aquesta trobada es va treballar quin és el **marc d'una escola nova**, aprofundint sobre els 4 eixos interconnectats que, en el seu conjunt, descriuen l'horitzó comú de canvi (un propòsit dirigit a desenvolupar competències per a la vida; unes pràctiques d'aprenentatge basades en el coneixement existent de com les persones aprenen; una avaluació competencial i global, i una organització autònoma i oberta, capaç d'autoreflexionar i actualitzar-se). Per aconseguir-ho van utilitzar l'eina de les **ulleres d'en Marc**. En la segona part de la trobada es va orientar els participants en la construcció de la visió de centre, ressaltant-ne quatre aspectes rellevants:

1. Es construeix a través d'un procés de participació amb la comunitat educativa (famílies, infants i docents);
2. El procés ha de tenir una temporització clara (se n'ha de definir un termini);
3. Ha de ser un procés guiat i s'ha de fer ús de material *ad hoc* (per exemple, *kit* per a la creació de la visió de centre;
4. S'han de compartir els avenços sobre la construcció de la visió amb altres centres educatius.

A la **quarta trobada** es pretenia que els centres continuessin aprofundint en el marc d'escola nova. El recurs utilitzat va ser el de la dinàmica **«el calamar de la visió»**, amb l'objectiu que els participants aprofundissin sobre el significat, les característiques i les funcions de la visió d'un centre educatiu, i adquirissin sentit d'urgència per crear la visió del seu centre educatiu. A la segona part de la trobada es va fer una breu introducció a l'**Espiral d'Indagació**, com a eina de millora contínua cap a la visió. Per animar els participants a utilitzar-la se'ls va plantejar tres preguntes: *Com els està anant als nostres infants i joves?; Com ho sabem?* (evidències); *Per què és important saber-ho?* (materials: **Guia d'aplicació de l'Espiral d'Indagació** a les escoles i instituts».

A la **5a trobada**, es pretenia que els participants coneguessin bé la metodologia de l'Espiral d'Indagació, la relació que té amb el procés de canvi i com aprofundir en l'ús de la metodologia al propi centre.

Els participants havien de compartir l'experiència dels participants en l'ús de l'espiral d'indagació al seu centre, amb la dinàmica «La meva primera Espiral d'Indagació».

A la **6a trobada** es pretenia, d'una banda, que els participants continuessin nodrint el procés de creació de la seva visió de centre i per a aquells centres en els quals encara no estava tancat el procés de creació de la visió emplaçar-los a cloure la planificació, és a dir, que els participants adquirissin sentit d'urgència a l'hora de crear-ne la seva. Per fer-ho es va

plantejar una primera dinàmica per grups que buscava que reflexionessin sobre el procés de creació de la visió i l'horitzó, és a dir, cap a on va el centre i per què.

A la segona part es va fer una breu introducció a la **Rúbrica de Canvi,** per tal que els participants coneguessin les característiques i l'estructura principal de la rúbrica, sense aprofundir en els seus continguts.

Fase 3. Transformació. Curs 2017-2018

La fase 3 anava orientada a donar els recursos als participants per tal d'adoptar **«una cultura d'indagació per a la millora de l'aprenentatge»**.

A la **7a trobada** es pretenia que els participants reflexionessin sobre el sentit de la transformació educativa i prenguessin consciència dels avenços en el procés de canvi del propi centre des de l'inici del programa. Finalment se'ls emplaçava a compartir la seva valoració de les trobades i com el programa Xarxes està contribuint a orientar-los en el procés de canvi. En aquesta trobada es van fer servir dues dinàmiques: dinàmica 1. «Artistes del canvi» i dinàmica 2. «Què hem après i quins reptes té la xarxa per al curs vinent».

A la **8a trobada** es plantejava donar a conèixer la proposta de treball i els objectius del programa per al curs 2018-19 per als centres i per a les xarxes. La sessió es dividia en dues parts. A la primera, amb la dinàmica «propòsits de canvi per al nou curs», els participants havien d'explorar possibles usos de la Rúbrica de canvi i identificar-hi un tema d'interès a tractar durant la trobada següent. Finalment, identificaven possibles sinergies amb altres centres de la xarxa. Durant la segona part, amb la dinàmica «Passem a l'acció: la cultura Edu-Kata», els participants havien d'experimentar què implica «Passar a l'acció» en el procés de canvi, és a dir, provar i aprendre, i aplicar accions de transformació.

Al final de la fase 3 es van organitzar les jornades **«Activem el canvi»**, 7 en total, a 7 punts diferents del territori, amb les quals es va arribar a

més de 200 centres. Les jornades estaven pensades per donar el punt de sortida a la segona fase de l'orientació al canvi dels centres de les xarxes locals, és a dir, passar de la intenció a l'acció: tinc el camí, doncs ara passo a l'acció. En aquestes jornades hi van participar tres ponents: Antoni Zabala (director de l'Institut de Recursos i Investigació per a la Formació i membre del Comitè Assessor de la Rúbrica de canvi), que es va centrar en els referents de «l'escola nova». Jaume Jornet, expert en processos de canvi d'organitzacions, va exposar com articular el canvi amb l'ús de metodologies àgils, i Lorena Becerril, professora al departament d'Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, que va tractar com fer aterrar els canvis al centre utilitzant l'espiral d'indagació.

Fase 4. Empoderament progressiu per al canvi. Curs 2018-2019

La fase 4 perseguia que cada xarxa aprofundís en els aprenentatges que els resultaven més rellevants i s'autogestionés. La mateixa xarxa que utilitzava els recursos proveïts pel Programa proposava els temes que s'havien de treballar.

Les **trobades 9, 10 i 11** estaven organitzades de la mateixa manera, amb la intenció de generar un espai de reflexió i compartimentació entre iguals. Per fer-ho, el programa dotava les xarxes d'orientacions genèriques perquè els **participants reflexionessin sobre un tema concret**, d'interès de la xarxa, i generessin coneixement i aprenentatges sobre el tema. Es tractava de reflexionar i debatre sobre un tema d'interès relacionat amb l'horitzó del canvi de paradigma escollit pels centres de la xarxa. La dinàmica estava centrada a generar coneixement sobre la direcció del canvi, amb relació al tema triat. L'esquema general que se seguia a l'hora de reflexionar sobre qualsevol tema general sempre és el mateix:

1. Generarem el nostre model sobre com creiem que hauria de ser el tema general en un entorn d'aprenentatge alineat amb el marc d'escola nova (cap a on anem).
2. Analitzarem de forma crítica com es dona el tema general en el nostre centre (on som).

3. Prendrem consciència del gap que hi ha entre com hauria de ser i com és en realitat en el nostre centre (necessitem canviar).
4. Pensarem en xarxa com podem avançar cap al «com hauria de ser» (què podem fer per avançar). La segona part de la trobada era un intercanvi entre centres sobre accions de canvi que havien dut a terme al centre mateix amb l'ús de l'Espiral d'Indagació.

En ser la **12a trobada** la darrera, es va fer un repàs del que havien estat els dos anys de procés, amb un recordatori sobre el marc d'escola nova, reflexionant sobre els factors clau del procés de canvi, i fent memòria i compartint els avenços de dos anys fent xarxa, on els participants havien de mostrar en un pòster tot el que han construït, com han treballat en xarxa i relacionar-ho amb els recursos i les eines que ha ofert el programa.

Fins aquí hem descrit l'operativa desplegada en l'estratègia Xarxes, amb la descripció de cadascuna de les fases per avançar en el camí del canvi dels centres. L'acompanyament s'ha realitzat a través de les trobades que han estat orquestrades per les dinamitzadores de xarxa, les quals han tingut un rol de facilitadores del procés. Vegem a continuació en què han consistit.

b) La dinamització de les trobades de Xarxes com a estratègia de facilitació del procés

Les dinamitzadores de xarxa tenien com a objectiu orientar i impulsar els centres cap a un horitzó comú, aportant mecanismes de reflexió conjunta, formació i metodologies contrastades per a l'assoliment dels objectius de canvi de cada centre. Els centres havien de reflexionar sobre l'horitzó de canvi (saber on anem) i el camí per arribar-hi (saber com anar-hi).

Abans de cada trobada, s'organitzava una sessió amb les dinamitzadores de cada xarxa, facilitada per l'equip Xarxes EN21 per tal de treballar el contingut i les metodologies que s'utilitzarien a la trobada següent, i se'ls

proveïa d'una guia metodològica i el material necessari per poder dinamitzar la trobada. Per a la preparació dels continguts, metodologies i recursos a utilitzar es va crear una comissió metodològica formada per l'equip Xarxes EN21, quatre dinamitzadores de xarxes locals (una de cada demarcació) i dos tècnics de la Diputació de Barcelona.

L'objectiu d'aquestes sessions de formació era reforçar el rol de les dinamitzadores de Xarxes, potenciant el seu paper de facilitadores, que consistia a orientar i gestionar la sessió assegurant que els objectius del grup s'assolien amb eficàcia, amb una bona participació, reflexió col·lectiva i animant al debat i l'exposició de diferents punts de vista. El facilitador havia d'adoptar sempre una posició neutra, no podia donar respostes, atès que els participants havien de trobar-les per ells mateixos.

Aquestes formacions prèvies a les trobades van ser el mecanisme per traslladar a totes les persones dinamitzadores de xarxa els continguts, les metodologies i els recursos a utilitzar a la trobada, de manera que es va poder dur a terme un procés paral·lel en totes les xarxes perquè avancessin en el camí del canvi simultàniament.

El programa també va crear un espai virtual de treball per a les dinamitzadores per tal d'intercanviar i compartir reflexions i aprenentatges, dubtes, etc. Al final de cada curs, el programa va organitzar una sessió de valoració del curs amb totes les dinamitzadores de Xarxa.

Per reforçar el rol de les persones dinamitzadores, es van organitzar alguns cursos de formació en metodologies i dinàmiques participatives, o el curs específicament orientat al rol de les dinamitzadores: **«Repensant l'educació avui. Compartim i construïm el canvi educatiu»**. Aquest curs anava adreçat a les dinamitzadores de les 31 Xarxes Locals EN21 de la demarcació de Barcelona, i tenia els objectius de conèixer els elements bàsics en processos d'innovació educativa, comprendre i valorar la importància de l'aprenentatge col·laboratiu, i transferir els coneixements apresos a la realitat local pròpia.

Tal com s'aprecia a la Figura 6, l'estratègia seguida es va estructurar en dos blocs. Un primer bloc el primer any (curs 2017-2018), amb dinàmiques fixes i molt pautades, per donar referències del canvi i el camí del canvi, i un segon bloc (curs 2018-2019), amb continguts adaptats a cadascuna de les xarxes.

La dinamització de totes les trobades, amb excepció de la primera, que va ser facilitada per l'equip Xarxes EN21, la van realitzar les dinamitzadores de les diferents xarxes territorials. A nivell territorial el desplegament de xarxes, tal com s'ha dit anteriorment, va ser diferent. A la Província de Barcelona (excloent-hi Barcelona ciutat), les dinamitzacions van anar a càrrec dels tècnics municipals, mentre que a la resta de demarcacions provincials se'n van encarregar quatre tècniques del Departament d'educació.

TAULA 2

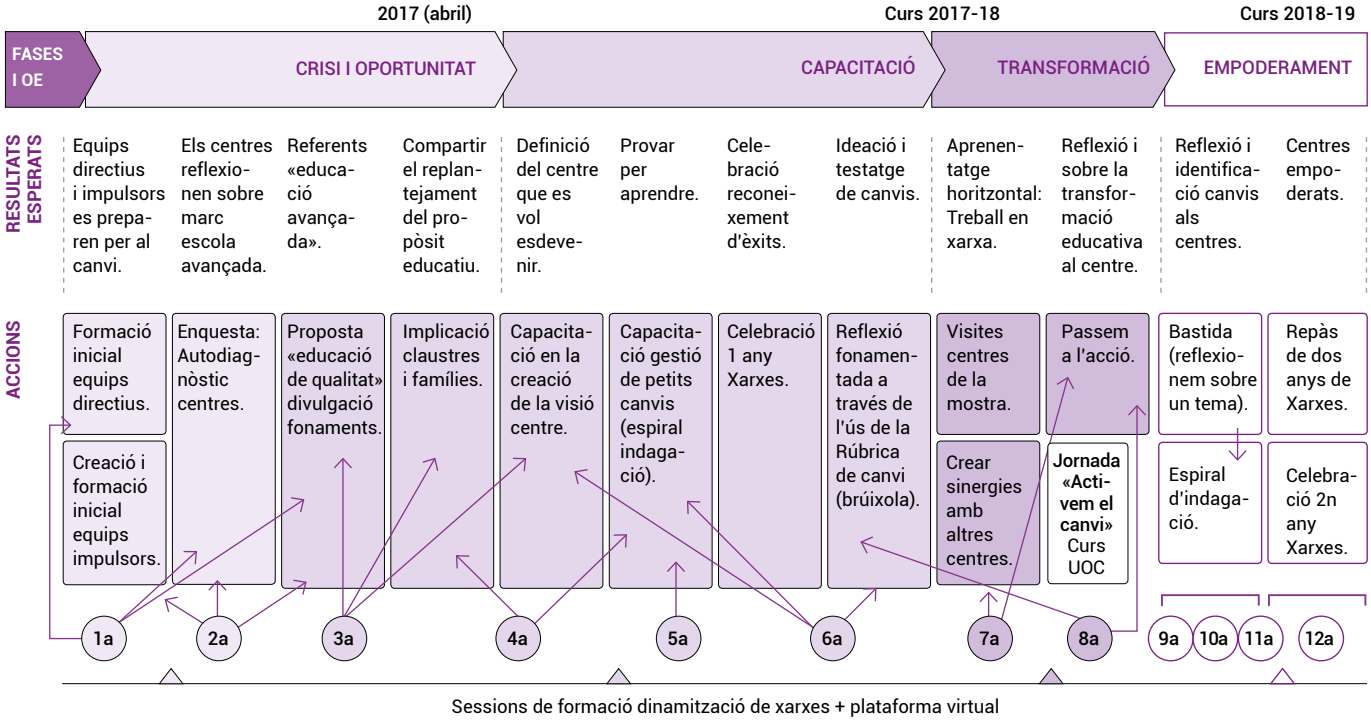
Temps de durada de les principals accions d'orientació al canvi (Xarxes)

ACCIÓ	FASE 1 SENSIBILITZACIÓ	FASE 2 CAPACITACIÓ	FASE 3 TRANSFORMACIÓ	FASE 4 EMPODERAMENT PROGRESSIU
Generació de capacitats de les persones dinamitzadores				
Formació inicial persones dinamitzadores	4 hores	–	–	–
Formacions de cada sessió	4 hores/ sessió 2 sessions	4 hores/ sessió 4 sessions	4 hores/ sessió 2 sessions	4 hores/ sessió 4 sessions
Sessions de valoració del curs	–	–	3 hores	3 hores
Sessions de xarxes				
Sessions de dinamització	4 hores/ sessió 2 sessions	4 hores/ sessió 4 sessions	4 hores/ sessió 2 sessions	4 hores/ sessió 4 sessions

Font: Elaboració pròpia.

FIGURA 6

Teoria del programa: estratègia d'orientació al canvi (Xarxes)



Font: Elaboració pròpia.

Destinataris

De la mateixa manera que amb l'estratègia Mostra, el perfil dels centres que han participat en l'estratègia d'orientació al canvi a través de la dinamització de xarxes territorials ha pogut determinar les expectatives i els resultats assolits del procés. L'estratègia Xarxes s'adreçava a qualsevol centre educatiu de Catalunya? En aquest cas, dos factors han determinat les característiques dels centres que han participat en aquesta estratègia: la voluntat de transformació dels centres, que ha motivat la sol·licitud de participació en el programa, i la distribució territorial d'aquests.

- **Centres amb voluntat de transformació integral**
  L'estratègia Xarxes EN21 s'ha orientat als centres educatius que, havent sol·licitat participar en el procés de transformació, no van ser seleccionats per configurar la mostra de centres per al procés de canvi intensiu. En aquest sentit, l'estratègia Xarxes ha donat cobertura a tots els centres que van adherir-se al programa amb la voluntat d'iniciar un procés de transformació (494 **centres adherits al Programa**).

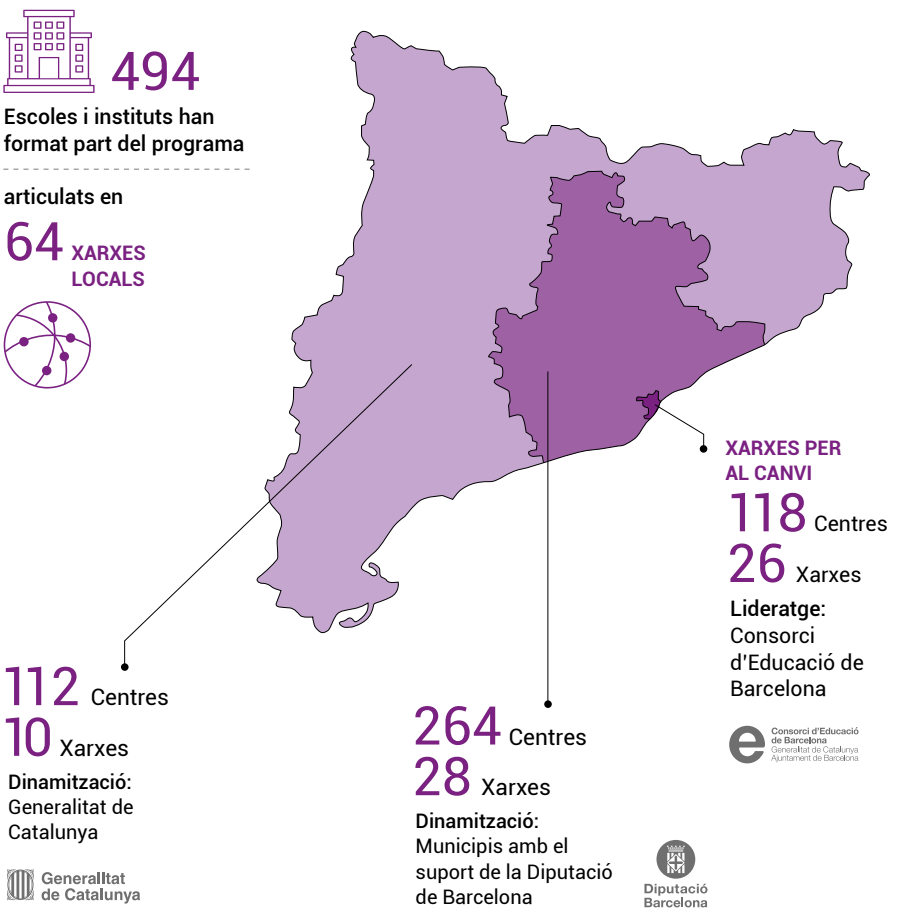
  Aquest fet ha determinat en bona mesura la seva motivació a l'hora de participar en el procés, així com les expectatives que aquests centres podien tenir amb el programa.

- **Agrupacions de centres amb lògica territorial**
  Els centres adherits al programa han configurat xarxes territorials per raó de proximitat geogràfica, amb una estructura d'entre 6 i 10 centres per xarxa. El resultat d'aquesta agrupació ha generat xarxes amb composicions diverses, amb centres de diferents titularitats, projectes educatius, etapes, dimensions i graus de complexitat.
  En total s'han organitzat 64 xarxes locals formades per 5-12 centres cadascuna. Aquestes xarxes locals han estat dinamitzades atenent tres situacions o marcs de col·laboració diferents (Figura 7):
  - A la província de Barcelona, en col·laboració amb la Diputació de Barcelona: 28 xarxes.

– A les províncies de Girona, Lleida, Tarragona i a les Terres de l'Ebre, en col·laboració amb el Departament d'Educació: 10 xarxes (4 xarxes a Girona, 2 xarxes a Lleida, 3 xarxes a Tarragona i 1 xarxa a les Terres de l'Ebre).

FIGURA 7

Distribució de les Xarxes d'Escola Nova 21



Font: Escola Nova 21.

– A Barcelona, en col·laboració amb el Consorci d'Educació de Barcelona i l'Associació de Mestres Rosa Sensat i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (ICE-UAB): 26 xarxes.[23]

Una vegada plantejada la lògica estratègica i operativa del programa, passem a explicar en què ha consistit l'avaluació realitzada: quins han estat els objectius i com s'ha portat a terme.

23. En aquest cas, el Consorci d'Educació de Barcelona, Escola Nova 21, l'ICE-UAB i Rosa Sensat estableixen un conveni per a la innovació pedagògica exclusiu de la ciutat de Barcelona: Xarxes per al canvi. El projecte es du a terme en tres fases. A la primera (curs 2016-17) es constitueixen 19 xarxes territorials de 6-10 centres educatius cada una, basats en la proximitat. En aquesta primera fase s'hi incorporaren els centres que formaven part del programa Eines per al Canvi. En la segona i tercera fases (cursos 2017-18 i 2018-19) s'hi han anat incorporant altres centres amb motivació per sostenir un procés de canvi transformatiu i de col·laboració amb la xarxa. El model de les Xarxes i el pla de treball desplegat ha anat a càrrec de personal del Consorci.

2 Objectius de l'avaluació

Objectius

L'avaluació ha tingut com a finalitat generar aprenentatges sobre la coherència del programa, la seva implementació, i l'eficàcia i eficiència en l'impuls de canvis en els centres educatius.

La necessitat de conèixer en quina mesura el programa ha assolit els seus objectius, en aquest cas ampliar les capacitats dels equips docents per impulsar la transformació dels centres i generar les condicions perquè ho puguin portar a terme, ha resultat especialment important en tractar-se d'un programa d'innovació per ell mateix. Recordem, tal com vèiem en l'apartat de la Teoria del Canvi, que el propòsit del programa ha estat validar l'eficàcia d'una estratègia de transformació integral dels centres educatius valoritzant l'experiència acumulada dels centres i docents, per nodrir la política pública i possibilitar la transformació de tots els centres educatius. En aquest context, l'avaluació ha estat centrada en la generació d'aprenentatges d'una banda, i en la rendició de comptes de l'altra.

Les preguntes a les quals ha volgut respondre l'avaluació, que es poden ordenar en tres grans blocs (l'anàlisi dels canvis, l'anàlisi de la implementació i dels seus resultats, i l'anàlisi dels condicionants en l'impuls del canvi, han estat:

- **Pel que fa als canvis impulsats:**
  1. En quina mesura s'han produït canvis en els centres? Quins canvis s'hi han produït? Com s'han distribuït aquests canvis entre els centres?
  2. Quin ha estat el grau d'extensió dels canvis en els centres? Quins canvis han estat més estesos, és a dir, han avançat més en el procés d'ideació-assaig-validació-escalatge?
  3. En quina mesura els canvis s'han traslladat en una transformació de les pràctiques d'aprenentatge i d'avaluació que es reflecteixi en els horaris lectius?
  4. Hi ha diferències entre els centres en els canvis impulsats? Les possibles diferències responen a variables com ara la titularitat, etapes educatives, dimensió o grau de complexitat?

- **Pel que fa a la implementació dels instruments i els seus resultats:**
  5. En quina mesura les accions han estat desplegades, les eines utilitzades i l'acompanyament a cada centre realitzat? Han estat tots els instruments i eines utilitzats de la mateixa manera?
  6. En quina mesura l'aplicació del protocol d'acompanyament intensiu ha tingut els resultats esperats?
  7. Hi ha diferències entre centres en l'ús dels instruments del protocol i l'assoliment dels resultats esperats?
  8. Existeix correlació entre els resultats de les accions de transformació i el grau de transformació de les pràctiques en els centres?
  9. Quins han estat els instruments més determinants per als centres en el procés de transformació?

- **Pel que fa als factors condicionants de la implementació i els canvis:**
  10. Quins factors han condicionat l'impuls dels canvis?
  11. De quina manera els centres han gestionat aquests condicionants? Quin tipus de mecanismes han desplegat per superar-los?
  12. De quina manera el programa ha ampliat les capacitats dels centres en la gestió dels condicionants?

Finalment, l'avaluació també ha volgut copsar el grau de satisfacció dels centres i equips docents amb el programa, valorant la seva percepció sobre la utilitat del programa en l'impuls de canvis concrets (per exemple, organitzatius, de pràctiques, de relació amb l'entorn, etc.) i identificant els efectes que hagi pogut tenir en la transformació d'aspectes com ara l'actitud davant del canvi, les lògiques d'acció i les capacitats per gestionar-lo.

3 Metodologia

Un cop exposats els objectius de l'avaluació, passem a presentar la metodologia seguida exposant les fases del procés, les eines per a la generació d'evidències, així com els mecanismes de seguiment de l'avaluació.

Procés

El procés d'avaluació, que ha tingut una durada de 12 mesos, s'ha desplegat a través de quatre fases orientades a:

1. La comprensió de la lògica del programa i revisió de documentació generada.
2. L'elaboració d'instruments per a la recollida d'evidències.
3. La implementació de les activitats de recollida d'evidències.
4. L'anàlisi dels resultats obtinguts i redacció de l'informe d'avaluació.

En la **fase 1 de comprensió de la lògica del programa i de revisió documental**, el fet que l'avaluació s'iniciés abans de la finalització del programa ha permès observar algunes de les activitats pròpies del programa.[24] Amb l'objectiu de completar i contrastar l'observació i l'anàlisi

24. Per a l'estratègia Mostra es van observar dues sessions de facilitació amb equips

documental, s'han portat a terme 14 entrevistes a agents clau en el desplegament del programa.[25]

En la fase 2, els instruments elaborats s'han orientat a la recollida d'evidències dels canvis esdevinguts, dels resultats de les accions portades a terme i dels condicionants que han pogut dificultar-los.

Per a l'estratègia Mostra, les eines han estat una matriu de valoració de canvis i una matriu de valoració de resultats. El disseny de la matriu de canvis, que ha sintetitzat les components i els criteris de la Rúbrica de Canvi i ha integrat el marc de referència sobre els principis de l'aprenentatge i el propòsit educatiu, ha comptat amb la participació d'una comissió tècnica de pilotatge constituïda per persones de l'equip del programa, persones del Departament d'Educació de la Generalitat i d'experts en l'àmbit educatiu.[26] Aquest procés de disseny i validació de l'eina s'ha desplegat en tres sessions de treball de la comissió considerant els aspectes següents:

1. Que fos completa pel que fa a la valoració de totes les dimensions i els aspectes de canvi.
2. Que permetés el registre d'evidències d'aspectes concrets i que, per tant, s'evités la redundància.
3. Que assegurés una valoració objectivada dels canvis entre l'equip de persones facilitadores de la sessió que utilitzarien l'eina en els diferents centres.

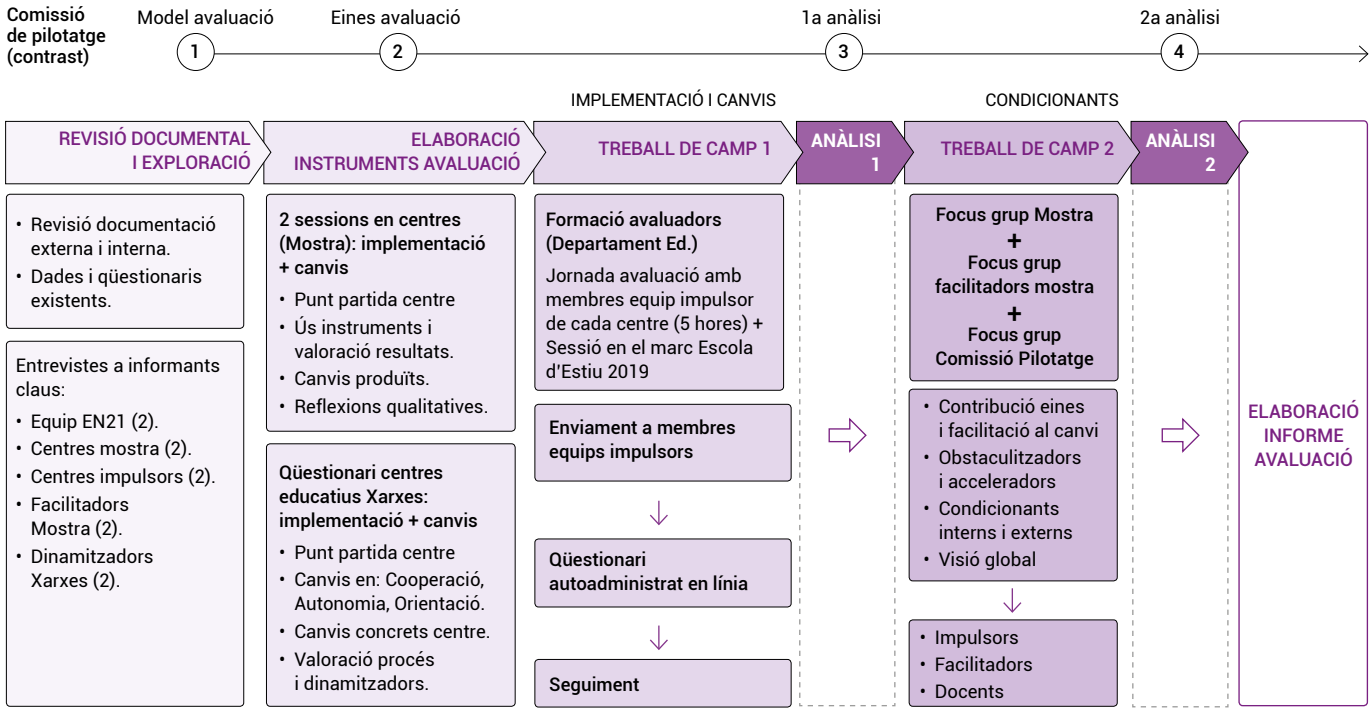
impulsors i es van acompanyar dues visites a centres impulsors. Per a l'estratègia Xarxes es van observar dues sessions de dinamització de les xarxes i una sessió de formació de les persones dinamitzadores.

25. Els agents entrevistats van ser: equip del programa responsable del desplegament de l'estratègia Mostra com Xarxes (n=4), experts en l'àmbit educatiu (n=2), equips directius de centres de la Mostra (n=2), equips directius de centres impulsors (n=2) i persones dinamitzadores de les Xarxes (n=4).

26. Del Departament d'Educació han participat el Josep Plancheria, la Pepita Corominas, el Joaquim Núñez, l'Elvira Borrell, el Josep Biayna, el Toni Garcia, la Meritxell Margalef, la Iolanda Arboleas i el Jesús Moral. Com a persones expertes han participat l'Antoni Zabala i la Coral Regí. Com a membres del Programa han participat el David Pérez i la Jara Costa.

FIGURA 8

Procés d'avaluació del programa Escola Nova 21



Font: Elaboració pròpia.

4. Que possibilités el registre de valoracions qualitatives.
5. Que fos senzilla i intuïtiva per al seu ús.

L'eina ha estat dotada d'una guia per a la dinamització de la sessió d'avaluació en la qual s'utilitzaria.

Una vegada concretada l'eina, s'ha portat a terme una sessió pilot d'avaluació dels canvis i validació de l'eina en un centre de la Mostra. En aquesta sessió hi ha assistit el grup de persones del Departament d'Educació que dinamitzarien la sessió en els centres amb l'objectiu de comprendre el funcionament de l'eina i harmonitzar criteris de facilitació i registre de les evidències.

Per a l'estratègia Xarxes, l'eina dissenyada ha consistit en un qüestionari en línia per als centres participants orientat a conèixer-ne la percepció sobre la implementació, els resultats i els canvis impulsats des de l'estratègia Xarxes. Per al disseny del qüestionari es va crear una comissió formada per la persona responsable de l'estratègia Xarxes i la persona coordinadora de gestió del coneixement del programa d'EN21, la persona coordinadora del programa de la Fundació Jaume Bofill i per l'equip avaluador. Al llarg de diverses sessions, aquesta comissió va dissenyar el qüestionari vetllant perquè abordés tots els aspectes d'interès (implementació de les xarxes, resultats i canvis impulsats) i fos realitzable per part dels centres.

En la fase 3 de recollida d'evidències, i pel que fa a l'estratègia Mostra, les activitats que s'han portat a terme han estat dues. La primera ha estat una sessió de valoració dels canvis esdevinguts. La segona ha estat una sessió de valoració de l'ús dels instruments, dels seus resultats i de la seva contribució als canvis en cada centre.

En la primera sessió, realitzada en cada centre educatiu amb els equips impulsors i docents de tots els cicles, personal del Departament d'Edu-

cació[27] ha dinamitzat la reflexió i valoració dels canvis esdevinguts registrant les evidències proveïdes pels equips docents.[28]

En la segona sessió, realitzada durant la tercera escola d'estiu del programa, un grup de persones dinamitzadores (entre les quals hi ha hagut personal de centres impulsors, membres de l'equip del programa, personal de la Fundació Jaume Bofill i l'equip d'avaluació) han facilitat la reflexió de tots els equips impulsors dels centres de la Mostra entorn a la implementació del programa i els seus resultats.

Pel que fa a l'estratègia Xarxes, el qüestionari ha estat enviat a tots els centres participants (337 centres), excloent-hi els de la ciutat de Barcelona.[29] El qüestionari ha estat dirigit als equips impulsors i directius. Durant el període de resposta, s'ha realitzat seguiment del grau de resposta dels centres duent a terme recordatoris sobre la importància de fer-lo. El nombre dels que han respost el qüestionari ha estat 179, que representa el 53 % dels centres participants. Dels centres que han respost, el 72 % (129) han estat centres públics i el 28 % (51 centres) concertats, la qual cosa és una distribució representativa del conjunt de centres del sistema educatiu català.[30]

En la fase 4 d'anàlisi de resultats i redacció de l'informe d'avaluació, pel que fa a l'estratègia Mostra, s'ha tractat la informació generada segons les variables d'anàlisi establertes per visualitzar els resultats per centre i

27. Aquestes persones, de la Subdirecció General de la Inspecció d'Educació i de la Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital, han estat: el Joaquim Núñez, l'Elvira Borrell, el Jordi Serarols, el Manel Español, la Carolina Carrillo, la Immaculada Obiol, la Pepi Boada, l'Anna Torruella, el Juanjo Gómez i l'Adam Manyé. Cada un d'ells ha dinamitzat entre dues i tres sessions en diferents centres.

28. Les persones facilitadores de les sessions de valoració dels canvis van participar en una prova pilot de l'eina d'avaluació en un centre educatiu de la Mostra, i en una sessió posterior per harmonitzar criteris i abordar l'ús de l'eina.

29. No s'han inclòs en l'avaluació les Xarxes de la ciutat de Barcelona, donat que el programa no ha participat directament en la seva dinamització.

30. Dels 5455 centres del sistema educatiu a Catalunya, el 70 % són de titularitat pública i el 30 % concertada (Font: Directori de Centres Educatius del Departament d'Educació).

de manera agregada. En dues sessions de contrast dels resultats amb els equips tècnics i directius d'Escola Nova 21 i la Fundació Jaume Bofill s'han fet aflorar aspectes interpretatius a ser explorats posteriorment amb grups deliberatius. També s'han detectat altres possibles anàlisis que podien ser rellevants. Per a la identificació dels factors condicionants del desplegament del programa i dels canvis, en aquesta fase s'han realitzat grups deliberatius o focals en els quals, a partir de la presentació dels resultats preliminars, les persones assistents han reflexionat sobre els factors facilitadors i els que han dificultat els canvis, tant interns dels centres com sistèmics. Aquests grups han estat tres:

1. El d'equips directius dels centres de la mostra.
2. El de persones facilitadores del programa.
3. El de la comissió de pilotatge amb el Departament d'Educació de la Generalitat i experts en l'àmbit educatiu.

Pel que fa a l'estratègia Xarxes, s'han agregat i processat les respostes al qüestionari en línia, del qual s'han depurat els formularis amb respostes incompletes. L'anàlisi realitzada ha permès elaborar un document de resultats preliminars que ha nodrit una reflexió interpretativa final amb la Comissió de pilotatge.

Eines

Estratègia Mostra: matriu de canvis i matriu d'implementació

L'objectiu de la **matriu de canvis** ha estat recollir la percepció dels centres sobre els canvis esdevinguts i als quals ha contribuït el programa.

L'eina ha consistit en una graella o matriu en la qual, per dimensions (5 dimensions), s'han especificat els ítems de possible canvi (59 ítems)

ordenats per criteris (14 criteris) (Figura 9).[31] En les columnes s'han disposat els dos aspectes que s'han valorat:

1. El grau de canvi amb relació a l'any 2016, quan s'inicia el programa.[32]
2. L'extensió del canvi dins dels centres educatius.[33]

A banda d'aquesta matriu, desplegant l'anàlisi de les transformacions de les pràctiques educatives i d'avaluació, també s'ha dissenyat un protocol d'anàlisi dels horaris lectius per identificar les activitats que compleixen els criteris de referència.

L'objectiu de la **matriu d'implementació** ha estat, d'una banda, recollir la valoració dels centres sobre la realització de les accions proposades pel programa, així com l'ús dels instruments i eines. D'altra banda, l'interès també ha estat recollir la percepció dels centres sobre l'assoliment dels resultats esperats de les accions i els instruments del programa.

L'eina ha constat de dos mòduls. El primer ha consistit en una graella o matriu en la qual, per a cada fase del programa (3 fases), s'han especificat les accions portades a terme per a cada instrument. En les columnes s'han disposat els dos aspectes a valorar:

1. El grau de realització de l'acció o ús de l'instrument. [34]
2. El grau d'assoliment dels resultats esperats de cadascun d'ells.[35]

31. Es poden consultar els ítems de canvi al web del programa: https://www.escolanova21.cat/avaluacio-del-programa.

32. Valorat a través de 5 graus d'intensitat de canvi: 1) no s'ha donat el canvi, 2) gens de canvi perquè ja es feia, 3) poc canvi, 4) bastant canvi, 5) molt canvi.

33. Valorat a través de 4 graus de cobertura del canvi: 1) hi hem reflexionat, 2) hem portat a termes primeres experiències de canvi, 3) hem estès el canvi a altres cursos i cicles, 4) hem generalitzat el canvi a nivell de centre.

34. Valorat a través de 3 graus d'ús dels instruments o realització de les accions: 1) no utilitzat/realitzat, 2) parcialment utilitzat/realitzat, 3) utilitzat/realitzat.

35. Valorat a través de 5 graus d'assoliment dels resultats: 1) no assolit, 2) poc assolit, 3) mitjanament assolit, 4) bastant assolit i 5) completament assolit.

FIGURA 9

Estructura de l'eina de valoració dels canvis

Font: Elaboració pròpia.

El segon mòdul de l'eina ha tingut com a objectiu identificar els instruments que han resultat determinants per als centres en l'assoliment dels objectius de cada fase, identificant els canvis concrets als quals han contribuït. En uns fulls preparats amb aquest propòsit, els equips impulsors han esquematitzat mitjançant diagrames de flux les cadenes de canvi per als instruments considerats com a més determinants.

Xarxes: el qüestionari en línia

El qüestionari en línia ha tingut com a objectiu valorar la contribució del programa a orientar els centres i empoderar-los en la generació de condicions de canvi.

Per fer-ho s'han formulat 29 preguntes, majoritàriament de resposta multiopció, per conèixer la percepció dels centres sobre:

1. La implementació del programa (per exemple, sobre el rol de les persones dinamitzadores, la transferència al centre dels continguts i reflexions generades a les xarxes i aspectes d'assistència, entre d'altres).
2. Els resultats assolits (per exemple, en termes d'orientació i de generació de condicions per al canvi, com ara la configuració d'equips d'impuls del canvi, l'ampliació del coneixement dels fonaments sobre com aprenen les persones, l'establiment d'un horitzó de canvi, la generació d'un clima favorable al canvi, etc.) i la contribució del programa en l'impuls de canvis concrets en els àmbits i criteris establerts de referència del marc d'«educació de qualitat».

El qüestionari també ha inclòs preguntes obertes sobre els factors condicionants de la implementació i resultats del programa, així com un apartat final per possibilitar que els centres destaquessin el que consideressin convenient.

Seguiment

El seguiment extern del procés d'avaluació ha estat realitzat en una comissió mixta que ha constituït un espai de contrast sobre el disseny, la implementació i els aprenentatges de l'avaluació.

La comissió ha estat conformada per perfils diversos i complementaris, però amb visió i perspectiva respecte del projecte d'avaluació. Hi ha participat personal tècnic i directiu del Departament d'Educació, més concretament de la Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital, de la Subdirecció General de la Inspecció d'Educació, i de la Subdirecció General de la Funció Directiva i Lideratge Pedagògic. També hi han participat responsables d'Escola Nova 21 i de la Fundació Jaume Bofill.

La comissió de pilotatge s'ha reunit 4 vegades per conèixer, nodrir i validar:

1. L'enfocament, preguntes i procés d'avaluació.
2. Les eines d'avaluació.
3. L'anàlisi preliminar dels resultats.
4. Els resultats finals de l'avaluació.

4 Resultats

Presentació dels resultats

Una vegada presentats els objectius i la metodologia de l'avaluació, passem a exposar-ne els principals resultats. En un primer apartat ens focalitzarem en l'estratègia d'impuls intensiu del canvi en els centres de la Mostra. En un segon apartat, abordarem l'altra estratègia desplegada pel programa, la d'orientació al canvi dels centres a través de xarxes territorials locals.

Tal com s'explica en la secció de metodologia, per a les dues estratègies, l'avaluació ha volgut generar evidències sobre quatre principals qüestions. La primera són els canvis o transformacions esdevinguts en els centres, explorant què ha canviat en els tres anys de durada amb relació als aspectes que configuren el marc d'una «educació de qualitat» de referència. Per entendre la contribució del programa en aquests canvis, la segona i tercera qüestió analitzades han estat la implementació de l'operativa del programa, és a dir, la mesura en la qual s'han realitzat les accions planificades i els instruments i les eines han estat utilitzats, així com el grau d'assoliment dels resultats esperats.[36] Cal mencionar que per a cada una

36. Imaginem que el programa hagués realitzat una part molt petita del que es plantejava, però que s'observessin molts canvis en els centres. En aquesta situació tindríem molts indicis per pensar que el programa no ha estat la principal palanca de canvi.

d'aquesta qüestions, primer presentem una anàlisi global i després una anàlisi de les possibles diferències entre centres en funció de la seva titularitat, etapes educatives, dimensió i complexitat. Finalment, l'avaluació també ha identificat per a cada una de les estratègies desplegades (mostra i xarxes) els principals factors que han pogut condicionar l'impuls del canvi i les lliçons apreses.

Estratègia d'impuls intensiu del canvi: Mostra

Canvis en els centres educatius

S'han produït canvis en els centres durant el programa?

L'exploració dels canvis esdevinguts en els centres educatius de la Mostra durant la seva participació en el programa ha permès conèixer tres principals qüestions: la primera és si hi ha hagut canvis en aquells aspectes o ítems en els quals el programa pretenia incidir amb relació al 2016, la segona és quina ha estat l'extensió d'aquests canvis, i la tercera és quina ha estat la repercussió que aquests canvis han tingut en la configuració i el tipus de temps lectiu.

El grau de canvi

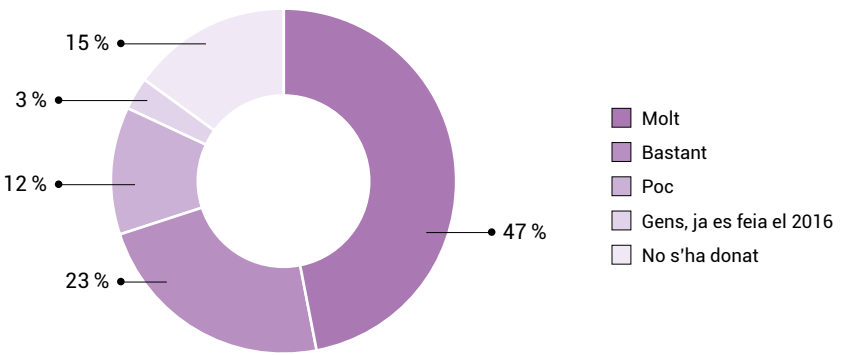
- **Balanç global**. Amb relació a la primera qüestió sobre el **grau de canvi,** es constata que al llarg dels 3 anys de funcionament del programa una part important dels ítems o aspectes en els quals pretenia incidir (82 % dels ítems) s'haurien transformat amb relació al 2016, segons els centres (Gràfic 2). Per a una part important (68 % dels ítems) el canvi ha estat rellevant.

  En el Gràfic 3, que mostra aquesta distribució, s'aprecia en la primera columna que per a la majoria dels centres (16; 55 %) la proporció dels ítems o aspectes analitzats del marc de referència que haurien canviat de manera rellevant ha estat alta (entre el 50 % i el

75 % dels ítems) i que per a una part important de centres (11; 38 %) aquesta proporció encara hauria estat més alta (més del 75 % dels ítems de canvi).

GRÀFIC 2

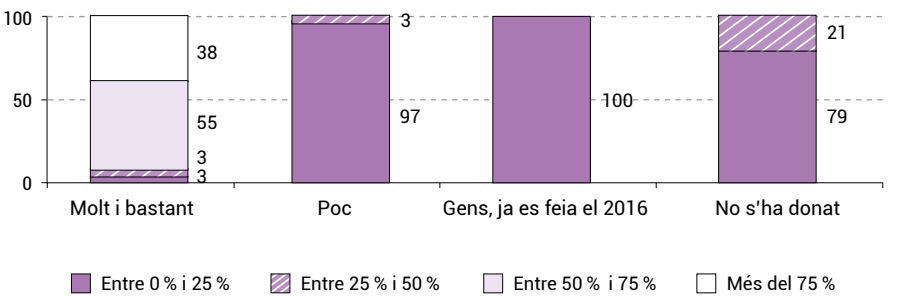
Grau de canvi en els ítems valorats amb relació al 2016



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 3

Distribució dels centres segons grau de canvi en els ítems valorats amb relació al 2016 (%)

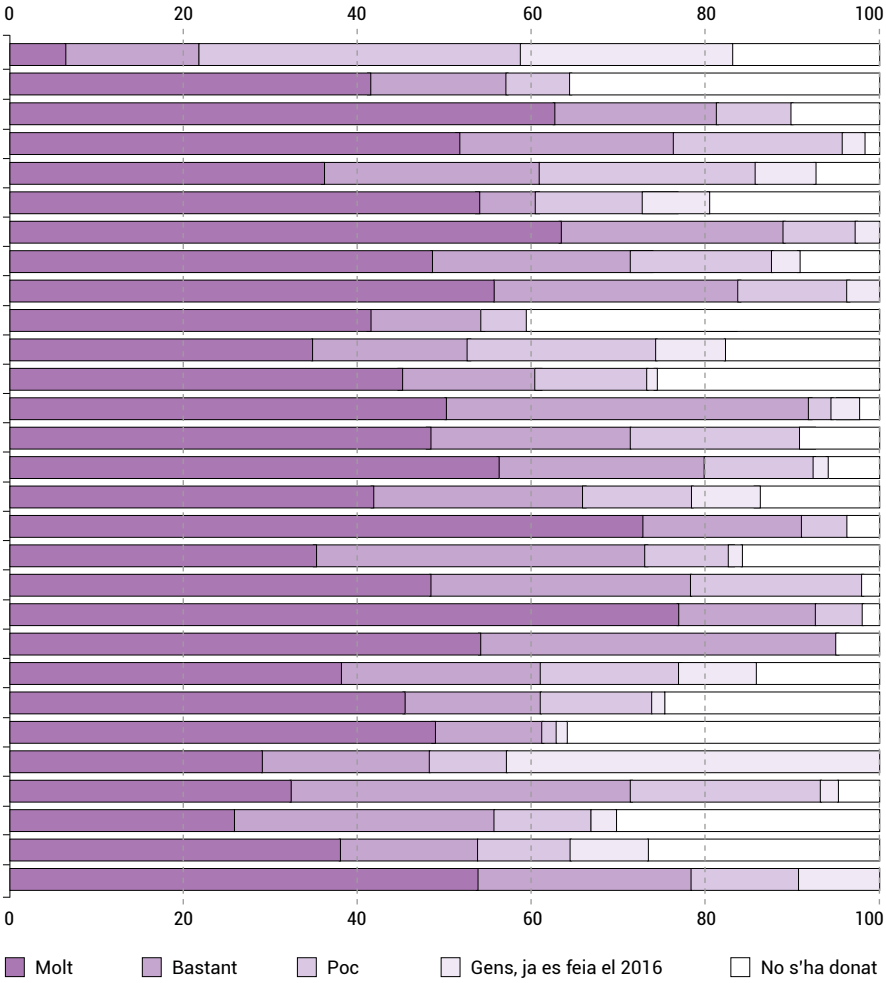


Font: Elaboració pròpia.

En el Gràfic 4, que mostra la valoració del grau de canvi realitzada per cada centre, s'aprecia com la proporció d'ítems que no han canviat perquè ja es donaven l'any 2016 ha estat inferior al 10 % per a la majoria dels centres.

GRÀFIC 4

Grau de canvi amb relació al 2016, per centre (%)

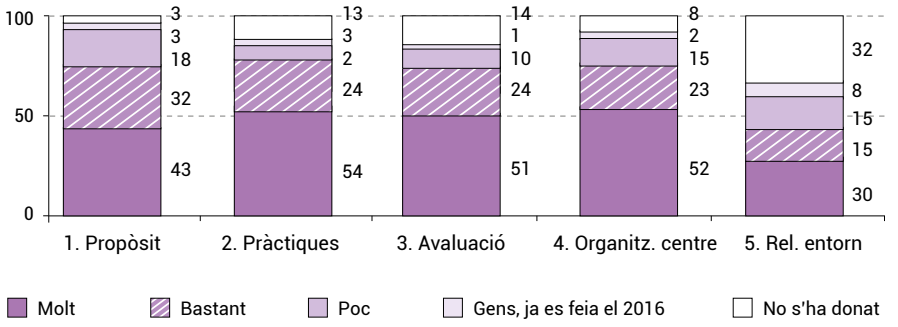


Nota: Centres anonimitzats. Font: Elaboració pròpia.

- **Per dimensions i criteris.** Si mirem la distribució dels canvis s'observa, en primer lloc, que en totes les dimensions del marc de referència (propòsit, pràctiques d'aprenentatge, avaluació, organització de centre i relació amb l'entorn) s'han donat canvis rellevants amb relació al 2016, si bé per a algunes aquesta proporció ha estat superior que per a d'altres. És el cas de les dimensions de propòsit, pràctiques educatives, avaluació i organització de centre en les quals, tal com s'aprecia en el Gràfic 5, entre el 75 % i 79 % dels ítems haurien canviat de manera rellevant amb relació al 2016 (franges «molt» i «bastant» del gràfic). En segon lloc, mirant en quines de les dimensions han esdevingut els canvis en cada centre, destaca el fet que la pràctica totalitat d'aquests han realitzat canvis importants en les cinc dimensions.[37] En el Gràfic 6, on es mostra per a cada centre la distribució dels canvis rellevants entre les dimensions, apreciem que la pràctica totalitat d'aquests han tingut una part significativa de canvis en cada dimensió.

GRÀFIC 5

Grau de canvi en els ítems valorats amb relació al 2016, per dimensions (%)

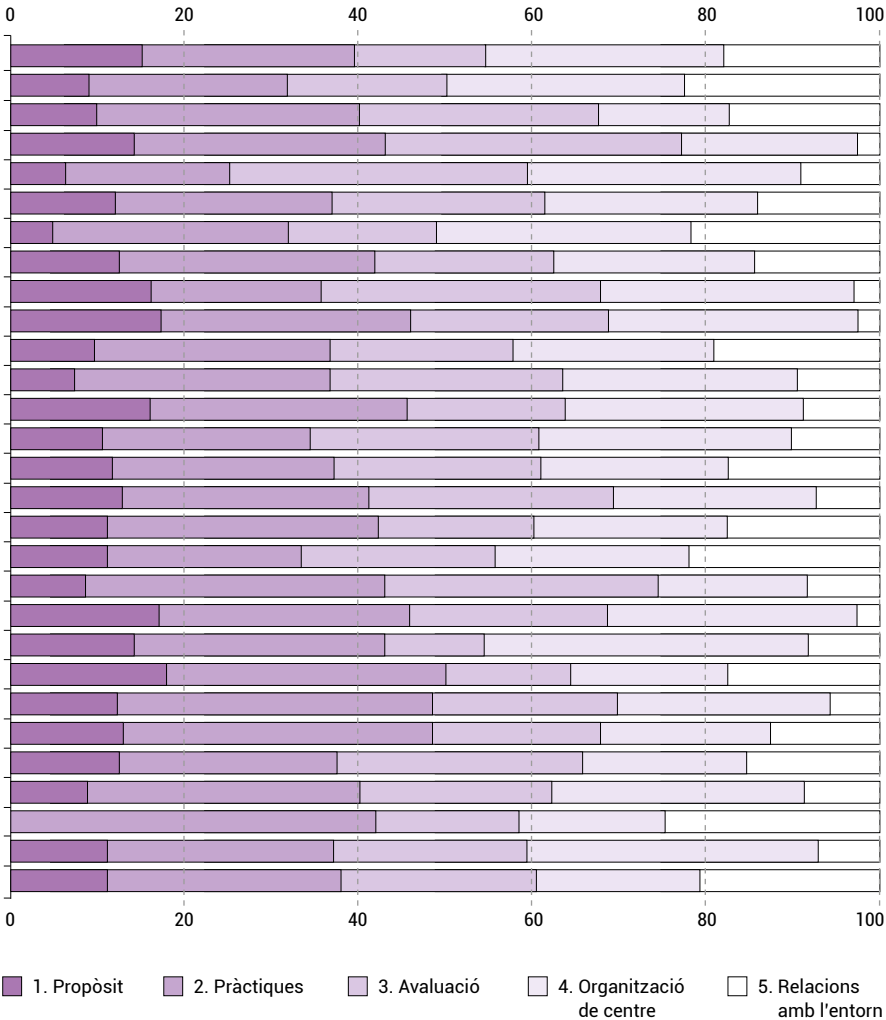


Font: Elaboració pròpia.

37. En el Gràfic s'observa un centre que no hauria realitzat canvis en la dimensió del propòsit educatiu amb relació al 2016. Aquest centre educatiu ha valorat que ja s'havia iniciat la reflexió i el procés d'integració del propòsit educatiu en les pràctiques abans d'iniciar-se el programa.

GRÀFIC 6

Canvis amb relació al 2016 (molt i bastant canvi), per centres i dimensions (%)



Nota: Centres anonimitzats.

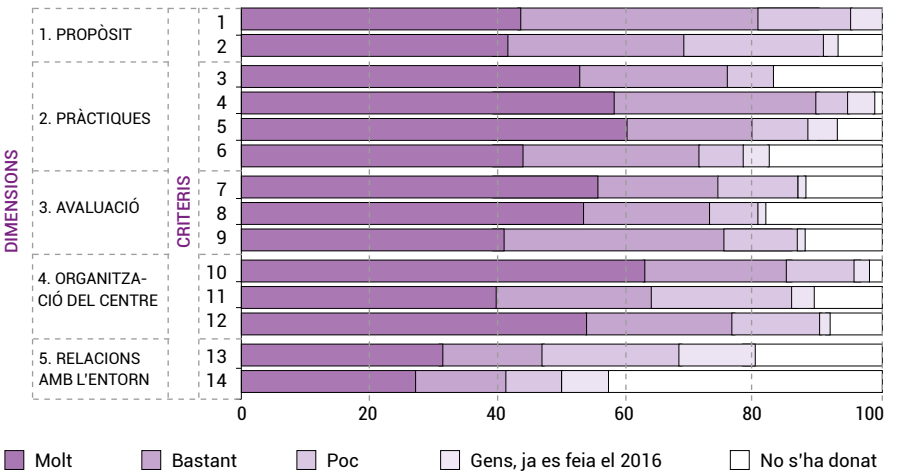
Font: Elaboració pròpia.

Si observem la distribució dels canvis entre els criteris de cada dimensió al Gràfic 7 destaca el fet que la majoria de criteris presenten una proporció alta de canvis amb relació al 2016, al voltant del 75 % (franges «molt» i «bastant» de la figura). Per sobre del 75 % trobem, per exemple, el criteri 4 «foment de l'aprenentatge col·laboratiu» amb el 90 % d'ítems amb molt o bastant canvi, i el criteri 10 «lideratge compartit i lideratge distribuït» amb 85 % d'ítems amb molt o bastant canvi. Per sota del 50 % destaquen el criteri 13 «col·laboració amb agents externs al centre educatiu amb la finalitat de millorar la pràctica educativa» i el criteri 14 «col·laboració amb agents externs amb la finalitat de millorar l'organització de manera continuada».

Analitzant els 59 ítems o aspectes de canvi valorats a la Taula 3, s'observa que, en termes generals, per a la majoria, la proporció de centres que haurien portat a terme canvis importants ha estat alta. També destaquen alguns aspectes de canvi en els quals menys del 40 % dels centres hauria fet canvis substantius amb relació al 2016. Un exemple és, pel que fa al criteri 3 «Impuls de projectes d'aprenentatge-servei que parteixin d'interessos de l'alumnat i permetent connectar i aportar a l'entorn» (ítem 3.6) pel qual el 15 % dels centres ha valorat que hi ha hagut «molt» canvi. També és el cas, en el criteri 9, «Ús d'instruments i mesures que es basen en observacions per part del docent» (ítem 9.3) per al qual el 36 % dels centres ha valorat que hi ha hagut «molt» canvi. En el criteri 11 «Previsió de reunions del claustre reservades per a la presentació d'evidències i identificació d'aprenentatges» (ítem 11.1.1) pel qual el 39 % dels centres ha valorat que hi ha hagut «molt» canvi, o «Noves reunions d'anàlisi i reflexió s'iniciïn revisant les accions establertes en la sessió anterior» (ítems 11. 2.3) pel qual el 19 % dels centres ha valorat que hi ha hagut «molt canvi». En el criteri 14 ha estat el cas també de la col·laboració amb diferents agents per millorar la pràctica educativa (34 % en el cas de Serveis Educatius com ara la funció d'inspecció, els centres de recursos pedagògics o els EAP, 14 % amb universitats, o 22 % amb agents de la comunitat, entre d'altres), o per millorar

GRÀFIC 7

Grau de canvi en els ítems valorats amb relació al 2016, per criteris (%)



Criteri 1. En el plantejament general de l'escola, l'aprenentatge té en compte de forma equilibrada el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer.

Criteri 2. L'acció educativa dona resposta de manera inclusiva i orientadora al conjunt de l'alumnat.

Criteri 3. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge es dissenyen i es desenvolupen situant l'aprenent al centre, i s'adapten al ritme, els processos, els interessos i les opcions d'aprenentatge de cada aprenent (personalització).

Criteri 4. Es fomenta l'aprenentatge col·laboratiu entre aprenents (per exemple, un grup gran, grups petits, grups fixos o grups flexibles).

Criteri 5. Els espais s'adapten i es reconfiguren per afavorir una diversitat d'experiències d'aprenentatge.

Criteri 6. Els aprenentatges competencials s'organitzen d'acord amb un enfocament globalitzador (àrees de coneixement, activitats, temps...).

Criteri 7. La pràctica de l'avaluació és continuada i té com a objectiu principal acompanyar el procés d'aprenentatge dels aprenents.

Criteri 8. En el procés d'avaluació dels aprenents intervenen diferents actors (altres docents, altres educadors, els mateixos aprenents i els familiars).

Criteri 9. El procés d'avaluació té en compte nombrosos i diversos instruments i mesures en la recollida d'evidències.

Criteri 10. Lideratge compartit i lideratge distribuït, per avançar cap a la visió i estratègia.

Criteri 11. Existeixen espais i temps que permeten analitzar i reflexionar (debat pedagògic) segons dades i evidències, i que fan possible prendre decisions o impulsar nous projectes de manera efectiva.

Criteri 12. El centre educatiu disposa de mecanismes que permeten i fomenten la col·laboració entre docents amb la finalitat de promoure l'aprenentatge entre iguals i millorar la pràctica educativa.

Criteri 13. El centre col·labora amb agents externs al centre educatiu amb la finalitat de millorar la pràctica educativa.

Criteri 14. El centre col·labora amb agents externs amb la finalitat de millorar l'organització de manera continuada.

Font: Elaboració pròpia.

l'organització de manera continuada (18 % en el cas de Serveis Educatius com ara la funció d'inspecció, els centres de recursos pedagògics o els EAP, 19 % amb universitats, o 27 % amb agents de la comunitat, entre d'altres).

TAULA 3

Grau de canvi en els aspectes valorats amb relació al 2016, per aspectes de valoració (%)

ASPECTES DE VALORACIÓ	GRAU DE CANVI AMB RELACIÓ AL 2016 (% DE RESPOSTES)				
	MOLT	BASTANT	POC	GENS, JA ES FEIA EL 2016	NO S'HA DONAT
1. Propòsit					
Criteri 1. En el plantejament general de l'escola, l'aprenentatge té en compte de forma equilibrada el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer.					
1.1 Les activitats d'aprenentatge i avaluació estan adreçades a ser i conviure?[1]	41	28	28	3	0
1.2 Les activitats d'aprenentatge i avaluació estan adreçades a fer?[2]	41	48	7	3	0
1.3 Les activitats d'aprenentatge i avaluació estan adreçades a conèixer?[3]	48	34	10	7	0
Criteri 2. L'acció educativa incorpora accions preventives i proactives per donar resposta de manera inclusiva i orientadora al conjunt de l'alumnat en tots els entorns.					
2.1 S'estan desenvolupant processos d'acció tutorial i orientació generalitzats	45	17	28	7	3
2.2 Els aprenentatges són personalitzats	43	29	18	0	11
2.3 Hi ha una avaluació formativa i formadora generalitzada	38	34	21	0	7

>>>

[1] Activitats d'educació/ formació emocional que desenvolupen la iniciativa, l'assertivitat, l'empatia, el fet de compartir, resoldre conflictes, i la corresponent avaluació. [2] Activitats per al desenvolupament d'habilitats, estratègies i tècniques disciplinàries i transversals i la corresponent avaluació. [3] Activitats en les quals l'alumne participa activament en el seu aprenentatge afavorint la construcció personal i l'avaluació corresponent.

ASPECTES DE VALORACIÓ	GRAU DE CANVI AMB RELACIÓ AL 2016 (% DE RESPOSTES)				
	MOLT	BASTANT	POC	GENS, JA ES FEIA EL 2016	NO S'HA DONAT
2. Pràctiques educatives i d'aprenentatge					
Criteri 3. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge es dissenyen i es desenvolupen situant l'aprenent al centre, i s'adapten al ritme, els processos, els interessos i les opcions d'aprenentatge de cada aprenent (personalització).					
3.1 Activitats que parteixen dels interessos i les motivacions de l'alumnat	61	32	4	0	4
3.2 Activitats que s'inicien partint de preguntes del món real i que interessen l'alumnat	59	15	15	0	11
3.3 Activitats que possibiliten seguir diferents itineraris en funció dels interessos de l'alumnat	59	17	0	0	24
3.4 Activitats obertes que es configuren atenent els interessos de l'alumnat amb acompanyament docent	52	26	4	0	19
3.5 Metodologies actives[4] que tenen en compte les preocupacions i els interessos dels aprenents	72	28	0	0	0
3.6 Projectes d'APS que parteixen d'interessos de l'alumnat i permeten connectar i aportar a l'entorn	**15**	**19**	**22**	**0**	**44**
Criteri 4. Es fomenta l'aprenentatge col·laboratiu entre aprenents.					
4.1 Pràctiques que combinen diferents agrupacions d'infants per generar un aprenentatge col·laboratiu[5]	55	38	0	7	0
4.2 Activitats d'aprenentatge que combinen infants i joves de diverses línies, cursos i etapes	62	24	10	0	3
Criteri 5. Els espais s'adapten i es reconfiguren per afavorir una diversitat d'experiències d'aprenentatge.					
5.1 Processos perquè infants i joves participin en la definició (o redefinició) dels espais	59	14	3	10	14
5.2 Ús com a espai educatiu de tots els espais de l'escola (no només les aules)	66	28	3	0	3

>>>

[4] Per exemple, treball per projectes, Aprenentatge Basat en Problemes, discussió de casos, etc.
[5] No són agrupacions puntuals, sinó que tenen una presència continuada en les activitats.

ASPECTES DE VALORACIÓ	GRAU DE CANVI AMB RELACIÓ AL 2016 (% DE RESPOSTES)				
	MOLT	BASTANT	POC	GENS, JA ES FEIA EL 2016	NO S'HA DONAT
5.3 Reconfiguració d'espai i mobiliari per millorar la personalització d'aprenentatges, les connexions entre àrees o per fer més fàcil el treball amb agrupacions diferents d'alumnat	57	18	18	4	4
Criteri 6. Els aprenentatges competencials s'organitzen d'acord amb un enfocament globalitzador (àrees de coneixement, activitats, temps...).					
6.1 Projectes o racons (o similars)	59	38	3	0	0
6.2 Combinació de dues o més matèries	59	17	3	0	21
6.3 Projectes d'APS que tenen en compte diferents àrees	**15**	**26**	**15**	**11**	**33**
3. Avaluació					
Criteri 7. La pràctica de l'avaluació és continuada i té com a objectiu principal acompanyar el procés d'aprenentatge dels aprenents.					
7.1 Eines i processos de coavaluació i autoavaluació per millorar l'experiència d'aprenentatge	62	31	7	0	0
7.2 Participació de l'aprenent en el procés de creació d'una pròpia rúbrica d'autoavaluació	46	11	25	0	18
7.3 Eines i espais per facilitar la metacognició de l'alumnat	55	14	10	0	21
7.4 Eines i espais per oferir *feedback* als aprenents	61	18	7	4	11
Criteri 8. En el procés d'avaluació dels aprenents hi intervenen diferents actors (altres docents, els mateixos aprenents i els familiars).					
8.1 Metodologies, instruments o dinàmiques en què participen els aprenents	62	24	3	0	10
8.2 Metodologies, instruments o dinàmiques en què participen altres alumnes	50	21	7	0	21
8.3 Metodologies, instruments o dinàmiques en què participen els familiars	48	14	10	0	28
8.4 Metodologies, instruments o dinàmiques en què participen altres docents/educadors	55	17	10	3	14

>>>

ASPECTES DE VALORACIÓ	GRAU DE CANVI AMB RELACIÓ AL 2016 (% DE RESPOSTES)				
	MOLT	BASTANT	POC	GENS, JA ES FEIA EL 2016	NO S'HA DONAT
Criteri 9. En el procés d'avaluació s'utilitzen nombrosos i diversos instruments i mesures en la recollida d'evidències i la seva valoració.					
9.1 Ús d'instruments diversos per recollir evidències del progrés de l'alumne en el procés d'aprenentatge[6]	48	38	7	0	7
9.2 Ús d'instruments i mesures que són autoadministrats per l'alumne[7]	45	38	10	0	7
9.3 Ús d'instruments i mesures que es basen en observacions per part del docent[8]	**36**	**32**	**21**	**0**	**11**
9.4 Ús d'instruments que permeten recollir evidències de dinàmiques o espais grupals d'avaluació	**38**	**28**	**7**	**3**	**24**
4.Organització de centre					
Criteri 10. Lideratge horitzontal i lideratge distribuït per avançar cap a la visió i l'estratègia.					
10.1.1 Espais de reflexió i deliberació perquè les famílies puguin aportar elements a la visió del centre, així com de retorn de la visió i l'estratègia establerta	69	21	10	0	0
10.1.2 Espais de reflexió perquè el claustre pugui aportar elements a la visió del centre, així com de retorn de la visió i l'estratègia establerta	79	14	3	0	3
10.1.3 Espais de reflexió perquè els infants puguin aportar elements a la visió del centre, així com de retorn de la visió i l'estratègia establerta	55	24	10	3	7
10.2.1 Comissions i grups de treball en els quals els docents lideren el seu funcionament autònomament (planificació, execució i avaluació) aprenent entre iguals	48	31	17	3	0

>>>

[6] Per exemple, proves, rúbriques, graelles, treballs. [7] És a dir, l'alumne recull evidències de la seva pròpia evolució, per exemple portafolis o quaderns de bitàcola per a l'alumne, carpetes d'aprenentatge, etc. [8] Per exemple, pautes d'observació, rúbriques, etc.

ASPECTES DE VALORACIÓ	GRAU DE CANVI AMB RELACIÓ AL 2016 (% DE RESPOSTES)				
	MOLT	BASTANT	POC	GENS, JA ES FEIA EL 2016	NO S'HA DONAT
Criteri 11. Existeixen espais i temps que permeten analitzar i reflexionar (debat pedagògic) d'acord amb dades i evidències, i que ens permeten prendre decisions o impulsar nous projectes de manera efectiva.					
11.1 Els espais d'anàlisi i reflexió pedagògica que utilitzen dades i evidències s'han incorporat en el funcionament ordinari del centre.					
11.1.1 Reunions del claustre reservades per a la presentació d'evidències i identificació d'aprenentatges	**39**	**25**	**21**	**7**	**7**
11.1.2 Sessions de treball de docents de presentació d'evidències i identificació d'aprenentatges	44	33	15	7	0
11.2 Els espais d'anàlisi i reflexió pedagògica basada en evidències permeten prendre decisions que es traslladen en projectes o canvis efectius.					
11.2.1 Les reunions d'anàlisi i reflexió finalitzen amb la concreció de canvis i accions de millora a realitzar	57	21	18	4	0
11.2.2 Per als canvis i millores identificats s'estableix un calendari i els mecanismes d'execució i seguiment	43	29	18	0	11
11.2.3 Les noves reunions d'anàlisi i reflexió s'inicien revisant les accions establertes en la sessió anterior	**19**	**11**	**33**	**0**	**37**
Criteri 12. El centre educatiu disposa de mecanismes que permeten i fomenten la col·laboració entre docents amb la finalitat de promoure l'aprenentatge entre iguals i millorar la pràctica educativa.					
12.1 Observació i suport entre docents del mateix centre	41	17	31	3	7
12.2 Participació en xarxes i/o comunitats de professionals	39	36	21	0	4
12.3 Residències formatives en altres centres	85	11	0	0	4
12.4 Acompanyament i suport entre centres	54	25	0	0	21

>>>

ASPECTES DE VALORACIÓ	GRAU DE CANVI AMB RELACIÓ AL 2016 (% DE RESPOSTES)				
	MOLT	BASTANT	POC	GENS, JA ES FEIA EL 2016	NO S'HA DONAT
5. Relacions amb l'entorn					
Criteri 13. El centre col·labora amb agents externs al centre educatiu amb la finalitat de millorar la pràctica educativa.					
13.1 Amb Serveis Educatius (Inspecció, EAP, CRP, etc.)	**24**	**10**	**34**	**21**	**10**
13.2 Amb altres centres educatius	66	3	17	7	7
13.3 Amb universitats (ICE, etc.)	**14**	**24**	**28**	**7**	**28**
13.4 Altres institucions de coneixement (Rosa Sensat, Fundació Jaume Bofill, etc.)	**31**	**10**	**17**	**7**	**34**
13.5 Amb agents de la comunitat	**22**	**30**	**19**	**15**	**15**
13.6 Xarxes o comunitats d'aprenentatge	**36**	**14**	**11**	**4**	**36**
Criteri 14. El centre col·labora amb agents externs amb la finalitat de millorar l'organització de manera continuada.					
14.1 Amb Serveis Educatius (Inspecció, EAP, CRP, etc.) i/o tècnics responsables d'escolarit-zació (OME, etc.)	**18**	**14**	**21**	**18**	**29**
14.2 Amb altres centres educatius	**36**	**11**	**11**	**0**	**43**
14.3 Amb universitats (ICE, etc.)	**19**	**19**	**4**	**4**	**54**
14.4 Altres institucions de coneixement (Rosa Sensat, Fundació Jaume Bofill, etc.)	**28**	**12**	**8**	**4**	**48**
14.5 Amb agents de la comunitat	**27**	**15**	**4**	**4**	**50**
14.6 Xarxes o comunitats d'aprenentatge	41	15	0	7	37
Total general	**47**	**23**	**12**	**3**	**15**

Font: Elaboració pròpia.

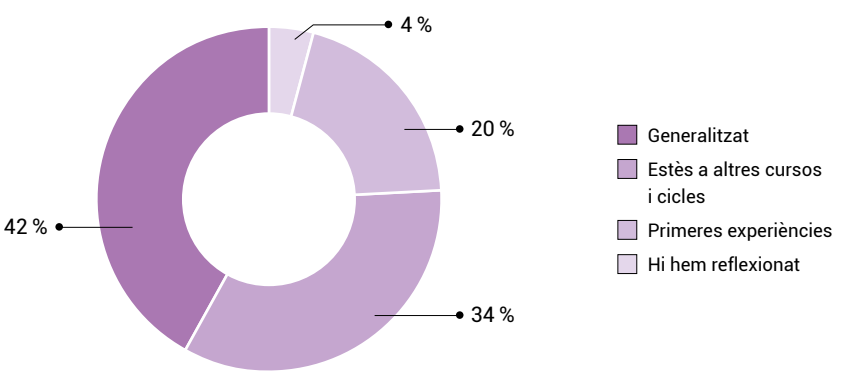
L'extensió dels canvis

- **Balanç global**. Una vegada analitzat el grau de canvi amb relació al 2016, la segona qüestió d'interès que ens hem plantejat en l'anàlisi ha estat l'abast o extensió dels canvis esdevinguts en els centres. Recordem que l'estratègia d'impuls del canvi implementada pel programa s'ha basat a promoure una reflexió inicial, passar a provar canvis acotats i, a partir de la seva avaluació i validació, estendre'ls en el conjunt del centre. Vegem, doncs, quina ha estat l'extensió dels canvis esdevinguts.

  Tal com s'observa al Gràfic 8, els canvis esdevinguts durant la implementació del programa han tingut un ampli abast en els centres, és a dir, una vegada provats i validats, s'haurien estès a altres cursos o bé s'haurien generalitzat a nivell de centre. La majoria dels canvis esdevinguts (76 %) són en un estadi avançat de la transformació: un 42 % s'han generalitzat a tot el centre i un 34 % s'han estès a determinats cursos i cicles.

GRÀFIC 8

Extensió dels canvis en els centres (% d'ítems)

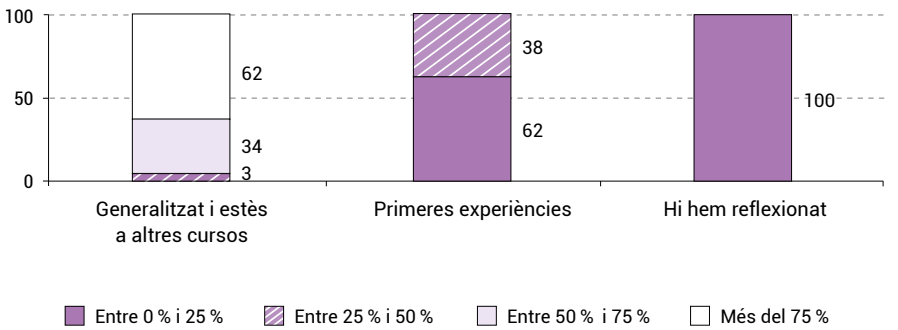


Font: Elaboració pròpia.

Si mirem la distribució dels centres ens adonem que per a la majoria, la proporció d'ítems o aspectes pels quals l'abast del canvi s'hauria estès ha estat alta. En el Gràfic 9, que mostra aquesta distribució, s'aprecia en la primera columna que per a la meitat dels centres (18; 62 %) la proporció dels ítems o aspectes analitzats del marc de referència pels quals s'hauria generalitzat o estès el canvi a altres cursos hauria estat molt alta (més del 75 % dels ítems) i que per a una part important de centres (10; 34 %) aquesta proporció de canvis generalitzats i estesos hauria estat alta (entre el 50 % i el 75 % dels ítems de canvi). Al Gràfic 10, que mostra la valoració de l'extensió dels canvis realitzada per cada centre, s'aprecia com la proporció d'ítems per als quals els centres estarien en un estadi de reflexió, sense haver iniciat cap prova de canvi, ha estat inferior al 10 % per a la seva majoria.

GRÀFIC 9

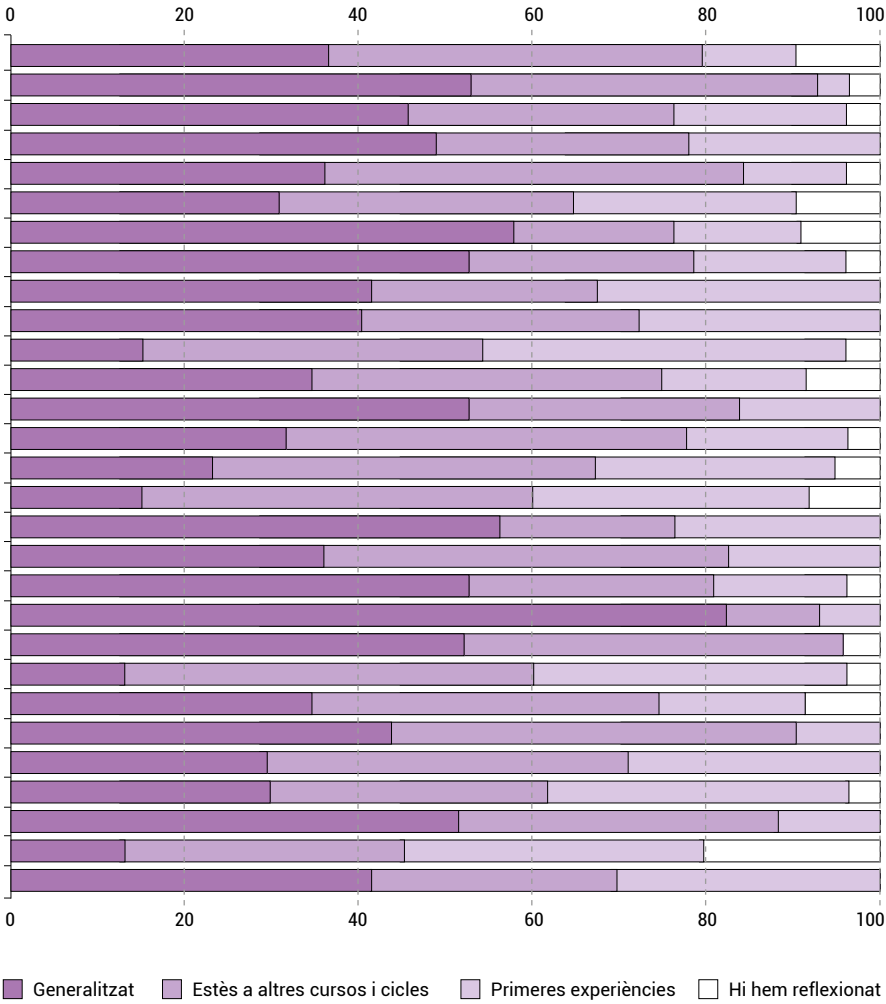
Extensió dels canvis en els centres (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 10

Extensió dels canvis, per centre (%)



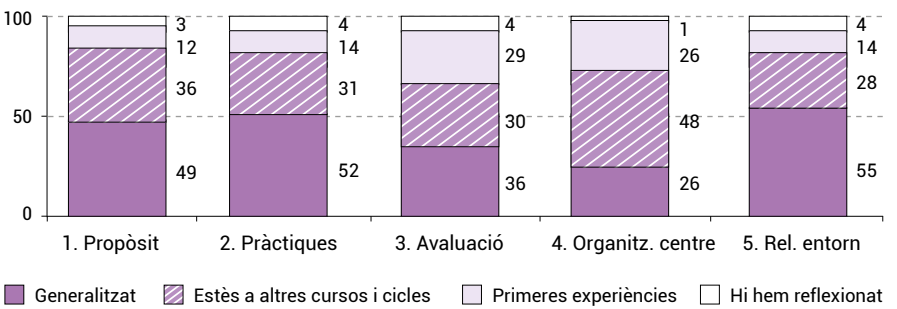
Nota: Centres anonimitzats.

Font: Elaboració pròpia.

- **Per dimensions i criteris.** Si mirem la distribució dels canvis s'observa que en totes les dimensions del marc de referència (propòsit, pràctiques d'aprenentatge, avaluació, organització de centre i relació amb l'entorn) s'han estès a altres cursos o a nivell de centre, si bé s'hi observen diferències. En el propòsit, les pràctiques i les relacions amb l'entorn tal com s'aprecia al Gràfic 11, en més del 80 % dels ítems el canvi s'hauria estès a altres cursos o generalitzat a nivell de centre. L'avaluació, sembla que és la dimensió amb una proporció de canvis estesos inferior.

GRÀFIC 11

Extensió dels canvis en els centres, per dimensions (%)

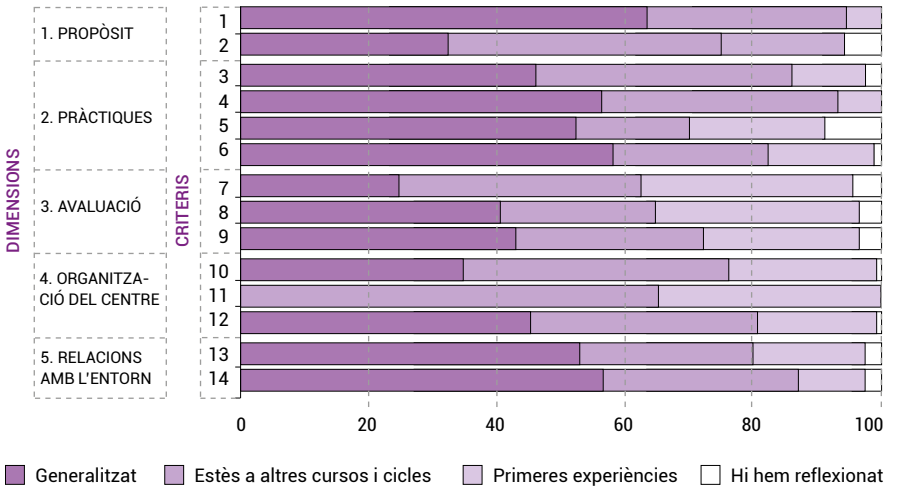


Font: Elaboració pròpia.

A la distribució de l'extensió dels canvis entre els criteris de cada dimensió del Gràfic 12, destaca el fet que la majoria presenten una proporció alta de canvis que s'han estès a altres cursos o que s'han generalitzat. Per sobre del 70 % trobem els criteris 1 («l'aprenentatge té en compte de forma equilibrada el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer», amb el 94 % d'ítems), el 4 («Foment de l'aprenentatge col·laboratiu entre aprenents», amb el 92 % d'ítems), el 6 («Els aprenentatges competencials s'organitzen d'acord amb un enfocament globalitzador», amb el 82 %) i el 14 («El centre col·labora amb agents externs amb la finalitat de millorar l'organització de manera continuada», amb 87 % d'ítems).

GRÀFIC 12

Extensió dels canvis en els centres, per criteris (%)



Criteri 1. En el plantejament general de l'escola, l'aprenentatge té en compte de forma equilibrada el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer.

Criteri 2. L'acció educativa dona resposta de manera inclusiva i orientadora al conjunt de l'alumnat.

Criteri 3. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge es dissenyen i es desenvolupen situant l'aprenent al centre, i s'adapten al ritme, els processos, els interessos i les opcions d'aprenentatge de cada aprenent (personalització).

Criteri 4. Es fomenta l'aprenentatge col·laboratiu entre aprenents (per exemple, un grup gran, grups petits, grups fixos o grups flexibles).

Criteri 5. Els espais s'adapten i es reconfiguren per afavorir una diversitat d'experiències d'aprenentatge.

Criteri 6. Els aprenentatges competencials s'organitzen d'acord amb un enfocament globalitzador (àrees de coneixement, activitats, temps...).

Criteri 7. La pràctica de l'avaluació és continuada i té com a objectiu principal acompanyar el procés d'aprenentatge dels aprenents.

Criteri 8. En el procés d'avaluació dels aprenents intervenen diferents actors (altres docents, altres educadors, els mateixos aprenents i els familiars).

Criteri 9. El procés d'avaluació té en compte nombrosos i diversos instruments i mesures en la recollida d'evidències.

Criteri 10. Lideratge compartit i lideratge distribuït, per avançar cap a la visió i estratègia.

Criteri 11. Existeixen espais i temps que permeten analitzar i reflexionar (debat pedagògic) segons dades i evidències, i que fan possible prendre decisions o impulsar nous projectes de manera efectiva.

Criteri 12. El centre educatiu disposa de mecanismes que permeten i fomenten la col·laboració entre docents amb la finalitat de promoure l'aprenentatge entre iguals i millorar la pràctica educativa.

Criteri 13. El centre col·labora amb agents externs al centre educatiu amb la finalitat de millorar la pràctica educativa.

Criteri 14. El centre col·labora amb agents externs amb la finalitat de millorar l'organització de manera continuada.

Font: Elaboració pròpia.

Per sota del 50 % d'ítems en els quals el canvi s'ha generalitzat a nivell de centre hi trobem el criteri 2 («Una acció educativa que dona resposta de manera inclusiva i orientadora al conjunt de l'alumnat»), el criteri 7 («La pràctica de l'avaluació és continuada i té com a objectiu principal acompanyar el procés d'aprenentatge dels aprenents»), i el criteri 11 («Existència d'espais i temps que permetin analitzar i reflexionar (debat pedagògic) segons dades i evidències per a una presa de decisions efectiva»), per al qual cap centre hauria passat a generalitzar els canvis que s'hagin pogut produir en alguns cicles i cursos.

La transformació del temps lectiu

Una vegada exposada la percepció dels centres sobre el grau i l'extensió dels canvis esdevinguts amb relació al 2016, passem a analitzar la tercera qüestió d'interès, que és la transformació de les característiques dels temps dels horaris lectius. A continuació es presenten els resultats de l'anàlisi de la proporció del temps de l'horari lectiu dedicat a pràctiques educatives o amb pràctiques d'avaluació que, a la finalització del programa, compleixen els criteris d'avaluació del marc d'«Educació de qualitat». En primer lloc es presenten els resultats de la mitjana de temps lectiu que compleix els criteris de referència així com de la distribució dels centres en el rang de valors obtinguts. També s'inclou l'anàlisi de la correlació de la mitjana de temps transformat en termes de pràctiques educatives i en termes de pràctiques d'avaluació. Després es presenten els mateixos resultats desagregats per etapes educatives.

- **Balanç global**. Els canvis esdevinguts en les pràctiques d'aprenentatge han contribuït al fet que el 42 % del temps lectiu[38] dels 29 centres educatius de la Mostra s'hagi reconfigurat. Aquesta dada apunta que, des de l'inici del programa Escola Nova 21 l'any 2016, s'han produït efectes a nivell global en el conjunt dels centres que

38. Aquest valor és la mitjana dels temps estimat per a les tres etapes educatives (infantil, primària i secundària) i per a cada centre.

han aconseguit transformar les característiques de les pràctiques educatives i d'avaluació i, per tant, del temps d'aprenentatge dels infants.

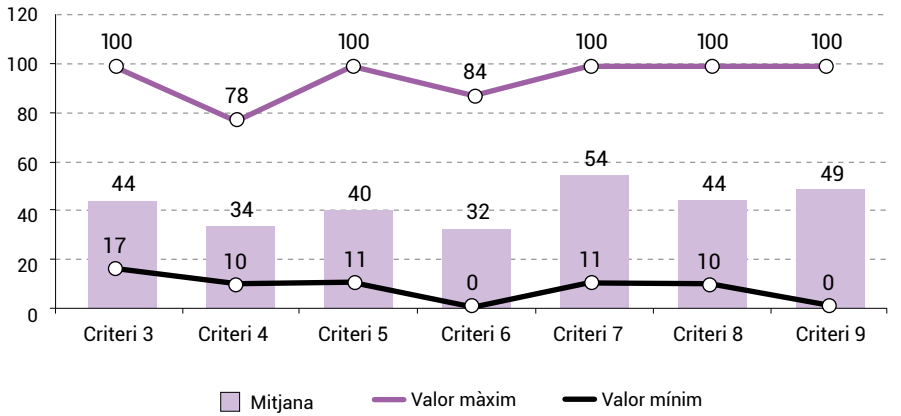
Si mirem la distribució dels centres trobem que la majoria (52 %) ha reconfigurat entre el 25 % i el 50 % del temps lectiu. El 34 % ho ha fet en una proporció de temps una mica superior (entre el 50 % i el 75 %) i el 14 % en una proporció de temps inferior al 25 %. Destaca que no hagi transformat més del 75 % del temps lectiu mitjà.

Tal com s'observa al Gràfic 13, d'entre els criteris referits a les pràctiques d'aprenentatge (criteris 3, 4, 5 i 6) destaca el criteri referit a la personalització de l'ensenyament per al qual semblaria que la proporció de temps que el compleix (44 % del temps) és lleugerament superior a la de la resta de criteris. D'entre els criteris referits a les pràctiques d'avaluació (criteris 7, 8 i 9) destaca el criteri referit a l'avaluació continuada i formativa, que presentaria una proporció de temps lleugerament superior a la de resta de criteris (54 % de temps).

Al Gràfic 13 també s'aprecia, per a cada criteri, el rang de resultats obtinguts. Per a cada criteri, els valors de temps màxim reportat per algun centre està representat per un triangle i el valor mínim per un quadrat. Destaca el fet que, en tots els criteris, hi ha hagut centres amb una alta proporció de temps lectiu transformat, i d'altres amb una proporció més baixa. És a dir, la transformació de les pràctiques educatives i d'avaluació dels horaris lectius s'ha donat a ritmes diferents entre els 29 centres de la mostra atenent les circumstàncies, dificultats experimentades i capacitats desenvolupades per cadascun d'ells.

GRÀFIC 13

Proporció mitjana de temps lectiu transformat, per criteris de pràctiques d'aprenentatge i d'avaluació (%)



Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

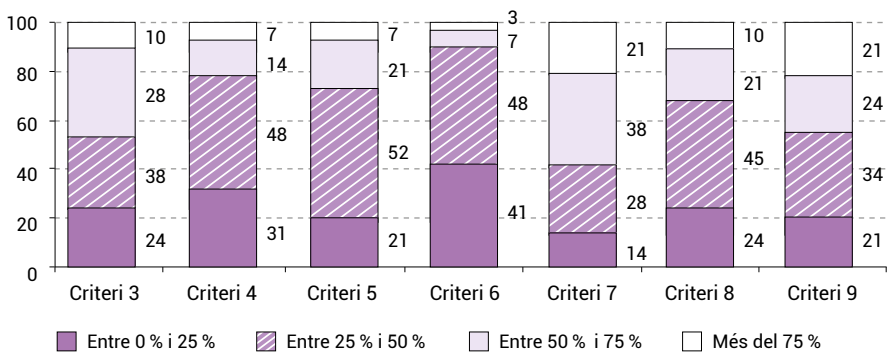
Si mirem en el Gràfic 14 la distribució dels centres en aquest ampli rang de valors de temps transformat que comentem, veiem que per a quasi tots els criteris, la majoria dels centres han transformat entre el 25 % i el 50 % del temps dels horaris lectius. Addicionalment, la proporció de centres que han transformat més del 50 % del temps és variable.

En el cas del criteri 6, «Desplegament de pràctiques en les quals els aprenentatges competencials s'organitzen d'acord amb un enfocament globalitzador» ha estat del 10 %. Per aquest criteri, el fet que el 41% dels centres hagi transformat menys del 25 % del temps lectiu ens fa pensar en l'existència de limitacions i dificultats que tenen, tractades a l'apartat 4.1.3. En canvi, en el criteri 7 «una pràctica de

l'avaluació continuada amb l'objectiu d'acompanyar el procés d'aprenentatge dels infants», la majoria dels centres (59 %) ha transformat més del 50 % del temps.

GRÀFIC 14

Proporció de centres segons temps lectiu mitjà transformat, per criteris de pràctiques d'aprenentatge i d'avaluació (%)



Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

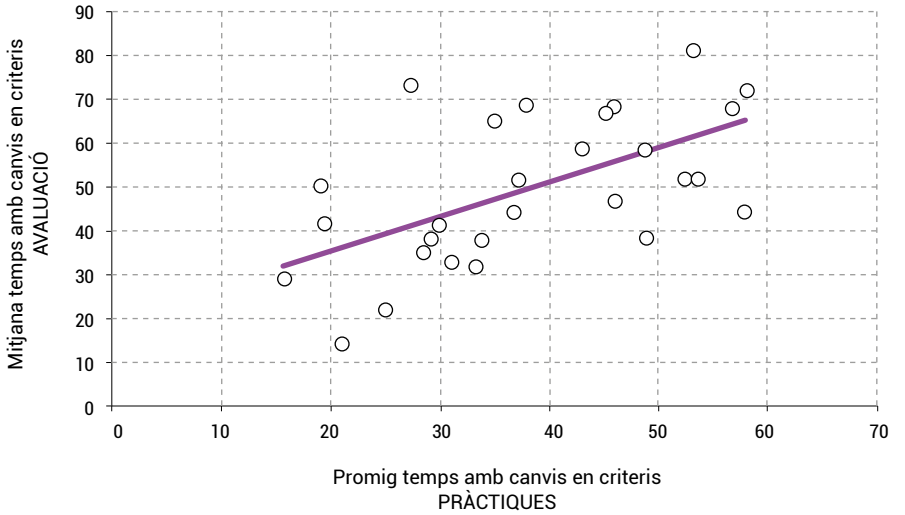
Havent analitzat el grau de transformació dels horaris lectius per a cada un dels criteris referits a les pràctiques educatives i les pràctiques d'avaluació, l'última qüestió a la qual hem volgut donat resposta és si els centres que més han transformat el temps lectiu en termes de pràctiques educatives són els que també ho han fet en termes de pràctiques d'avaluació.

Al Gràfic 15 es representa, amb punts, la distribució dels centres atenent les dues variables d'anàlisi: a l'eix vertical la proporció mitjana de temps que compleix els criteris referits a les pràctiques d'avaluació, i a l'eix horitzontal la proporció mitjana de temps que compleix

els criteris referits a les pràctiques educatives. La distribució dels punts mostra que existeix una correlació positiva (r=0,6) entre la proporció de temps que compleix els criteris de pràctiques educatives i la proporció de temps que compleix els d'avaluació. Això vol dir que els centres que més han transformat les pràctiques educatives han transformat també més les pràctiques d'avaluació. Els centres situats a la part inferior i esquerra del gràfic presenten una proporció de temps que compleix els criteris de pràctiques baixa i una proporció de temps que compleix els criteris d'avaluació també baixa. A l'altre extrem, els centres situats en el quadrant dret i superior presenten una proporció mitjana de temps transformat pel que fa a les pràctiques alta, i una proporció mitjana de temps transformat pel que fa a les pràctiques d'avaluació també alta.

GRÀFIC 15

Correlació entre la proporció mitjana de temps lectiu amb canvis en les pràctiques educatives i amb canvis en les pràctiques d'avaluació (%)

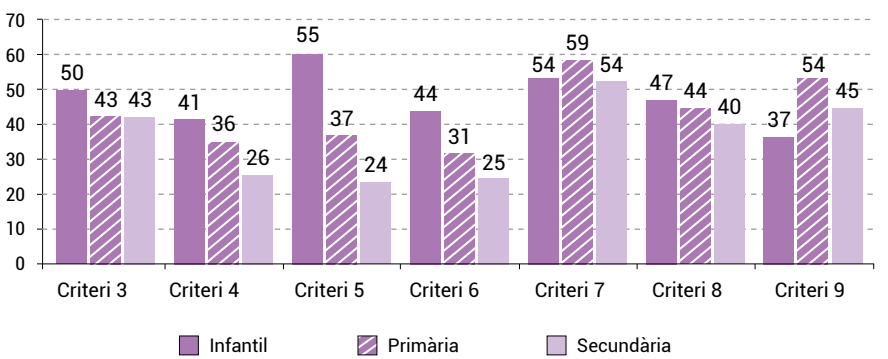


Font: Elaboració pròpia.

- **Per etapes educatives**. Finalment, si analitzem la transformació del temps lectiu en les diverses etapes, observem algunes diferències entre criteris, tal com mostra el Gràfic 16. Per a les tres etapes, pel que fa a les pràctiques educatives, el criteri que presenta una proporció de temps mitjà transformat més gran és el criteri 3 «Personalització de l'aprenentatge», si bé en l'etapa d'infantil, la proporció de temps transformat a causa de la reconfiguració dels espais (criteri 5) ha estat superior. Pel que fa a les pràctiques d'avaluació, i també per a les tres etapes, el criteri que presenta una proporció de temps mitjà transformat més gran és el criteri 7 d'avaluació continuada.

GRÀFIC 16

Proporció mitjana de temps lectiu transformat, per etapes (%)



Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

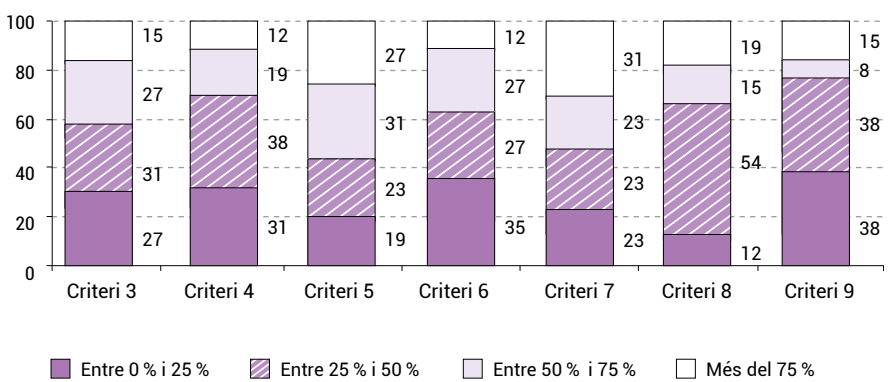
Font: Elaboració pròpia.

Si mirem la distribució dels centres, es confirma que en cada una de les etapes els ritmes de transformació del temps lectiu han estat diferents entre els 29 centres de la Mostra, de manera que hi ha una part dels centres que ha transformat una part important de l'horari lectiu, i una altra part que ho ha fet en proporcions inferiors.

– Per a l'etapa d'infantil, destaquen alguns criteris per als quals hi ha hagut molts centres que han transformat una proporció important del temps lectiu (Gràfic 17). És el cas del criteri 5, referit a l'adaptació i a reconfiguració dels espais per afavorir una diversitat d'experiències d'aprenentatge, i 7 «Una pràctica d'avaluació continuada per a l'acompanyament del procés d'aprenentatge», on més de la meitat dels centres (58 %) haurien transformat més del 50 % del temps. També destaquen alguns criteris per als quals hi ha hagut una part important de centres que han transformat una baixa proporció del temps lectiu. Per exemple, el criteri 6 «Desplegament d'un enfocament globalitzador» per al qual el 35 % ha transformat una proporció de les activitats de l'horari lectiu inferior al 25 % del temps.

GRÀFIC 17

Proporció de centres segons temps lectiu mitjà transformat, per criteris de pràctiques d'aprenentatge i d'avaluació. Etapa d'educació infantil (%)



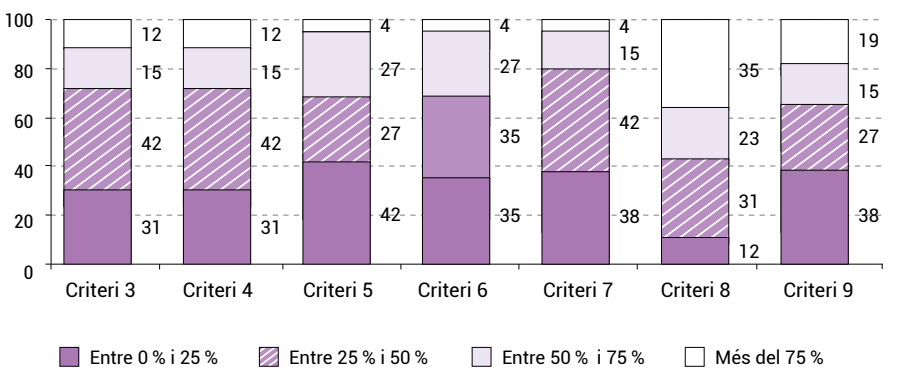
Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

– Pel que fa a l'etapa de primària, observant el Gràfic 18 veiem que els criteris en els quals hi ha hagut més centres que han transformat una part important de l'horari lectiu han estat el criteri 5 «Reconfiguració dels espais» i el criteri 6 «Enfocament globalitzador», amb el 31 % dels centres que haurien transformat més del 50 % del temps. També destaca el criteri 8 «Participació de diferents actors en el procés d'avaluació dels aprenents» en el qual el 58 % dels centres han transformat de mitjana més del 50 % del temps lectiu.

GRÀFIC 18

Proporció de centres segons temps lectiu mitjà transformat, per criteris de pràctiques d'aprenentatge i d'avaluació. Etapa d'educació primària (%)



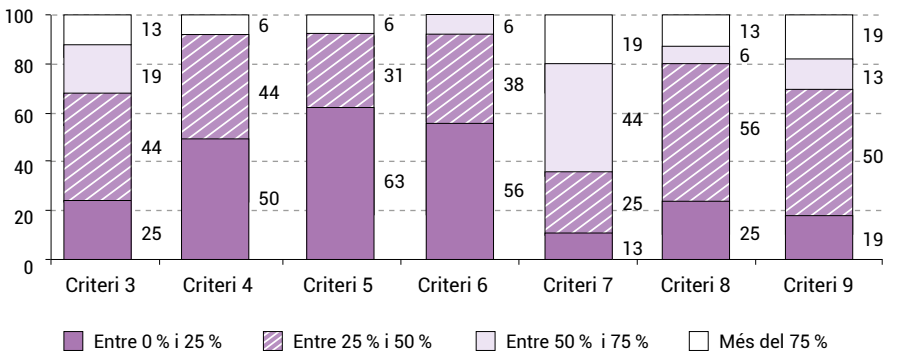
Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

– Pel que fa a l'etapa de secundària, observant el Gràfic 19 destaca el criteri 3 «Personalització de l'aprenentatge» per al qual el 31 % dels centres haurien transformat més del 50 % del temps lectiu. També destaca el criteri 7 «Avaluació continuada», per al qual el 64 % dels centres ha transformat de mitjana més del 50 % del temps lectiu. Els criteris on hi ha hagut més centres que han transformat poc l'horari lectiu en aquesta etapa són el criteri 4 «Aprenentatge col·laboratiu», el criteri 5 «Reconfiguració dels espais» i el criteri 6 «Enfocament globalitzador», per als quals els centres han experimentat més dificultats i factors limitadors.

GRÀFIC 19

Proporció de centres segons temps lectiu mitjà transformat, per criteris de pràctiques d'aprenentatge i d'avaluació. Etapa d'educació secundària (%)



Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

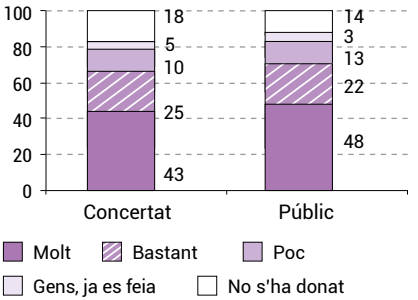
Hi ha diferències entre els centres en els canvis impulsats?

Després d'analitzar el grau i l'extensió dels canvis en el conjunt dels centres, així com la seva transferència en la transformació dels horaris lectius, a continuació examinem si hi ha hagut diferències entre centres de diferent titularitat, etapes educatives, dimensió i complexitat. En termes globals es constata, com veurem a continuació, que tant el grau i l'extensió del canvi, com el grau transformació del temps lectiu són similars entre centres amb diferents característiques. Vegem-ho amb més detall.

- **Per titularitat**, i pel que fa al grau de canvi amb relació al 2016, observant el Gràfic 20 podem veure que la proporció d'aspectes per als quals hi ha hagut un canvi rellevant («bastant» i «molt») ha estat molt similar entre els centres de titularitat pública i concertada (diferència de 2 punts percentuals). Pel que fa a la proporció d'ítems per als quals el canvi s'ha estès en el centre (a altres cursos i cicles o s'ha generalitzat), observant el Gràfic 21 no veiem una diferència significativa entre els centres de titularitat pública i concertada (diferència de 5 punts percentuals). Finalment, pel que fa a la proporció de temps de l'horari lectiu transformat, el Gràfic 22 no mostra diferències significatives entre centres públics i concertats.

GRÀFIC 20

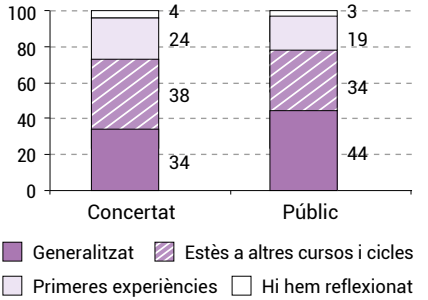
Canvis amb relació al 2016, per titularitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 21

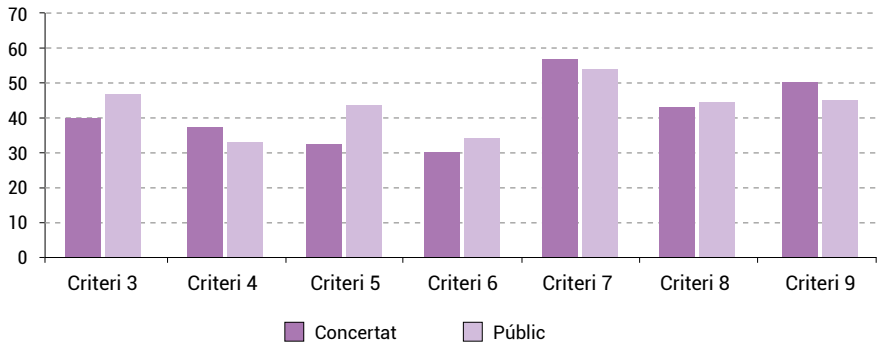
Extensió dels canvis, per titularitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 22

Proporció mitjana de temps lectiu transformat, per titularitat (%)



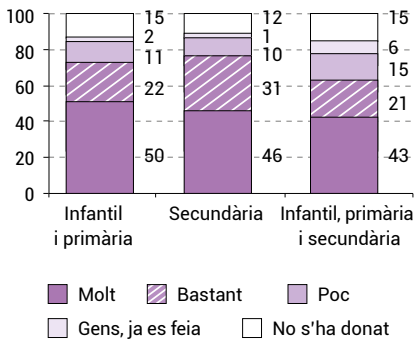
Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

- **Per etapes educatives**, i pel que fa al grau de canvi amb relació al 2016, observant el Gràfic 23 veiem com la proporció d'ítems per als quals hi ha hagut un canvi rellevant («bastant» i «molt») ha estat molt similar entre centres (diferència de 13 punts percentuals). Pel que fa a la proporció d'ítems per als quals hi ha hagut canvis que s'han estès a diversos cursos i cicles o s'han generalitzat, el Gràfic 24 mostra que ha estat molt similar entre centres (diferència de 12 punts percentuals). Al Gràfic 25 tampoc s'evidencia una relació directa entre la proporció de temps lectiu transformat i el tipus de centre pel que fa a les etapes educatives que aglutinen.

GRÀFIC 23

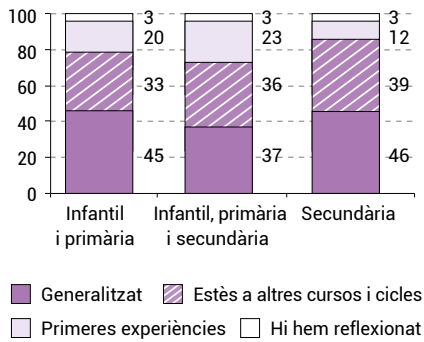
Canvis amb relació al 2016, per etapes educatives (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 24

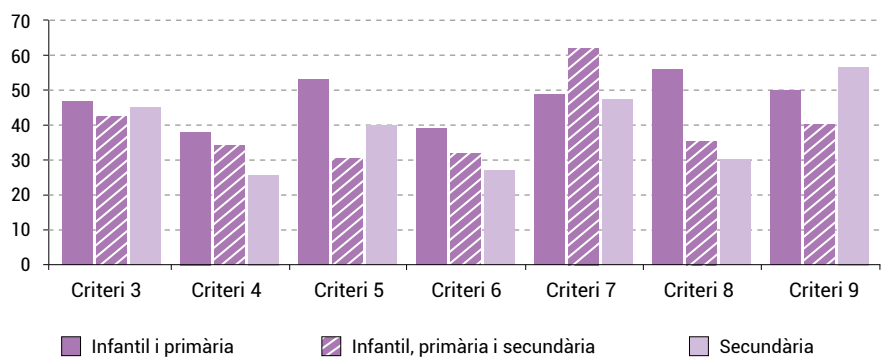
Extensió dels canvis, per etapes educatives (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 25

Proporció de temps lectiu transformat, per etapes educatives en els centres (%)



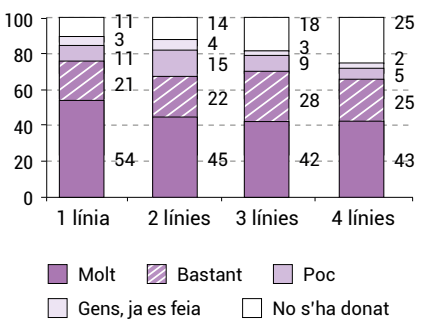
Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

- **Per dimensió del centre**, i pel que fa al grau de canvi amb relació al 2016, observant el Gràfic 26 veiem que la proporció d'ítems per als quals hi ha hagut un canvi rellevant («bastant» i «molt») ha estat molt similar entre els centres amb diferents dimensions (diferència de 8 punts percentuals), si bé s'aprecia que en els que tenen més línies la proporció d'ítems per als quals no s'ha donat canvi és superior. Pel que fa a la proporció d'aspectes per als quals hi ha hagut canvis que s'han estès a diversos cursos o s'han generalitzat, en el Gràfic 27 s'observa que ha estat superior en els centres amb més línies (diferència de 14 punts percentuals). D'altra banda, al Gràfic 28 no s'observa una clara relació entre la dimensió dels centres i la proporció de temps de l'horari lectiu transformat.

GRÀFIC 26

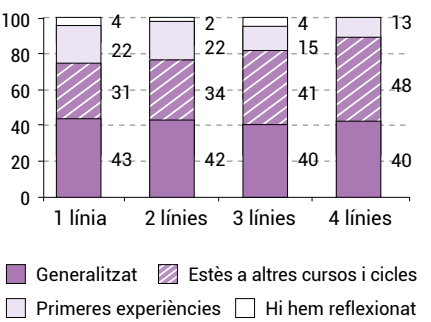
Canvis amb relació al 2016, per dimensió (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 27

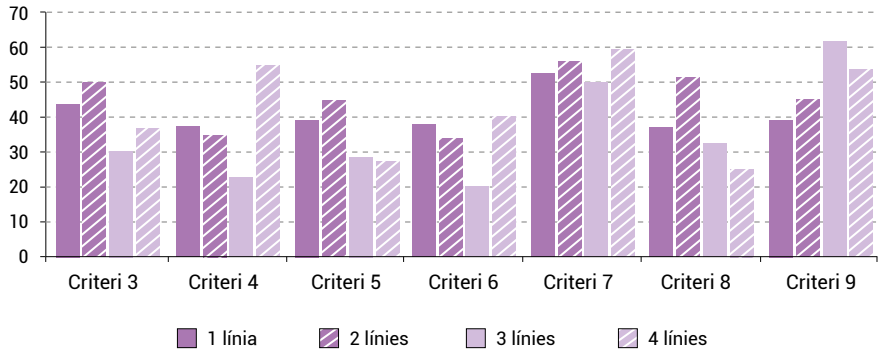
Extensió dels canvis, per dimensió (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 28

Proporció de temps lectiu transformat, per dimensió (%)



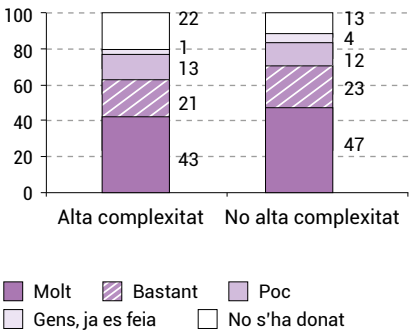
Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

- **Per grau de complexitat del centre**, i pel que fa als canvis amb relació al 2016, al Gràfic 29 s'aprecia com la proporció d'ítems per als quals hi ha hagut canvi rellevant («bastant» i «molt») ha estat molt similar entre els centres amb diferent complexitat (diferència de 6 punts percentuals), si bé la proporció d'ítems per als quals no s'ha donat canvi és superior en els centres d'alta complexitat. Observant el Gràfic 30 veiem que la proporció d'ítems per als quals el canvi s'ha estès a diversos cursos i cicles o s'ha generalitzat ha estat molt similar entre els centres amb diferent complexitat (diferència de 5 punts percentuals). Finalment, i novament, al Gràfic 31 no s'observa una relació entre la complexitat dels centres i la proporció de temps de l'horari lectiu que compleix els criteris referits a les pràctiques educatives i d'avaluació.

GRÀFIC 29

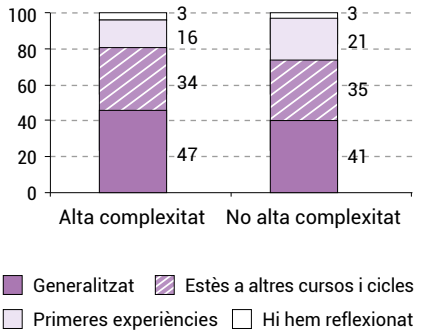
Canvis amb relació al 2016, per complexitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 30

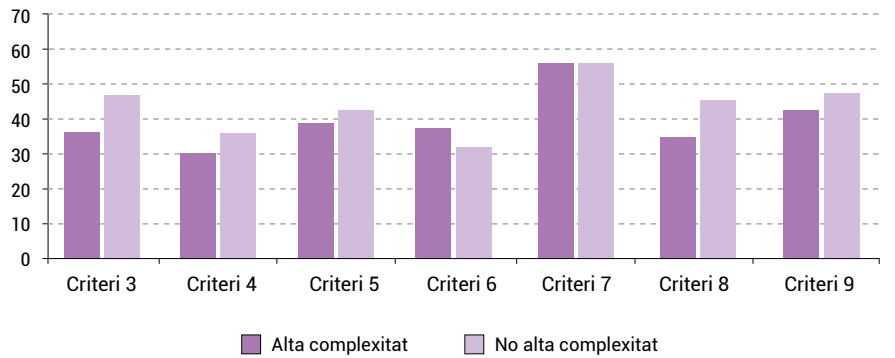
Extensió dels canvis, per complexitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 31

Proporció de temps lectiu transformat, segons complexitat (%)



Criteri 3. Personalització de l'ensenyament
Criteri 4. Aprenentatge col·laboratiu
Criteri 5. Reconfiguració espais
Criteri 6. Enfocament globalitzador
Criteri 7. Avaluació continuada i formativa
Criteri 8. Participació diversitat actors avaluació
Criteri 9. Ús diversitat instruments recollida evidències

Font: Elaboració pròpia.

Fins aquí hem analitzat el grau i l'extensió dels canvis esdevinguts en els centres. A partir de l'anàlisi de les activitats dels horaris lectius, hem estimat la proporció de temps que correspon a pràctiques educatives i pràctiques d'avaluació que compleixen els criteris del marc d'educació de qualitat per valorar si els canvis en els processos i les pràctiques esdevinguts han incidit en la transformació de les característiques del temps educatiu.

En l'apartat següent passem a analitzar la segona gran qüestió que ha abordat l'avaluació, que és entendre en quina mesura els instruments del programa han estat utilitzats, quins resultats han tingut i quines han estat les dificultats que els centres han pogut tenir al llarg del procés. Recordem que la rellevància d'aquesta part de l'anàlisi rau a entendre de quina manera el programa ha contribuït als canvis constatats i que hem presentat en la primera part.

Implementació del programa i resultats

Recordem que el desplegament del protocol d'impuls del canvi en els centres de la mostra s'ha estructurat en un procés de tres fases consecutives amb els objectius de generar l'oportunitat de canvi, capacitar els equips impulsors, i testejar canvis per validar-los i escalar-los en els centres. L'estratègia del programa s'ha valgut d'una sèrie d'instruments i eines o recursos per generar les condicions de canvi, així com de sessions de facilitació als equips impulsors per acompanyar-los en el procés de canvi.

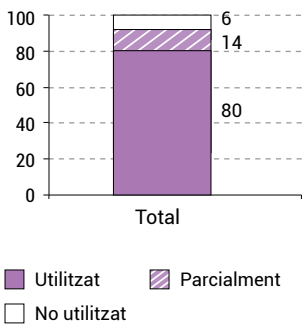
Amb l'objectiu d'entendre la contribució del protocol en l'impuls del canvi, l'avaluació ha analitzat quin ha estat el grau d'ús dels instruments en cada centre (incloent-hi les sessions de facilitació), els resultats que el seu ús ha generat, així com la contribució d'aquests resultats a les transformacions impulsades pels centres. Vegem cadascuna d'aquestes qüestions.

En quina mesura els instruments del programa han estat utilitzats?
Balanç global

En termes globals, tal com es percep en el Gràfic 32, el programa ha tingut la capacitat de desplegar el protocol de canvi. Els instruments i les eines proposades han estat utilitzats pels centres participants en un 80 % de les ocasions. Aquesta elevada proporció s'explica perquè n'hi ha hagut molts (68 %) que han fet ús d'un ampli nombre d'instruments (específicament de més del 75 % dels instruments), tal com s'aprecia al Gràfic 33. De la mateixa manera, observant el Gràfic 34, veiem que la proporció d'eines no utilitzades ha estat molt baixa, inferior al 10 % per a la majoria dels centres.

GRÀFIC 32

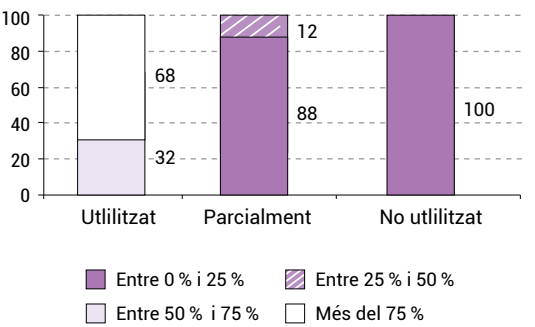
Ús global d'instruments i eines (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 33

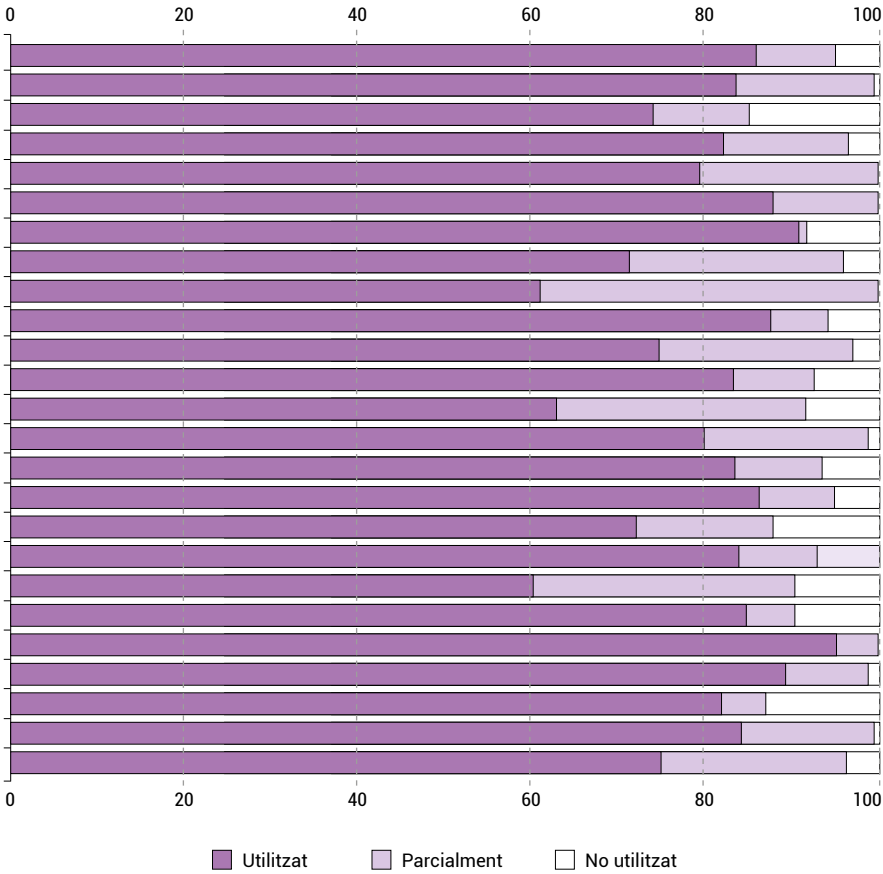
Distribució dels centres segons la intensitat d'ús dels instruments i les eines (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 34

Ús global dels instruments i les eines, per centre (%)

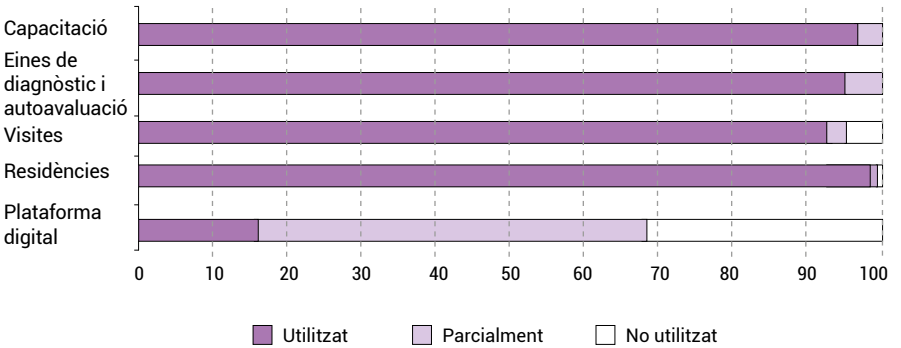


Nota: Centres anonimitzats.
Font: Elaboració pròpia.

Si observem els diferents tipus d'instruments, al Gràfic 35 es constata que tant les capacitacions com l'eina d'autodiagnosi, les visites i les residències haurien estat utilitzades per sobre del 90 % de les ocasions, mentre que la plataforma digital ho hauria estat en el 15 %.

GRÀFIC 35

Ús global dels instruments, per tipus (%)

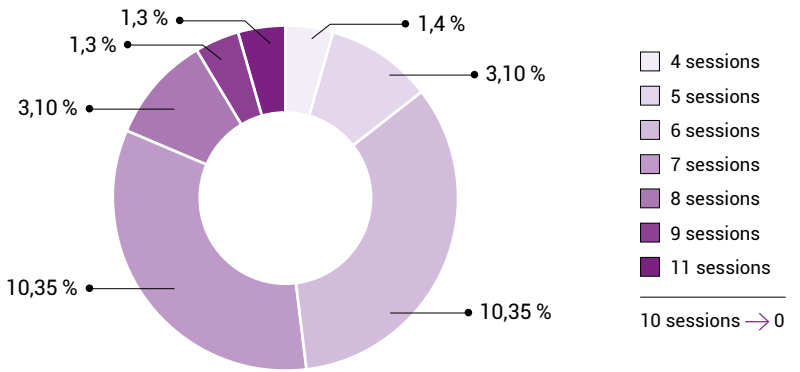


Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'ús global de les sessions de facilitació, el Gràfic 36 mostra que la mitjana de sessions realitzades amb els centres ha estat de 7. Si bé el nombre mínim ha estat de 4 i el nombre màxim ha estat 11, la majoria de centres (70 %; 20 centres) n'han fet 6 o 7. Per què ha estat tan variable el nombre de sessions realitzades a cada centre? La resposta rau en el fet que el programa ha volgut atendre les necessitats específiques d'aprenentatge de cada centre (personalització de l'aprenentatge a nivell de centre). Alguns, davant de les dificultats viscudes en alguns punts del procés, han necessitat alguna sessió de facilitació addicional. Altres mecanismes que el programa ha utilitzat per personalitzar l'atenció i l'aprenentatge han estat, per exemple, allargar la durada de les sessions o complementar-les amb més interacció a distància a través de trucades telefòniques o correu electrònic.

GRÀFIC 36

Distribució dels centres segons el nombre de sessions de facilitació realitzades

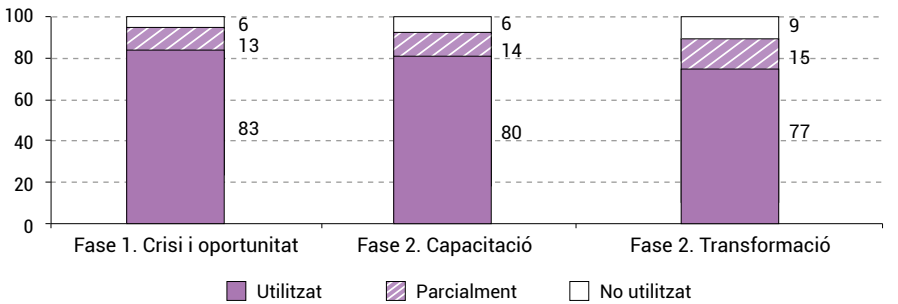


Font: Elaboració pròpia.

Quant al desplegament del procés, observant el Gràfic 37 veiem com l'ús dels instruments ha estat molt semblant en les tres fases, atès que s'ha mantingut per sobre del 77 % d'ocasions, si bé ha disminuït lleugerament a mesura que s'ha avançat en el procés. Vegem a continuació, per a cada fase, quins han estat els instruments i les eines més utilitzats.

GRÀFIC 37

Ús d'instruments i eines, per fases (%)



Font: Elaboració pròpia.

Per fases del procés d'impuls del canvi

a) Fase 1. Crisi i oportunitat de canvi

La fase inicial del programa ha tingut l'objectiu de generar el sentit de crisi i d'oportunitat de canvi entre els agents de la comunitat educativa.

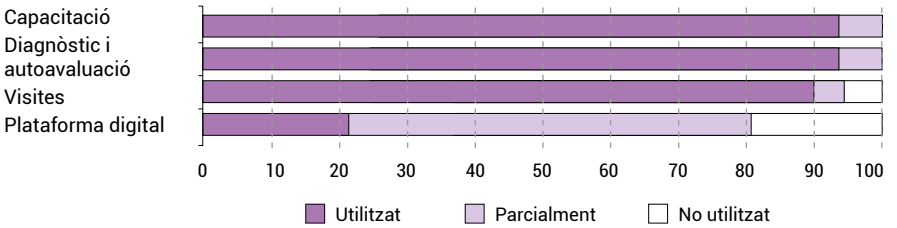
Per fer-ho, el programa ha desplegat una sèrie d'instruments que, recordem, han estat:

1. Sessions i eines de capacitació sobre el procés de canvi i el rol dels equips impulsors, sobre el marc de referència del que es considera una «educació de qualitat», incloent-hi el propòsit educatiu i els fonaments de com les persones aprenen, com també en la manera en què es pot sensibilitzar la comunitat educativa sobre la necessitat i l'oportunitat d'impulsar el procés de canvi.
2. Eines per a l'autodiagnosi de la situació inicial dels centres.
3. Visites a centres impulsors per conèixer experiències de referència.
4. Interacció i aprenentatge entre docents en el grup virtual de la mostra de la plataforma digital.

En aquesta fase, com s'observa al Gràfic 38 i a la Taula 4, destaca l'ús estès de la majoria d'instruments (capacitacions, l'eina d'autodiagnosi i les visites a centres) i l'ús parcial del grup virtual de la mostra de la plataforma digital.

GRÀFIC 38

Ús dels instruments del programa. Fase 1 (%)



Font: Elaboració pròpia.

TAULA 4

Ús dels instruments de capacitació. Fase 1 (%)

INSTRUMENTS	UTILITZAT	PARCIALMENT	NO UTILITZAT
Sessions inicials d'informació per a la participació en el programa	100	0	0
Formació inicial presencial als equips directius (6 sessions)	95	5	0
Jornada de formació de l'equip impulsor (4 sessions)	95	5	0
Escola d'estiu Fase 1	95	5	0

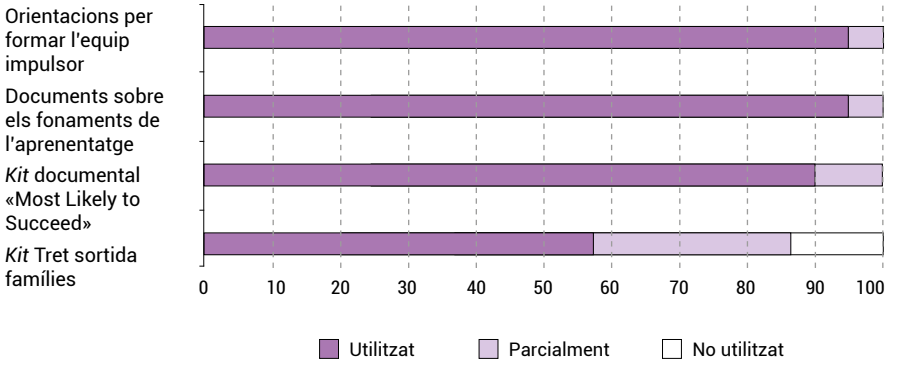
Font: Elaboració pròpia.

En aquesta mateixa fase, tal com es veu al Gràfic 39, les eines i els recursos proposats pel programa als centres educatius que han estat més utilitzats són els documents sobre fonaments de l'aprenentatge i el d'orientacions per formar l'equip impulsor (utilitzats en un 95 % de les ocasions), seguits del *Kit* documental «Most Likely to Succeed» (utilitzat en un 90 % de les ocasions). L'eina menys utilitzada ha estat el *Kit* de Tret de sortida amb les famílies (un 57 %). Addicionalment, observant el Gràfic 40 destaca l'ampli ús de l'eina que el programa ha proposat per possibilitar el registre del procés de canvi i el seu seguiment, el quadern de bitàcola (l'han utilitzat un 88 % de centres).

GRÀFIC 39

Ús de les eines i els recursos. Fase 1 (%)

FASE 1. RECURSOS DE CONEIXEMENT

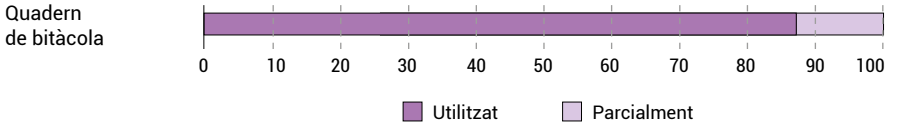


Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 40

Ús de l'eina de registre i documentació del procés. Fase 1 (%)

FASE 1. GESTIÓ I DOCUMENTACIÓ



Font: Elaboració pròpia.

b) Fase 2. Capacitació i prototipatge

La segona fase ha estat orientada a capacitar els equips impulsors i a testejar els primers canvis a partir del seu prototipatge.

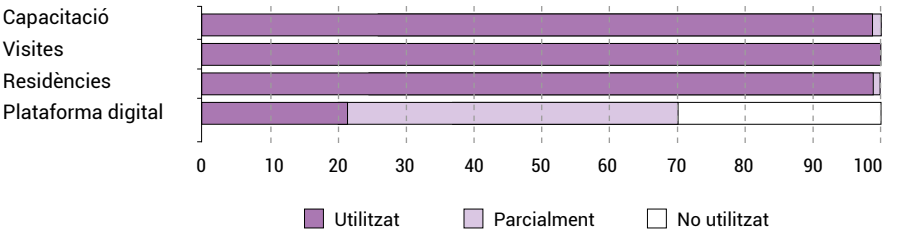
Els instruments que el programa ha desplegat per aconseguir-ho han estat:

1. Sessions i eines de capacitació per a la creació de la visió i el disseny, implementació i avaluació de proves de canvis (anomenats productes mínims viables),
2. Visites a centres impulsors per conèixer experiències de referència.
3. Formacions en la modalitat de residència en centres impulsors,
4. Interacció i aprenentatge entre docents en el grup virtual de la mostra de la plataforma digital.
5. Sessions de facilitació amb els equips impulsors per acompanyar–los en aquesta fase.

En aquesta fase, tal com es mostra al Gràfics 41 i a la Taula 5, destaca l'ús estès de la majoria d'instruments (capacitacions, visites a centres i formació en residències) i l'ús parcial del grup virtual de la mostra de la plataforma digital.

GRÀFIC 41

Ús dels instruments del programa. Fase 2 (%)



Font: Elaboració pròpia.

TAULA 5

Ús de les activitats de capacitació i residències. Fase 2 (%)

INSTRUMENTS	UTILITZAT	PARCIALMENT	NO UTILITZAT
Capacitació			
Escola d'Estiu Fase 2	99	1	0
Residències			
Residències: PREPARACIÓ: Curs virtual	**100**	**0**	**0**
Residències: ESTADA: Documentació dels aprenentatges	**100**	**0**	**0**
Residències: TRANSFERÈNCIA: Formació interna de centre	**96**	**4**	**0**

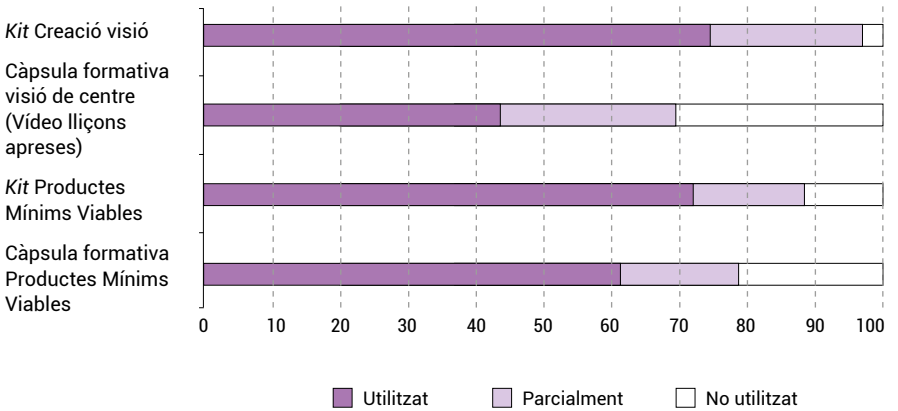
Font: Elaboració pròpia.

Quant a les eines i recursos, tal com s'observa al Gràfic 42, els dos *kits* proposats als centres educatius en aquesta fase, el *Kit* de creació de la visió i el *Kit* de productes mínims viables, han estat utilitzats de manera important. Recordem que aquests recursos han estat generats per complementar la capacitació realitzada als equips impulsors durant les escoles d'estiu, principalment amb l'objectiu de reforçar les capacitats tant dels equips impulsors com dels equips docents. Les dues càpsules formatives que han tingut com a objectiu adreçar els errors més comuns i les dificultats dels equips impulsors en les dues principals accions d'aquesta fase (concreció de la visió del centre i prototipatge a través de productes mínims viables) han estat utilitzades en una proporció inferior (43 % i 61 % respectivament).

GRÀFIC 42

Ús de les eines i els recursos. Fase 2 (%)

FASE 2. RECURSOS DE CONEIXEMENT

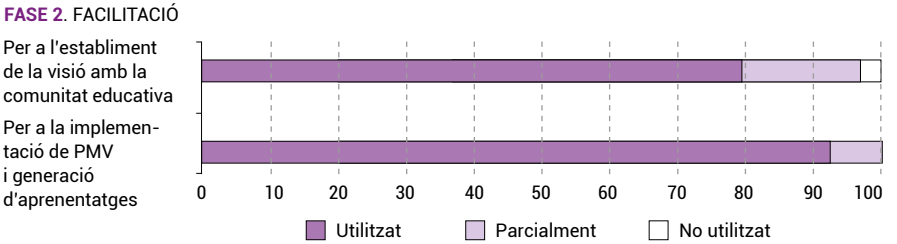


Font: Elaboració pròpia.

Les sessions de facilitació de la segona fase han tingut l'objectiu d'acompanyar els equips impulsors en la creació de la visió i en el prototipatge i assaig de primers canvis a través dels productes mínims viables. El Gràfic 43 mostra com la proporció de centres que afirmen haver utilitzat les dues sessions és alta, oscil·lant entre el 79 % i el 92 %. D'altra banda, observant el Gràfic 44 destaca que l'ús del quadern de bitàcola ha disminuït amb relació a la fase anterior, tot i que es manté alta.

GRÀFIC 43

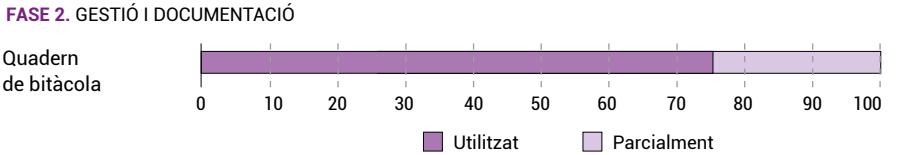
Ús de les sessions de facilitació. Fase 2 (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 44

Ús de l'eina de registre i documentació del procés. Fase 2 (%)



Font: Elaboració pròpia.

c) Fase 3. Transformació

La tercera fase ha estat orientada a escalar els canvis assajats i validats amb el prototipatge de la fase anterior en transformacions a nivell de centre.

Els instruments que el programa ha desplegat per aconseguir-ho han estat:

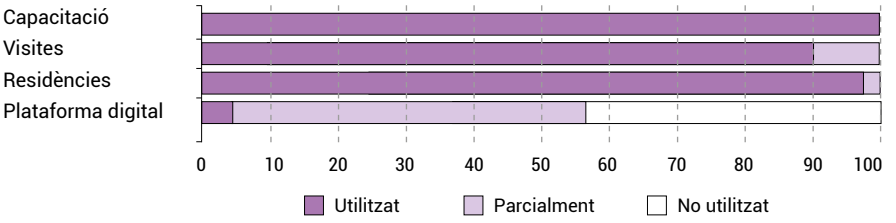
1. Sessions i eines de capacitació per a la concreció d'un escenari de centre a mitjà termini (escenari 2022), i la planificació, implementació i avaluació a nivell de centre dels canvis validats en la fase anterior (anomenats projectes tractor).
2. Visites a centres impulsors per conèixer experiències de referència.

3. Formacions en la modalitat de residència en centres impulsors.
4. Interacció en el grup virtual de la mostra de la plataforma digital.
5. Sessions de facilitació amb els equips impulsors per acompanyar els centres en la fase que ens ocupa.

En aquesta fase, tal com es mostra al Gràfic 45 i a la Taula 6, destaca l'ús estès de la majoria d'instruments (capacitacions, visites a centres i formació en residències) i l'ús parcial del grup virtual de la mostra de la plataforma digital.

GRÀFIC 45

Ús dels instruments del programa. Fase 3 (%)



Font: Elaboració pròpia.

TAULA 6

Ús de les activitats de capacitació i residències. Fase 3 (%)

INSTRUMENTS	UTILITZAT	PARCIALMENT	NO UTILITZAT
Capacitació			
Escola d'Estiu Fase 3	100	0	0
Residències			
Residències: ESTADA: Documentació dels aprenentatges	100	0	0
Residències: PREPARACIÓ: Documentació facilitada	**96**	**0**	**4**
Residències: TRANSFERÈNCIA: Formació interna de centre	**100**	**0**	**0**

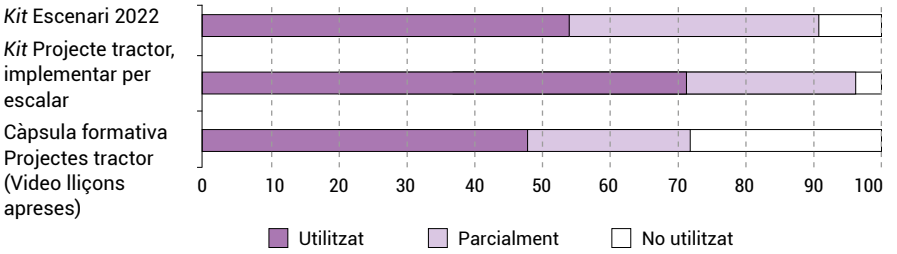
Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les eines i els recursos proveïts pel programa per abordar les principals accions d'aquesta fase, al Gràfic 46 s'aprecia que la proporció de centres que han utilitzat el *Kit* de l'Escenari 2022 ha estat d'una mica més de la meitat (55 %) i la dels que han utilitzat el *Kit* de projectes tractor, del 71 %, proporcions que són inferiors a les de l'ús de les eines de la fase anterior. També veiem com la càpsula formativa per adreçar els errors en la concreció de les transformacions a nivell de centre (projectes tractor) ha tingut un ús inferior que el *kit* de referència.

GRÀFIC 46

Ús de les eines i els recursos. Fase 3 (%)

FASE 3. RECURSOS DE CONEIXEMENT

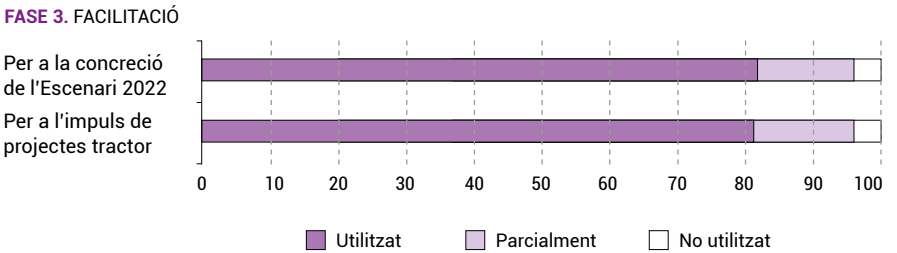


Font: Elaboració pròpia.

Les sessions de facilitació de la tercera fase han tingut l'objectiu d'acompanyar els equips impulsors en l'escalatge dels canvis a nivell de centre a partir dels aprenentatges realitzats en els assajos previs. El Gràfic 47 mostra com la proporció de centres que afirmen haver utilitzat les dues sessions és alta, amb una oscil·lació entre el 81 % i el 82 %. D'altra banda, si observem al Gràfic 47 destaca que l'ús del quadern de bitàcola ha continuat disminuït amb relació a la fase anterior, i fins i tot n'hi ha alguns que no l'han utilitzat (5%).

GRÀFIC 47

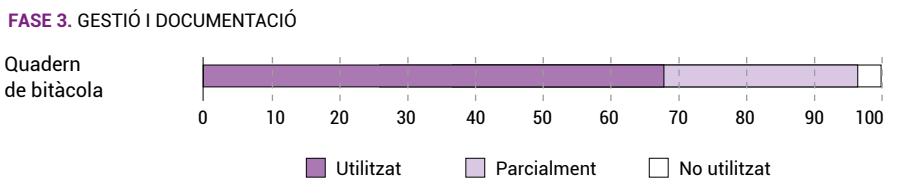
Ús de les sessions de facilitació als equips impulsors. Fase 3 (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 48

Ús de l'eina de registre i documentació del procés. Fase 3 (%)



Font: Elaboració pròpia.

Una vegada analitzat el grau d'ús dels instruments i les eines, passem a exposar la valoració que els centres han realitzat dels resultats que s'esperava que generessin aquests instruments i eines.

En quina mesura l'aplicació del protocol d'acompanyament intensiu ha tingut els resultats esperats?

Els resultats esperats, com explicàvem en el capítol 2 sobre la teoria del canvi del programa, són les condicions necessàries que el programa ha volgut generar perquè els centres puguin portar a terme les transformacions en alineació amb els fonaments de l'aprenentatge i el propòsit educatiu.

Cada una de les accions del programa, adreçada a un o diversos agents de canvi (equip directiu, equip impulsor, equip docent, famílies, alumnat i resta de la comunitat educativa), ha tingut un o alguns dels següents resultats esperats:

1. Generar coneixement sobre el procés de canvi i les eines als equips directius i docents.
2. Empoderar l'equip impulsor i directiu per liderar el procés,
3. Dotar de coneixements els agents sobre els referents per ampliar la seva capacitat de fonamentació.
4. Generar un compromís amb el procés de transformació i la corresponsabilització del conjunt de la comunitat educativa.
5. Possibilitar la concreció d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa.
6. Ampliar les capacitats d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica dels equips docents.
7. Crear una comunitat d'aprenentatge entre centres.
8. Impulsar l'aprenentatge dels centres sobre la gestió dels canvis a partir del prototipatge i assaig.
9. Impulsar processos de transferència i valoració de la pertinença, eficàcia i sostenibilitat dels canvis assajats en el claustre.
10. Impulsar l'escalatge dels canvis avaluats a nivell de centre, a través de canvis estructurals i organitzatius.

Vegem, a continuació, en quina mesura les accions i eines utilitzades han contribuït a generar aquests resultats esperats, primerament en termes globals i posteriorment en cada una de les fases del procés en funció dels objectius específics que tenien.

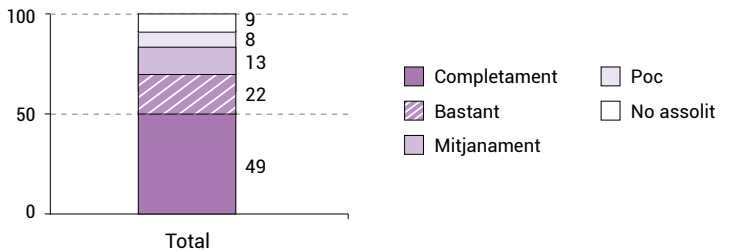
Balanç global

La valoració realitzada pels centres participants apunta que el grau d'assoliment dels resultats esperats, tal com mostra al Gràfic 49, ha estat important. La proporció de resultats esperats assolits (resposta «bastant» i «completament» en l'eina d'avaluació) ha estat del 71% en la globalitat

dels centres. Aquest valor es deu al fet que, com s'aprecia al Gràfic 50, més de la meitat (56 %) han assolit una proporció de resultats important (entre 50 % i 75 %). Si observem el Gràfic 51, en el qual es mostra la valoració realitzada per cada un dels centres de la Mostra, veiem que la proporció de resultats no assolits ha estat molt baixa, amb una oscil·lació entre l'1% i el 15% en la majoria dels casos.

GRÀFIC 49

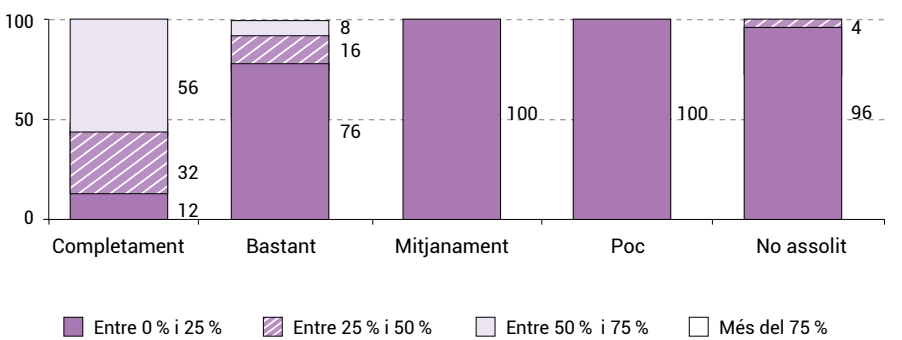
Assoliment global dels resultats esperats del programa (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 50

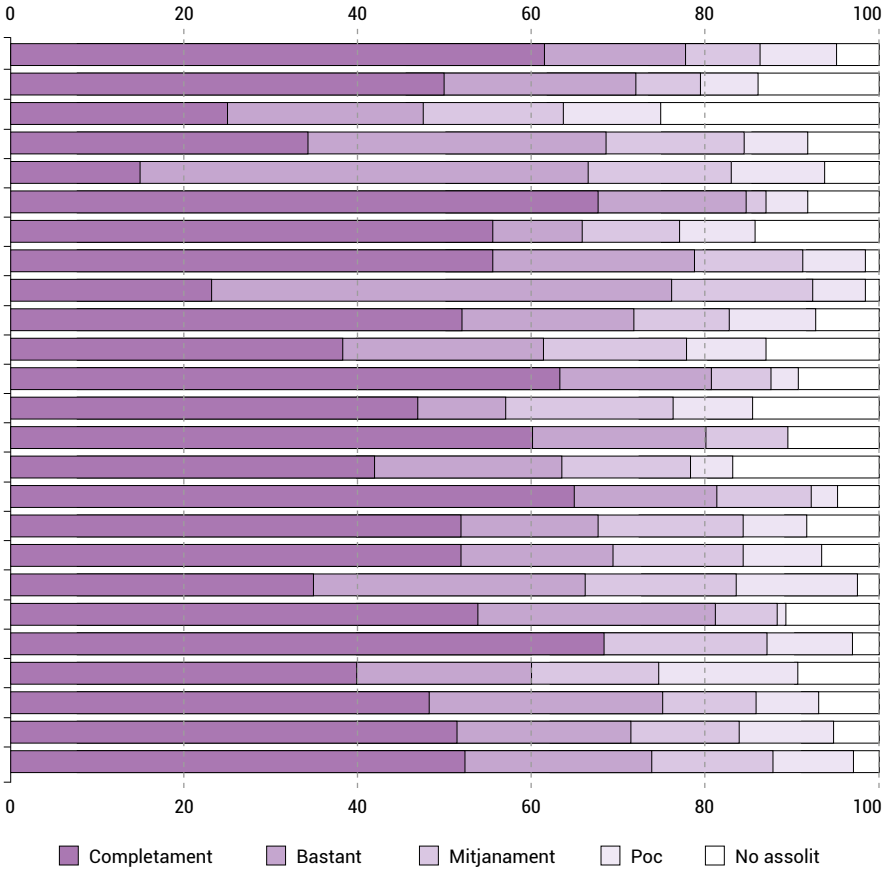
Distribució dels centres segons la intensitat d'ús dels instruments (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 51

Assoliment de resultats esperats, per centre (%)



Nota: Centres anonimitzats. Font: Elaboració pròpia.

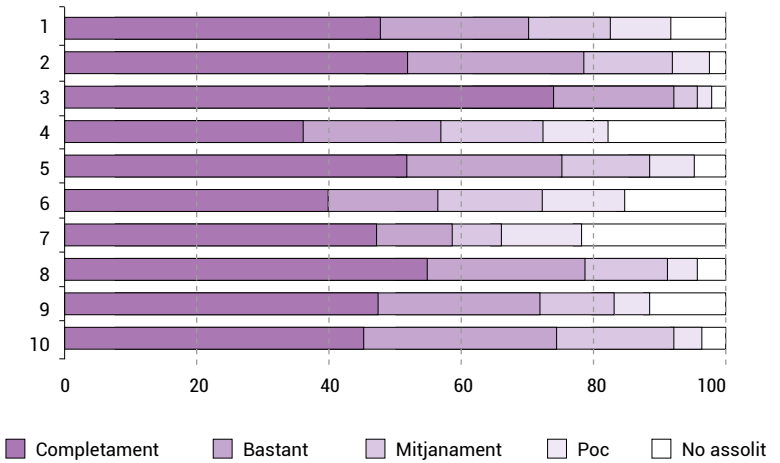
Si analitzem el grau d'assoliment[40] dels resultats esperats per a les 10 categories de resultats que el programa volia generar, apreciem, tal com mostra el Gràfic 52, que els referits a ampliar el coneixement de referents i enfortir la capacitat de fonamentació dels docents han tingut un grau

40. S'han considerat resultats assolits tots aquells que han estat valorats com a «completament assolits» i «bastant assolits» pels centres en la matriu de valoració de la implementació.

d'assoliment més alt (92 % de resultats assolits). També destaquen els referits a l'empoderament de l'equip impulsor i directiu, i a la realització de proves i assajos de canvi (79 % de resultats assolits respectivament). Els resultats esperats que haurien estat assolits en una proporció més baixa serien els relacionats amb la generació d'un compromís i corresponsabilització de la comunitat educativa, i amb la millora de la capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica (57 % de resultats assolits respectivament).

GRÀFIC 52

Assoliment de resultats, per tipus de resultat (%)



1. Coneixement del procés de canvi i de les eines
2. Empoderament de l'equip impulsor i directiu
3. Coneixement de referents i capacitat de fonamentació
4. Compromís amb el procés de transformació i corresponsabilització comunitat educativa
5. Existència d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa
6. Capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica
7. Creació d'una comunitat d'aprenentatge entre centres
8. Realització de proves i assajos de canvi (prototipatge)
9. Transferència i valoració de canvis amb el claustre
10. Escalar els canvis a nivell de centre, amb canvis estructurals i organitzatius

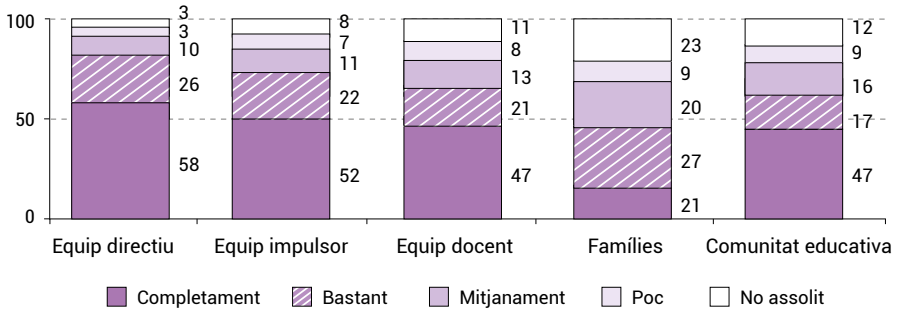
Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem per agents de canvi a qui s'adrecen les accions i els instruments del programa, es constata, tal com mostra el Gràfic 53, que els resultats que s'esperaven generar amb els equips directius i els equips impulsors han tingut graus d'assoliment més alts (al voltant del 80 % de resultats assolits) que per a la resta d'agents. Recordem que l'estratègia d'impuls intensiu del canvi per als centres de la Mostra ha consistit a incidir directament en els equips directius i impulsors de cada centre. La lògica ha estat empoderar-los perquè siguin capaços, en el marc de les noves condicions de canvi generades pel programa, d'incidir en la sensibilització, alineació i participació de la resta de l'equip docent i de la comunitat educativa en el procés.

En aquest sentit es constata al Gràfic 53 que la proporció de resultats assolits orientats a l'equip docent (resultats com veurem més endavant orientats a la seva capacitació i implicació en el procés) ha estat lleugerament inferior que per a l'equip impulsor (68 % de resultats assolits). De la mateixa manera, i per la mateixa raó, la proporció de resultats assolits orientats a les famílies també ha estat més baix (48 % de resultats assolits), en què s'apunta l'existència d'algunes dificultats per a la seva integració en el procés, que analitzarem en l'apartat dedicat als factors condicionants.

GRÀFIC 53

Assoliment dels resultats esperats, per agents de canvi a qui s'adrecen les accions i els instruments del programa (%)

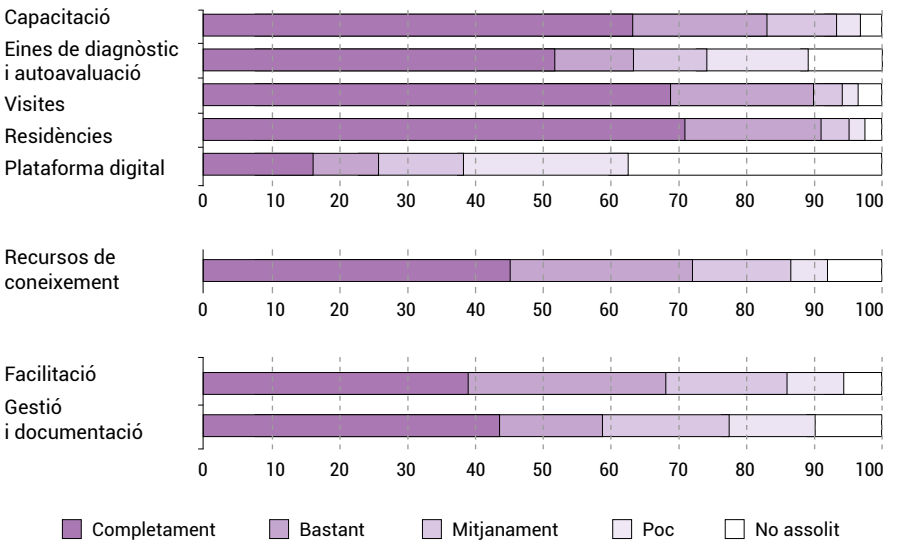


Font: Elaboració pròpia.

Les visites a centres impulsors i les formacions en residència en centres impulsors, tal com mostra el Gràfic 54, serien els instruments que han assolit una proporció de resultats esperats més alta (90 % i 92 % de resultats assolits respectivament), mentre que les eines de diagnòstic i autoavaluació i el grup virtual de la mostra de la plataforma digital serien les que menys (63 % i 25 % respectivament).

GRÀFIC 54

Assoliment de resultats, per tipus d'instrument (%)



Font: Elaboració pròpia.

Per als dos instruments amb un grau d'assoliment de resultats més alt, es destaca:

- **Visites a centres impulsors**
  A través d'aquest instrument, els equips impulsors i docents dels centres de la mostra han pogut conèixer experiències en les quals les pràctiques estan alineades amb el propòsit del centre i on a la vegada aquest propòsit respon als fonaments i principis de l'aprenentatge

del marc d'educació de qualitat. En aquestes experiències han pogut constatar com la reorganització del centre i les relacions amb l'entorn es poden reconfigurar per possibilitar l'alineació de pràctiques-propòsit. Visitar aquests centres ha permès que els participants ampliïn la seva mirada i reconeguin aquestes experiències com a referents inspiradors a l'hora de concretar la pròpia visió de centre. D'altra banda, aquesta activitat també ha permès que els equips impulsors i docents participants generin aprenentatges específics sobre qualsevol aspecte que els hagi resultat significatiu.

Destaca com a element que ha afavorit un aprenentatge més orientat a les necessitats el fet que els centres visitants preparessin prèviament les visites identificant els interessos d'aprenentatge. Si bé en la majoria dels centres hi ha pogut participar qualsevol membre del claustre, en altres casos ho ha fet únicament l'equip impulsor. En alguns on ho ha produït únicament l'equip impulsor, poden haver existit dificultats a l'hora de transferir l'experiència i els aprenentatges al claustre, principalment per manca de temps. Això ha provocat que en alguns casos no s'hagi produït retorn de les visites, s'hagi dut a terme d'una manera no sistemàtica, s'hagi fet informalment o només a una part del claustre. En els casos en els quals sí que hi ha hagut retorn, aquest s'ha realitzat per mitjà de mecanismes diversos com ara sessions de formació als claustres o la distribució de documents d'explicació de la visita (per exemple, en paper en reunions o a través de les plataformes digitals de comunicació interna). Amb tot, hem trobat una opinió generalitzada entre els centres que aquesta activitat ha estat una de les més eficaces a possibilitar la presa de consciència sobre la necessitat de canvi, comptar amb referents inspiradors, orientar el canvi i ampliar les capacitats dels equips impulsors i docents per fer-ho. Finalment també destaca el fet que alguns dels centres de la mostra visitants han acabat el programa rebent visites de centres de les xarxes territorials, de manera que s'han constituït també com a experiències de transformació de referència per a d'altres en estadis inicials del procés de canvi.

- **Formacions en residència en centres impulsors**
  Mitjançant aquest instrument, els equips impulsors i alguns docents dels centres de la Mostra han pogut participar i observar les pràctiques educatives i el funcionament de centres impulsors a través d'una estada en residència en aquest tipus de centres. Destaquen per a cada una de les fases en les quals s'ha desplegat aquest instrument (preparació, realització i transferència al centre) les següents valoracions dels resultats assolits:

  – **Fase de preparació:** la formació inicial de l'equip impulsor sobre el model de formació en residència (tractant aspectes com ara el propòsit de l'activitat, rol dels docents residents i de l'equip impulsor, funcionament, etc.) ha estat valorada com a molt eficaç per la majoria dels centres. La identificació de l'equip impulsor de les expectatives i els objectius d'aprenentatge de la residència amb l'equip docent ha estat abordada de diferents maneres pels centres. En alguns casos ho van fer directament a través de les reunions de claustre mentre que d'altres ho van dur a terme en reunions d'etapa sense fer participar el conjunt del claustre. En aquesta fase també s'esperava que l'equip impulsor identifiqués els elements d'especial interès del projecte educatiu del centre acollidor. Alguns centres han destacat que els equips impulsors van portar a terme accions per identificar-los (principalment mitjançant les pàgines web dels centres impulsors) i sistematitzar-los, i posteriorment transferir-los o compartir-los amb el claustre. Els resultats de l'avaluació indiquen que els elements inicialment d'interès dels equips docents van ser principalment les pràctiques d'educatives-aprenentatge i, en menys importància, el projecte educatiu global de centre. De fet, el document l'*Anàlisi del desenvolupament i impacte de les residències* realitzat per la Subdirecció General de la Inspecció d'Educació del Departament d'Educació (SGIE-DE) descriu com els aprenentatges clau encarregats pels centres residents al professorat que ha realitzat les estades han estat en un 39 % les metodologies

d'educació-aprenentatge (personalització, treball globalitzat, treball cooperatiu, aprenentatge per projectes) i en un 19 % les metodologies i pràctiques d'avaluació competència. Els encàrrecs referits a la categoria de projecte educatiu (inclou aspectes d'organització, ús i disseny dels espais, gestió d'horaris i coordinació del professorat) han constituït el 28 % dels casos.

– **Fase de realització:** durant aquesta fase, els docents participants (equips impulsors en la segona fase i altres docents en la tercera fase) han realitzat les estades i han documentat l'experiència en llibretes «viatgeres» compartides i registres digitals. L'anàlisi realitzada per la SGIE-DE revela com els aprenentatges realitzats que han estat més rellevants pels residents segueixen una proporció similar a la distribució dels interessos d'aprenentatges previs a la residència. L'informe indica que en el desenvolupament de l'estada els aprenentatges realitzats correspondrien en un 43 % a metodologies d'educació-aprenentatge, un 13 % a metodologies i pràctiques d'avaluació competencial, un 22 % al projecte educatiu i un 12 % als aspectes de tutoria. D'altra banda, el mateix informe destaca que tots els docents han pogut fer observació d'espais i instal·lacions, i observació d'activitats d'aula. En menor proporció els docents han compartit docència durant aquesta experiència (per al 58 % dels centres). De la mateixa manera, una part important ha pogut assistir a reunions docents i de gestió (per al 83 % dels centres residents) mentre que una proporció inferior hi ha participat (per al 58 % dels centres residents).

  Els centres destaquen que els docents participants han compartit els registres de l'experiència amb la resta de docents a través de les plataformes digitals de gestió documental del centre (per exemple, Drive) on s'hi han disposat documents, presentacions en PowerPoint, i material audiovisual, entre d'altres. També es destaca la comunicació externa que s'ha realitzat de l'activitat a través de les xarxes socials. Una part dels centres valoren que

l'experiència de realització de les estades en residències ha contribuït a unir emocionalment l'equip impulsor i ampliar la motivació per liderar l'impuls de la transformació del centre.

– **Fase de transferència:** la majoria dels centres educatius consideren que han compartit internament els aprenentatges generats durant les estades. Alguns dels canals més utilitzats han estat els espais de formació interna, les reunions de claustre en les quals també s'ha valorat la manera d'implementar els canvis, o les formacions d'estiu al claustre. Alguns equips impulsors destaquen que, prèviament a la transferència al conjunt dels docents, han realitzat una transferència de l'experiència a l'equip directiu.

  Si bé els mateixos centres valoren com a imprescindible aquesta part de l'activitat, alguns d'ells destaquen que la manca de temps o el fet de no saber com fer-ho ha dificultat la transferència dels aprenentatges a la resta de l'equip docent. Mentre que alguns centres relaten haver dedicat molt temps a l'avaluació de l'experiència de residències per extreure'n aprenentatges a ser transferits, d'altres exposen que la transferència no s'ha pogut dur a terme, que no s'ha fet de manera sistemàtica o que s'ha allargat sense que s'hagi completat després de l'experiència. En altres casos s'exposa que s'ha fet a una part de l'equip docent, per exemple, als cicles directament implicats en els assajos de canvis, o que s'ha fet posant a disposició del claustre els materials de registre de l'experiència (per exemple, a través del Drive). Fruit de repetir l'activitat de la formació en residències, alguns centres descriuen que el segon any han pogut millorar els processos interns de transferència. L'anàlisi realitzada per la SGIE-DE destaca que perquè l'impacte de la formació en residència sigui més gran en l'orientació del procés de transformació del centre, cal que aquesta no es realitzi en qualsevol moment del procés, sinó en l'etapa en la qual l'orientació del centre comença a estar definida i els interessos d'aprenentatge del centre es concreten. En

definitiva, malgrat les dificultats existents per transferir els resultats de l'experiència, els centres valoren en termes globals que les residències han constituït una experiència molt valuosa i estratègica en el procés d'impuls del canvi.[41] Alguns d'ells consideren que l'haurien de poder viure tots els membres del claustre.

A diferència d'aquests dos instruments (visites i formacions en residències en centres impulsors), l'anàlisi també ha mostrat els instruments que han tingut menys resultats: el grup virtual de la mostra i l'eina d'autodiagnosi. Per al **grup virtual de la mostra** alguns centres destaquen que no han fet servir el grup virtual com un mitjà per comunicar-se ni per compartir les seves experiències amb els altres centres. Per exemple, la proporció de centres que ha considerat que l'equip impulsor ha difós i compartit coneixements i experiències generades a través del grup virtual ha oscil·lat al voltant del 10 %. Els centres coincideixen a considerar que el grup no ha estat actiu a l'hora d'interaccionar. De fet, els equips impulsors valoren majoritàriament que l'han utilitzat per rebre informacions i recursos per part del programa. Algun equip impulsor també l'hauria utilitzat per fer alguna videoconferència amb altres centres. De qualsevol manera, el fet que no hi hagi hagut debats i interacció entre el grup ha fet que l'equip impulsor no hagi utilitzat la plataforma per transferir al claustre els debats, acords, experiències i documents que s'hagin pogut compartir. Pel que fa a l'**eina d'autodiagnosi**, resulta rellevant que, si bé alguns centres van portar a terme una reflexió sobre la situació de partida a partir de l'informe generat, en altres casos ni els equips impulsors ni els equips docents no ho van acabar de fer a causa de la

41. La proporció de centres residents que valoren que l'experiència de les residències ha contribuït en el procés de transformació del centre ha estat del 92 % segons el document d'Anàlisi del desenvolupament i impacte de les residències realitzat per la Subdirecció General de la Inspecció d'Educació del Departament d'Educació referenciat anteriorment. Es precisa que una proporció molt alta de centres valoren que aquest instrument de formació ha contribuït a la implicació del professorat en el procés de transformació (97 %), a l'impuls de canvis organitzatius i de gestió (86 %) i a canvis pedagògics i metodològics (94 %).

complexitat de l'eina. De fet, la proporció de centres que han considerat que el claustre ha reflexionat sobre la diagnosi a partir de l'informe generat per l'eina ha estat inferior a la meitat (48 % de centres).

Vegem a continuació quins han estat els principals resultats assolits per cada agent de canvi en les fases del procés.

Per fases del procés d'impuls del canvi

a) **Fase 1. Crisi i oportunitat**

En la primera fase del programa, orientada a generar el sentit de crisi i d'oportunitat de canvi, els agents en els quals el programa ha volgut incidir han estat, d'una banda, els equips directius i impulsors, preparant-los per iniciar el procés de canvi i liderar-lo, i de l'altra, els equips docents i les famílies, sensibilitzant-los i implicant-los en el procés com a part de l'aliança necessària per portar a terme la transformació. En la Taula 7 es mostra, per a cada agent, la proporció de centres que han assolit cada resultat esperat. Els resultats es presenten per a cada instrument que els havia de generar. En negreta es destaquen els resultats esperats que han estat assolits (completament assolits) per menys de la meitat dels centres.

En aquesta fase s'observa que per als agents sobre els quals el programa ha incidit directament, equip directiu i equip impulsor, la proporció de resultats esperats que han tingut un grau d'assoliment alt (completament assolit) ha estat superior que per als agents sobre els quals el programa ha incidit indirectament, els equips docents, les famílies i altres agents de la comunitat educativa. Per a les accions orientades als equips directius, tots els resultats esperats han estat assolits per més de la meitat dels centres. Pel que fa a l'equip impulsor, si bé la majoria dels resultats esperats han estat assolits per una proporció alta de centres, en destaquen alguns que ho han estat poc, com ara el referit al coneixement de la situació de partida del centre a través de l'autodiagnosi (43 % dels centres), el de coneixement del protocol de canvi i les eines per a la transformació (35 % de centres)

per mitjà de les capacitacions, el de coneixement dels aprenentatges dels centres impulsors sobre lideratge distribuït (25 % de centres) durant l'escola d'estiu i el de difusió i intercanvi entre equips impulsors dels coneixements i experiències generades (5 % dels centres) mitjançant el grup virtual de la mostra, entre d'altres.

Pel que fa a les accions d'implicació dels equips docents i de transferència dels recursos i reflexions generades pel programa, s'observa que la proporció de resultats esperats poc assolits ha estat superior. Alguns exemples de resultats assolits per menys de la meitat dels centres són el de reflexió per part del claustre sobre la diagnosi inicial del centre (38 % dels centres), la transferència per part de l'equip impulsor de la dinàmica de l'escola d'estiu al claustre per possibilitar-ne l'aprenentatge (38 % dels centres), i el coneixement de l'equip docent dels fonaments sobre el propòsit educatiu i els principis de l'aprenentatge a través dels documents de referència (33 % dels centres).

Pel que fa a les accions orientades a sensibilitzar les famílies i el conjunt de la comunitat educativa, s'observa un grau d'assoliment dels resultats esperats molt baix. Per a quasi tots els resultats esperats, la proporció de centres que els han assolit ha estat inferior al 25 %. Alguns exemples de resultats poc assolits són l'establiment de canals de comunicació amb les famílies sobre el procés (24 % de centres), la comunicació dels resultats de la sessió de Tret de sortida (14 % de centres), l'ampliació de la consciència de les famílies sobre la urgència del canvi (0 % de centres), l'assistència al visionat del documental *Most Likely to Succeed* (MLtS) i debat posterior (14 % de centres), i el coneixement dels fonaments de l'aprenentatge (4 pilars, 7 principis) (24 % de centres). Addicionalment, el fet que en pocs centres (24 %) l'equip impulsor hagi comunicat a la comunitat educativa el resultat de la reflexió generada després del visionat del documental MLtS apunta l'existència de dificultats i condicionants a l'hora de fer-ho, que són presentats en l'últim apartat d'aquest capítol.

TAULA 7

Assoliment dels resultats esperats pels agents del canvi. Fase 1 (%)

ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Equip directiu (ED)						
Capacitació	L'ED coneix el protocol de canvi.	68	21	11	0	0
	L'ED coneix els objectius de canvi.	70	25	5	0	0
	L'ED coneix un model de desenvolupament de la funció directiva.	55	20	15	5	5
	L'ED ha conegut els objectius del Programa i els requisits de participació.	84	16	0	0	0
	L'ED ha iniciat relacions amb persones d'altres equips directius.	55	20	15	0	10
Equip impulsor (EI)						
Autodiagn.	**L'EI coneix amb l'autodiagnosi la situació de partida del centre.**	**43**	**14**	**14**	**19**	**10**
Visites	L'EI coneix els projectes de CI rellevants per al centre.	52	29	5	5	10
	L'EI reconeix les experiències dels CI com a referents.	57	29	0	5	10
	L'EI amplia la seva consciència sobre la necessitat i oportunitat de canvi.	71	14	5	0	10
Capacitació	EI i ED fan intercanvi d'experiències amb centres impulsors.	90	10	0	0	0
	L'EI és conscient del seu rol en les properes accions del programa.	**45**	**35**	**15**	**5**	**0**
	L'ED i l'EI aprofundeixen en el coneixement del marc d'escola avançada.	86	5	10	0	0
	L'EI coneix el protocol de canvi i les eines per a la transformació.	**35**	**40**	**15**	**10**	**0**

>>>

ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Capacitació	**L'EI coneix els aprenentatges de centres impulsors sobre lideratge distribuït.**	**25**	**20**	**25**	**20**	**10**
	L'EI es visualitza com un equip, en coneix el propòsit i n'assumeix el rol.	50	40	10	0	0
	L'EI aprèn a través d'aprenentatge basat en projectes sobre PMV	**48**	**19**	**29**	**5**	**0**
	L'EI ha generat aprenentatges per crear la visió de centre amb la CE.	76	10	10	5	0
	L'EI ha pres consciència sobre la necessitat de canvi.	79	16	5	0	0
	L'EI renova el seu compromís i la seva motivació per seguir impulsant el canvi.	90	0	5	5	0
Plataforma digital	**Els EI difonen i comparteixen coneixements i experiències generades.**	**5**	**5**	**15**	**35**	**40**
	L'EI compta amb suport en línia amb relació a les capacitacions rebudes.	**5**	**5**	**21**	**53**	**16**
Recursos i eines	L'EI es constitueix d'acord amb els criteris marc.	70	15	15	0	0
	L'EI coneix els fonaments de l'aprenentatge i el marc d'escola avançada.	62	29	10	0	0
	L'EI i l'ED coneixen els fonaments a través dels documents de referència.	52	38	10	0	0
Equip docent (EDO)						
Autodiagn.	L'EDO realitza l'autodiagnòstic i hi reflexiona.	76	10	0	10	5
	El claustre reflexiona sobre el diagnòstic a partir de l'informe.	**38**	**10**	**19**	**14**	**19**
Visites	L'EI realitza retorn al claustre de les visites a CI fetes.	62	24	0	5	10
Capacitació	L'EI ha fet el retorn de la formació inicial al centre mateix.	65	10	15	10	0
	L'EI transfereix la dinàmica de l'escola d'estiu al claustre, i n'aprèn.	**38**	**29**	**19**	**5**	**10**

>>>

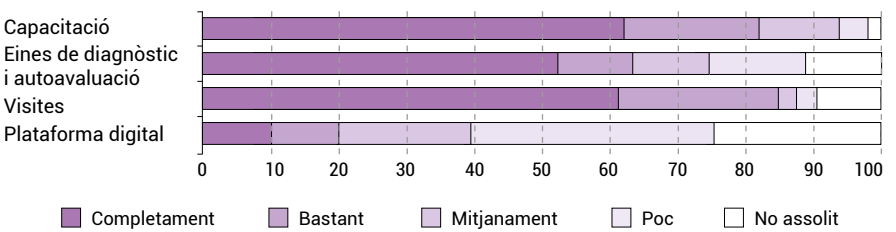
ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Plataforma digital	**L'EDO accedeix als recursos proveïts pel programa (per exemple, *kits*).**	**70**	**10**	**38**	**24**	**10**
	La plataforma digital possibilita el seguiment del procés de transformació.	**10**	**20**	**0**	**35**	**35**
Recursos i eines	El claustre veu el documental MLtS i en debat, sensibilitzant-se.	71	10	10	10	0
	L'EDO coneix els fonaments a través dels documents de referència.	**33**	**24**	**38**	**0**	**5**
Famílies						
Recursos i eines	**S'estableixen canals de comunicació amb famílies sobre el procés.**	**24**	**33**	**14**	**10**	**19**
	Es realitza un retorn a totes les famílies sobre la sessió Tret de sortida	**14**	**14**	**19**	**10**	**43**
	Les famílies amplien la seva consciència sobre la urgència del canvi.	**0**	**52**	**29**	**5**	**14**
	Les famílies assisteixen a l'activitat «Tret de sortida amb les famílies».	**43**	**5**	**19**	**10**	**24**
	Les famílies assisteixen al visionat del documental MLtS i debat posterior.	**14**	**33**	**14**	**10**	**29**
	Les famílies coneixen els fonaments de l'aprenentatge (4 pilars, 7 principis)	**24**	**38**	**10**	**14**	**14**
Conjunt de la comunitat educativa						
Recursos i eines	**L'EI ha comunicat al conjunt de la comunitat educativa el resultat de la reflexió generada després del visionat del documental.**	**5**	**19**	**24**	**19**	**33**

Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem la contribució dels instruments en l'assoliment d'aquests resultats (Gràfic 55), destaca l'alta proporció de resultats assolits de les accions de capacitació (82 % de resultats completament i bastant assolits), com de les visites a centres (85 % de resultats completament i bastant assolits). Si analitzem la contribució de les eines i els recursos proposats pel programa en aquesta fase, tal com es mostra al Gràfic 56, l'ús de les orientacions per formar l'equip impulsor haurien portat a l'assoliment d'una proporció molt alta de resultats esperats (85 % de resultats completament i bastant assolits), mentre que l'ús del *kit* Tret de sortida amb les famílies hauria portat a l'assoliment de la meitat dels resultats esperats (50 %).

GRÀFIC 55

Assoliment dels resultats esperats dels instruments. Fase 1 (%)

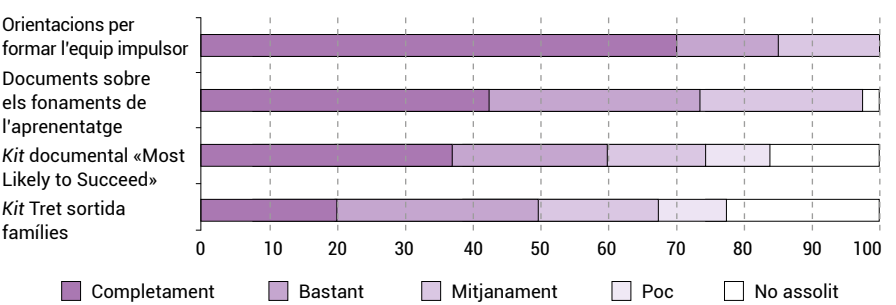


Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 56

Assoliment dels resultats esperats de les eines i els recursos. Fase 1 (%)

FASE 1. RECURSOS DE CONEIXEMENT



Font: Elaboració pròpia.

b) **Fase 2. Capacitació i prototipatge de canvis**

En la segona fase del programa, orientada a capacitar i realitzar assajos de canvis, els agents en els quals el programa ha volgut incidir han estat, d'una banda, els equips impulsors, preparant-los per facilitar el procés de creació de la visió del centre i per realitzar el prototipatge de canvis a petita escala per a la seva validació, i de l'altra, els equips docents per a la seva participació en el procés de creació de la visió del centre i en el prototipatge, implementació i avaluació dels canvis. Finalment, s'ha incidit en les famílies i la resta de la comunitat educativa per possibilitar la seva participació en la creació de la visió de centre i conèixer els resultats del procés de prototipatge i assaig de canvis.

En la Taula 8 es mostra, per a cada agent, la proporció de centres que han assolit cada resultat esperat de la Fase 2. Els resultats es presenten per a cada instrument que els havia de generar. En negreta es destaquen els resultats esperats que han estat assolits (completament assolits) per menys de la meitat dels centres. En aquesta fase s'observa, novament, que per a l'equip impulsor, la proporció de resultats esperats que han tingut un grau d'assoliment alt (completament assolit) ha estat superior que per als agents sobre els quals el programa ha incidit indirectament: els equips docents i les famílies.

Per a les accions orientades als equips impulsors, si bé la majoria dels resultats esperats han estat assolits per una proporció alta de centres, en destaquen alguns que ho han estat poc. És el cas del contrast de la proposta de PMV amb centres amb més experiència (25 %), la identificació d'indicadors per al seguiment i avaluació del PMV (22 %) i la planificació del procés d'implementació dels PMV (29 %), entre d'altres. En aquest procés d'assaig de canvis a partir del prototipatge de PMV, les dificultats que han experimentat alguns equips impulsors han estat dues, principalment. La primera està relacionada amb la comprensió de l'objectiu del procés de prototipatge i

validació a través de PMV i posterior escalatge per mitjà de projectes tractor. La segona dificultat està relacionada amb l'establiment de mecanismes de generació d'evidències, qüestió estratègica i essencial en el desplegament dels assajos de canvi i validació.

Pel que fa a les accions d'implicació dels equips docents en la creació de la visió i el desplegament dels PMV, s'observa que la proporció de resultats esperats poc assolits ha estat superior que per als equips impulsors. Principalment es tracta dels resultats referits a la participació de l'equip docent en la concreció dels PMV, la seva implementació, el disseny dels mecanismes d'avaluació i la reflexió final per a la seva validació. Alguns exemples de resultats assolits per menys de la meitat dels centres són la participació de l'equip docent dels cursos implicats en el disseny dels PMV (38 %), l'anàlisi de la gestió dels PMV per identificar millores (25 %) i l'avaluació dels PMV a partir d'evidències registrades (29 %) entre d'altres. La identificació directa de PMV sense comptar suficientment amb evidències (pròpies o externes) hauria portat al fet que, en alguns casos, en aquesta fase d'aprenentatge, els PMV concretats no acabessin de respondre a les necessitats de canvi més importants o que no estiguessin alineats amb la visió i les prioritats del centre. Les dificultats per validar a partir d'evidències els prototips de canvis assajats ha pogut condicionar la pertinença i coherència d'alguns projectes tractor concretats en la fase següent.

Pel que fa a les accions orientades a implicar la comunitat educativa en la creació de la visió, la proporció de resultats assolits ha estat alta, si bé la de les accions orientades a mantenir-la informada sobre els resultats dels PMV ha estat baixa (25 % de centres).

TAULA 8

Assoliment dels resultats esperats pels agents del canvi. Fase 2 (%)

ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Equip impulsor (EI)						
Capacitació	Els EI enforteixen el treball en xarxa i intercanvien aprenentatges.	52	17	13	4	13
	L'EI és capaç de concretar la visió de centre en un escenari 2022.	58	17	13	8	4
	L'EI i ED enforteixen les seves capacitats de lideratge.	61	17	13	9	0
	L'EI ha planificat el/s projecte/s tractor/s a implementar el curs vinent.	61	22	4	4	9
	L'EI amplia les seves capacitats de gestió emocional i reconeix la feina feta.	42	42	4	4	8
Residènci-es	L'EI ha identificat i compartit els objectius de la residència.	71	21	4	4	0
	L'EI ha identificat interessos en el projecte educatiu del centre resident.	79	13	4	4	0
	L'EI ha conegut el model de formació en residència.	79	13	4	4	0
	L'EI impulsor ha conegut el projecte educatiu del centre de referència.	79	13	4	4	0
	L'EI ha fet una autoavaluació del procés de transformació al centre mateix.	58	29	4	8	0
	L'EI ha identificat els aprenentatges a ser transferits al claustre.	70	17	13	0	0
Plataforma digital	L'EI comparteix el quadern de bitàcola amb l'equip del programa EN21	64	9	9	5	14
	L'EI compta amb suport en línia amb relació a les capacitacions rebudes.	**14**	**18**	**23**	**14**	**32**
Facilitació	**L'EI ha contrastat la proposta dels PMV amb centres amb més experiència.**	**25**	**13**	**25**	**13**	**25**
	L'EI ha identificat indicadors per al seguiment i l'avaluació del PMV.	**22**	**17**	**26**	**17**	**17**
	L'EI ha planificat el procés d'implementació dels PMV.	**29**	**33**	**25**	**8**	**4**

>>>

ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Recursos	L'EI coneix com desplegar el procés de creació de la visió del seu centre.	67	17	17	0	0
	L'EI coneix els objectius i el procés d'establiment participatiu de la visió.	75	13	13	0	0
	L'EI coneix formes de comunicar la visió a la comunitat educativa.	54	29	13	4	0
	L'EI coneix els objectius i la metodologia dels PMV.	74	13	13	0	0
	L'EI sap identificar errors en el procés de creació de la visió i reorientar-los.	**38**	**24**	**10**	**10**	**19**
	L'EI sap identificar errors en el desplegament de PMV i reorientar-los.	57	35	9	0	0
Equip docent (EDO)						
Facilitació	**En el disseny dels PMV hi han participat els cursos implicats.**	**38**	**38**	**21**	**4**	**0**
	L'EDO ha analitzat la gestió dels PMV per identificar-hi millores.	**25**	**46**	**17**	**4**	**8**
	L'EDO ha impulsat el desenvolupament de PMV.	**33**	**21**	**21**	**17**	**8**
	L'EDO ha avaluat els PMV a partir d'evidències registrades.	**29**	**29**	**21**	**13**	**8**
	L'EDO ha validat els PMV i valorat el seu escalatge en el centre.	63	17	13	8	0
	L'EDO s'ha dotat de mecanismes de generació d'evidències dels PMV.	**21**	**13**	**33**	**13**	**21**
	L'EI ha identificat i compartit amb l'EDO les oportunitats de canvi.	**42**	**29**	**25**	**4**	**0**
	L'EI ha previst la transferència dels aprenentatges dels PMV a l'EDO.	**33**	**38**	**25**	**0**	**4**
	L'EDO ha celebrat els aprenentatges i èxits dels PMV.	**17**	**38**	**13**	**8**	**25**
Visites	L'EDO i l'EI ha conegut el projecte dels CI, i les pràctiques específiques.	96	0	4	0	0
	Els docents participants han transferit a l'EDO els aprenentatges.	61	30	4	4	0
	L'EDO ha utilitzat els aprenentatges per concretar la visió i PMV.	78	17	0	4	0

>>>

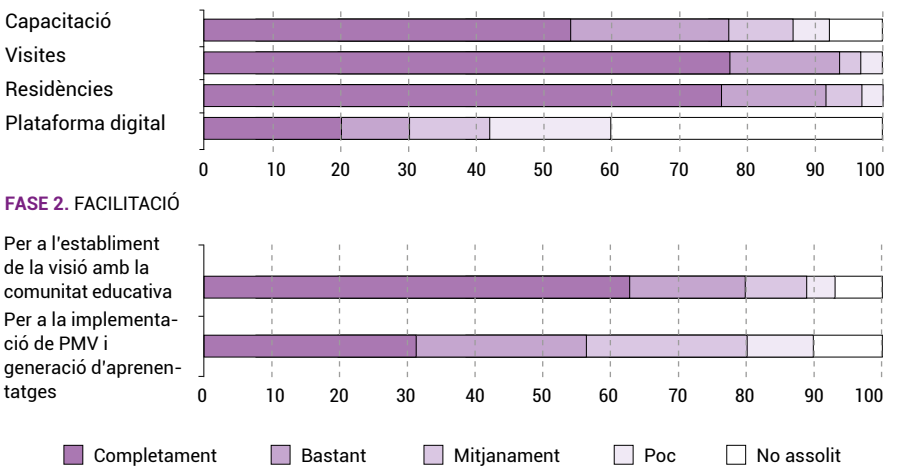
ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Residènci-es	Les persones residents han realitzat les experiències d'aprenentatge.	92	8	0	0	0
	Les persones residents han buidat els principals aprenentatges.	83	13	4	0	0
	L'EI i residents transfereixen els aprenentatges a l'EDO a través de formació.	83	13	4	0	0
Plataforma digital	**L'EDO accedeix als recursos proveïts pel programa (per exemple, *kits*).**	**18**	**18**	**18**	**18**	**27**
	L'EDO comparteix coneixements i experiències (comunitat de pràctica).	**9**	**0**	**5**	**36**	**50**
	El claustre fa seguiment del procés de transformació.	**10**	**0**	**14**	**19**	**57**
	L'EI transfereix al claustre debats, acords i informació de la xarxa.	**9**	**9**	**9**	**14**	**59**
Recursos i eines	L'EDO coneix els objectius de creació de la visió de centre.	58	29	8	0	4
	L'EDO coneix els objectius dels PMV i el procés d'implementació.	58	17	17	8	0
Famílies						
Facilitació	**L'EDO ha fet retorn a famílies i alumnes sobre els resultats dels PMV.**	**25**	**17**	**33**	**8**	**17**
Conjunt de la comunitat educativa						
Facilitació	L'EI ha dissenyat la visió amb la comunitat educativa.	58	17	17	4	4
	L'EI ha comunicat la visió a la comunitat educativa: claustre, famílies, infants	50	17	13	8	13
	La visió de centre està alineada amb el marc d'escola avançada.	83	13	0	0	4

Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem la contribució dels instruments en l'assoliment d'aquests resultats, tal com observem al Gràfic 57, destaca l'alta proporció de resultats assolits de les visites a centres impulsors (94 % de resultats completament i bastant assolits) i les formacions en residències (92 % de resultats completament i bastant assolits). Pel que fa a les sessions de facilitació, la proporció de resultats assolits de la sessió dedicada a la creació de la visió ha estat més alta que la dedicada a la concreció de PMV, on els equips impulsors han experimentat més dificultats.

GRÀFIC 57

Assoliment dels resultats esperats dels instruments. Fase 2 (%)

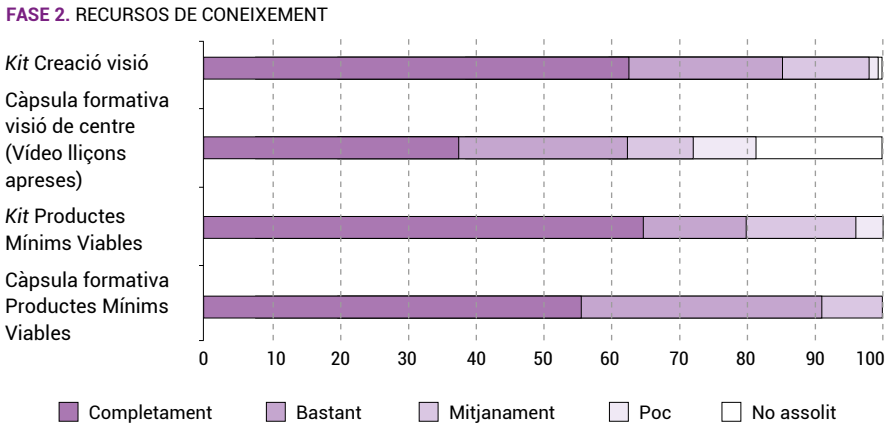


Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem la contribució de les eines i els recursos proposats pel programa en aquesta fase, tal com es mostra al Gràfic 58, l'ús del *kit* de Creació de la visió de centre i el *kit* de Disseny, implementació i avaluació de productes mínims viables han portat a l'assoliment d'una proporció molt alta de resultats esperats (86 % i 81 % de resultats completament i bastant assolits, respectivament). La bona valoració dels resultats de la càpsula formativa relacionada amb els productes mínims viables fa pensar en la utilitat que ha tingut per adreçar la seva concreció.

GRÀFIC 58

Assoliment dels resultats esperats de les eines i els recursos. Fase 2 (%)



Font: Elaboració pròpia.

c) Fase 3. Transformació

En la tercera fase del programa, orientada a l'escalatge dels canvis a nivell de centre, els agents en els quals el programa ha volgut incidir han estat, d'una banda, els equips impulsors, preparant-los per concretar l'Escenari 2022 del centre i per escalar a nivell de centres els canvis validats i prioritzats. També els equips directius, per integrar en la planificació estratègica de centre la implementació dels canvis escalats a nivell de centre. D'altra banda, els equips docents per a la seva participació en el procés de concreció de l'Escenari 2022 i en l'escalatge dels canvis. Finalment, les famílies i la resta de la comunitat educativa, per conèixer els canvis escalats a nivell de centre i els resultats assolits.

En la Taula 9 es mostra, per a cada agent, la proporció de centres que han assolit cada resultat esperat de la Fase 3. En aquesta fase s'observa, novament, que per a l'equip impulsor, la proporció de resultats esperats que han tingut un grau d'assoliment alt (completament

assolit) ha estat superior que per als agents sobre els quals el programa ha incidit indirectament: els equips docents i les famílies. També s'observa, a diferència de la primera fase, que la proporció de resultats assolits per als equips directius ha estat inferior.

Per a les accions orientades als equips directius, una part important dels resultats esperats s'hauria assolit completament en una proporció de centres inferior a la meitat. És el cas, per exemple, de la integració per part de l'equip directiu del procés de canvi en les eines de gestió del centre (38 %) i del canvi de pràctiques no alineades amb el nou projecte de centre, així com dels aspectes d'organització de centre amb processos de comunicació eficaç (14 %).

Per a les accions orientades als equips impulsors, si bé la majoria dels resultats esperats han estat assolits per una proporció alta de centres, en destaquen alguns que ho han estat poc. És el cas de la concreció d'un Escenari 2022 (19 %), la identificació d'accions prioritàries per assolir-lo (23 %) i l'avaluació i reorientació dels projectes tractors (25 %). Les valoracions realitzades pels centres apunten tres dificultats principals en la concreció dels projectes tractor. D'una banda, tal com comentàvem per a la fase anterior, els equips impulsors han tingut dificultats en la diferenciació de les accions de prototipatge (a través dels PMV) de les d'escalatge al centre (a través dels projectes tractors).

D'altra banda, en el procés d'establiment i formulació dels components essencials dels projectes tractor (objectiu, descripció, modalitat de tracció i àmbits d'implementació, etc.), els equips docents no haurien participat en tots els centres. En alguns ho hauria establert l'equip impulsor.

La tercera dificultat ha consistit, com a la fase anterior per als PMV, en l'establiment de mecanismes de generació d'evidències sobre els resultats dels PMV que puguin ser d'utilitat en el seguiment i

l'avaluació continuada i formativa de les transformacions a escala de centre. En aquest sentit, algun centre ha apuntat que la dificultat d'orientar aquests aspectes en el claustre pot provenir del fet que no hi hagi una percepció generalitzada entre el professorat de la necessitat ni utilitat del registre i la documentació de les evidències. Alternativament, alguns centres han realitzat una avaluació basada en la percepció dels equips docents al final de l'any, que han documentat en diferents tipus de suport (per exemple, memòria final de curs, vídeos, etc.).

Pel que fa a les accions d'implicació dels equips docents en la concreció de l'Escenari 2022 i dels canvis a escalar a nivell de centre per assolir-lo, s'observa que entre els resultats amb una proporció menor de centres que els hagin assolit hi ha el coneixement dels objectius dels projectes tractor (43 %) i l'avaluació del potencial transformador d'aquest projecte per part de l'equip docent (30 %).

Finalment, pel que fa a la comunicació a les famílies i la comunitat educativa, destaca que la proporció de centres que consideren haver comunicat el projecte tractor a la comunitat educativa a través d'un pla de comunicació ha estat del 30 %. Diversos centres han realitzat accions comunicatives puntuals sense el plantejament de plans de comunicació que identifiquin les necessitats específiques per a cada agent de canvi.

Per acabar, es destaca que la velocitat amb la qual els centres han implementat el procés d'impuls del canvi ha estat diferent. Això ha fet que alguns, en finalitzar el programa, no hagin arribat a concretar els projectes tractor, si bé n'haurien parlat i reflexionat. El repte que alguns centres hagin plantejat projectes tractor transversals al centre ha fet que el procés de reflexió amb el conjunt de l'equip docent hagi pres més temps.

TAULA 9

Assoliment dels resultats esperats pels agents del canvi. Fase 3 (%)

ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Equip directiu (ED)						
Facilitació	**L'ED i l'EDO han planificat (PAC) el desplegament del projecte tractor.**	**40**	**45**	**5**	**5**	**5**
	L'ED ha integrat el procés de canvi en les eines de «gestió del centre».	**38**	**38**	**19**	**0**	**5**
	L'EI ha garantit que l'ED avala i reforça el procés de transformació.	56	22	11	11	0
	L'ED i l'EDO canvien pràctiques i organització amb comunicació eficaç.	**14**	**43**	**24**	**10**	**10**
Equip impulsor (EI)						
Facilitació	**L'EI ha ampliat les seves capacitats de planificació i organització.**	**43**	**29**	**19**	**10**	**0**
	L'EI ha evitat que iniciatives de transformació no alineades se solapin.	67	24	5	0	5
	L'EI ha detectat els triomfs i els ha celebrat.	**33**	**33**	**19**	**14**	**0**
	L'EI ha dinamitzat el canvi amb els instruments proveïts.	57	33	10	0	0
	L'EI ha estat capaç de descriure l'escenari 2022 com a escenari desitjable.	**33**	**52**	**14**	**0**	**0**
	L'EI ha estat capaç de descriure l'escenari 2022 de manera tangible.	**19**	**33**	**24**	**19**	**5**
	L'EI ha identificat les accions prioritàries per assolir l'escenari 2022.	**23**	**36**	**32**	**5**	**5**
	L'EI ha possibilitat l'aprenentatge de l'EDO sobre els objectius dels projectes tractor.	**18**	**36**	**18**	**14**	**14**

>>>

ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Facilitació	L'EI ha impulsat les principals iniciatives estratègiques acordades.	75	20	5	0	0
	L'EI ha garantit l'acompliment de les fases.	**43**	**43**	**10**	**5**	**0**
	L'EI ha vetllat per la validació dels prototips utilitzant evidències.	**48**	**10**	**33**	**10**	**0**
Capacitació	Els EI han intercanviat experiències i aprenentatges entre ells.	81	19	0	0	0
	Els EI i ED han après metodologies (per exemple, PMV, tractors, etc.).	81	10	10	0	0
	L'EI i l'ED han planificat (PAC) les línies d'acció del proper curs.	62	24	14	0	0
	L'EI i l'ED han valorat el procés de canvi realitzat.	86	10	0	0	5
	L'EI i l'ED han millorat les capacitats de lideratge per impulsar el canvi.	43	29	19	5	5
Residèn-cies	L'EI ha identificat i compartit els objectius de la residència.	68	23	0	0	9
	L'EI ha identificat interessos en el projecte educatiu del centre resident.	68	23	0	0	9
	L'EI ha conegut el model de formació en residència.	59	27	0	5	9
	L'EI impulsor ha conegut el projecte educatiu del centre de referència.	55	36	0	0	9
	L'EI ha fet una autoavaluació del procés de transformació al centre.	38	29	19	0	14
	L'EI ha identificat els aprenentatges a ser transferits al claustre.	64	36	0	0	0
Plataforma digital	**L'EI comparteix el quadern de bitàcola amb l'equip del programa EN21**	**48**	**14**	**5**	**10**	**24**
	L'EI comparteix coneixements internament.	**10**	**5**	**5**	**24**	**57**
	L'EI crea espais de comunicació interna en el centre (per exemple, taulell d'anuncis)	**0**	**5**	**10**	**33**	**52**

>>>

ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Recursos i eines	**L'EI compta amb suport en línia amb relació a les capacitacions rebudes.**	**0**	**14**	**10**	**38**	**38**
	L'EI coneix el propòsit, les característiques i les modalitats dels projectes tractor.	81	14	5	0	0
	L'EI coneix l'objectiu d'aprenentatge dels PMV derivats de l'escenari 2022.	59	32	0	0	9
	L'EI sap identificar els errors en els Projectes tractors i reorientar-los.	**25**	**60**	**0**	**0**	**15**
Equip docent (EDO)						
Facilitació	**L'EDO genera evidències dels resultats dels projectes tractor.**	**45**	**25**	**15**	**10**	**5**
	L'EDO ha avaluat el potencial transformador del projecte tractor.	**30**	**35**	**20**	**10**	**5**
	L'EDO ha formulat els components essencials del projecte tractor.	58	16	16	5	5
	L'EDO ha identificat els factors de viabilitat del projecte tractor.	**42**	**37**	**5**	**11**	**5**
	L'EI ha facilitat la comunicació entre agents per resoldre conflictes.	**19**	**48**	**19**	**10**	**5**
	L'EI ha guanyat legitimitat entre l'EDO per impulsar el canvi.	**48**	**24**	**24**	**5**	**0**
Visites	Els aprenentatges han facilitat la creació de l'escenari 2022 i projectes tractor.	70	20	10	0	0
	L'EDO i l'EI ha conegut el projecte dels CI, i les pràctiques específiques.	90	5	5	0	0
	L'EDO participant ha guanyat consciència del canvi i ha guanyat motivació.	74	16	5	0	5
	L'EDO participant ha transferit els aprenentatges a la resta de l'EDO.	**47**	**47**	**5**	**0**	**0**

>>>

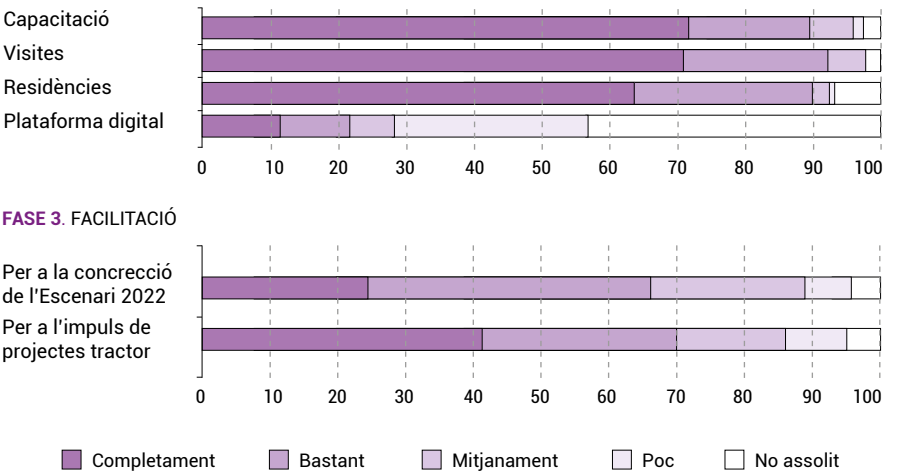
ACCIONS	RESULTATS ESPERATS	COMPLE-TAMENT	BASTANT	MITJA-NAMENT	POC	NO ASSOLIT
Residènci-es	Les persones residents han realitzat les experiències d'aprenentatge.	91	9	0	0	0
	Les persones residents han buidat els principals aprenentatges.	73	27	0	0	0
Plataforma digital	EI i residents transfereixen els aprenentatges a l'EDO a través de formació.	55	27	9	0	9
	L'EDO accedeix als recursos proveïts pel programa (per exemple, *kits*).	**10**	**19**	**14**	**33**	**24**
	El claustre fa seguiment del procés de transformació.	**5**	**5**	**0**	**25**	**65**
Recursos i eines	**L'EDO coneix els objectius dels projectes tractor.**	**43**	**24**	**33**	**0**	**0**
	L'EI transfereix al claustre debats, acords, i informació de la xarxa.	**10**	**10**	**10**	**24**	**48**
Conjunt de la comunitat educativa (CE)						
Facilitació	**L'EI comunica el projecte tractor a la CE i disposa de pla de comunicació.**	**30**	**20**	**30**	**15**	**5**

Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem la contribució dels instruments en l'assoliment d'aquests resultats, tal com observem al Gràfic 59 destaca l'alta proporció de resultats assolits de les visites a centres impulsors (93 % de resultats completament i bastant assolits), les capacitacions (90 % de resultats completament i bastant assolits) i les formacions en residències (89 % de resultats completament i bastant assolits). Pel que fa a les sessions de facilitació, l'orientada a la concreció de l'escenari 2022 hauria tingut una proporció important de resultats esperats assolits (66 % de resultats completament i bastant assolits) si bé lleugerament inferior a la dedicada a l'impuls de projectes tractor (71 % de resultats completament i bastant assolits).

GRÀFIC 59

Assoliment dels resultats esperats dels instruments. Fase 3 (%)



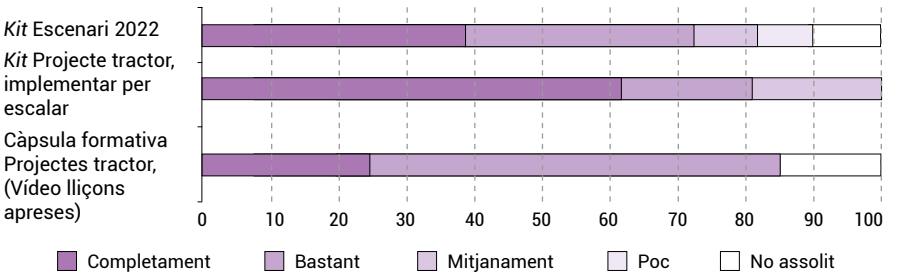
Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem la contribució de les eines i els recursos proposats pel programa en aquesta fase, tal com es mostra al Gràfic 60, l'ús del *kit* dels Projectes tractors ha portat a l'assoliment d'una proporció alta de resultats esperats (79 %) de la mateixa manera que el *kit* de l'Escenari 2022 (73 % de resultats completament i bastant assolits).

GRÀFIC 60

Assoliment dels resultats esperats de les eines i els recursos. Fase 3 (%)

FASE 3. RECURSOS DE CONEIXEMENT



Font: Elaboració pròpia.

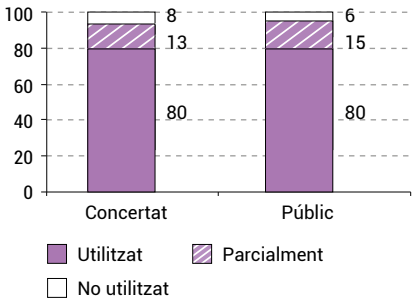
Hi ha diferències entre centres en l'ús dels instruments del protocol i l'assoliment dels resultats esperats?

Si es comparen l'ús dels instruments i l'assoliment dels resultats esperats reportats pels centres participants al programa en termes globals i categories de resultats, es constata que són similars entre centres amb diferents titularitats, etapes educatives, dimensió i grau de complexitat.

- **Per titularitat,** tal com mostra el Gràfic 61, l'ús dels instruments del protocol d'impuls del canvi ha estat el mateix per als centres concertats que per als públics (80 %). De la mateixa manera, al Gràfic 62 s'aprecia que la proporció de resultats assolits («completament» i «bastant») no varia de manera important entre els centres, tot i que és lleugerament superior per als públics. D'altra banda, al Gràfic 63 veiem que la proporció de resultats assolits que fan referència a cadascuna de les condicions de canvi és lleugerament superior per als centres de titularitat pública (al voltant d'un 10 % o inferior per a la majoria de resultats esperats). Destaca el resultat esperat d'«Existència d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa» per al qual la proporció de resultats assolits dels centres públics superaria la dels concertats en 20 punts.

GRÀFIC 61

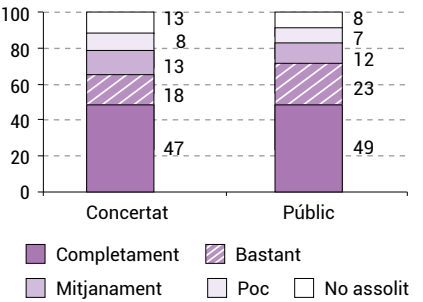
Ús d'instruments i eines, per titularitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 62

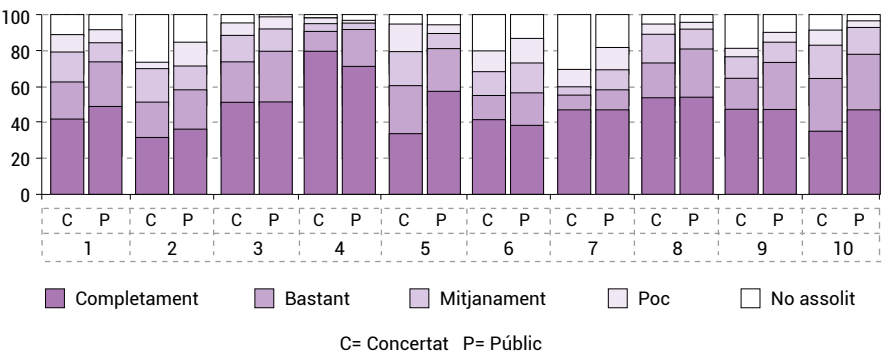
Assoliment de resultats, per titularitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 63

Proporció de resultats assolits, per titularitat (%)



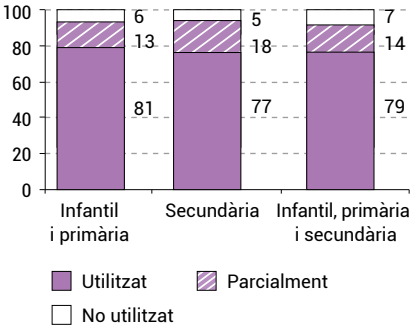
1. Coneixement del procés de canvi i de les eines
2. Compromís amb el procés de transformació i corresponsabilització comunitat educativa
3. Empoderament de l'equip impulsor i directiu
4. Coneixement de referents i capacitat de fonamentació
5. Existència d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa
6. Capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica
7. Creació d'una comunitat d'aprenentatge entre centres
8. Realització de les accions del procés de canvi (prototipatge i assajos)
9. Transferència al claustre
10. Escalar el procés de canvi al centre amb canvis estructurals i organitzatius

Font: Elaboració pròpia.

- **Per etapes,** al Gràfic 64 s'aprecia que l'ús dels instruments del protocol d'impuls del canvi ha estat el mateix per als centres d'infantil i primària, els instituts, secundària i els que abasten totes les etapes (instituts-escola públics i concertats) (81 %, 77 % i 79 % dels instruments utilitzats respectivament). De la mateixa manera, el Gràfic 65 mostra que la proporció de resultats assolits (respostes «completament» i «bastant») és important en tots els centres, si bé disminueix lleugerament per als centres amb etapa de secundària (75 %, 71 %, 65 % de resultats assolits respectivament).

GRÀFIC 64

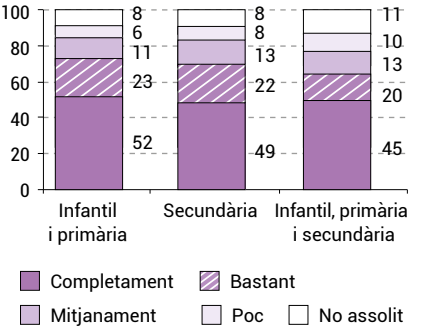
Ús d'instruments i eines, per etapes (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 65

Assoliment de resultats, per etapes (%)



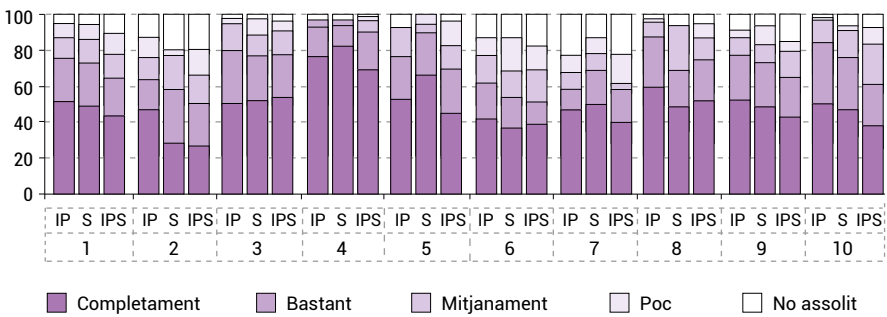
Font: Elaboració pròpia.

D'altra banda, tal com es veu al Gràfic 66, la proporció de resultats assolits que fan referència a cadascuna de les condicions de canvi és lleugerament inferior per als centres d'Infantil-primària-secundària amb relació als centres d'infantil-primària o els de secundària. Aquesta diferència estaria al voltant dels 10 punts percentuals o en seria inferior per a la majoria de resultats esperats. Destaquen els resultats esperats d'«Escalar el procés de canvi al centre amb canvis estructurals i organitzatius» (resultat 10), «Realització de les accions del procés de canvi (prototipatge i assajos)» (resultat 8) i d'«Existència

d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa» (resultat 5) per als quals la proporció de resultats assolits dels centres d'Infantil-primària-secundària seria al voltant de 20 punts percentuals inferiors a la de la resta de centres.

GRÀFIC 66

Proporció de resultats assolits, per etapes en els centres (%)



IP= Infantil i primària S= Secundària IPS= Infantil, primària i secundària

1. Coneixement del procés de canvi i de les eines
2. Compromís amb el procés de transformació i corresponsabilització comunitat educativa
3. Empoderament de l'equip impulsor i directiu
4. Coneixement de referents i capacitat de fonamentació
5. Existència d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa
6. Capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica
7. Creació d'una comunitat d'aprenentatge entre centres
8. Realització de les accions del procés de canvi (prototipatge i assajos)
9. Transferència al claustre
10. Escalar el procés de canvi al centre amb canvis estructurals i organitzatius

Font: Elaboració pròpia.

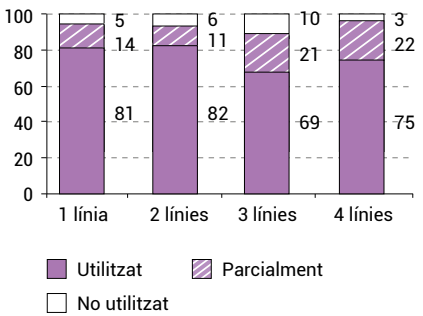
- **Per dimensió dels centres,** tal com es mostra al Gràfic 67, l'ús dels instruments del protocol d'impuls del canvi ha estat similar per als d'una, dues, tres i quatre línies, tot i que és lleugerament superior per als centres més petits (81%, 82%, 69% i 75% dels instruments utilitzats respectivament). De la mateixa manera, al Gràfic 68 es veu com la proporció de resultats assolits (respostes «completament» i

«bastant») és important en tots els centres, si bé disminueix lleugerament per als centres amb més línies (73 %, 73 %, 61 % i 62 % de resultats assolits respectivament).

D'altra banda, tal com es veu al Gràfic 69, no s'identifica per a la majoria de resultats esperats un patró de distribució de la proporció de resultats assolits segons nombre de línies. Per a quasi tots els criteris, els resultats dels centres amb una línia són semblants als dels que tenen quatre línies. Alguns resultats per als quals sembla que hi hagi hagut un grau d'assoliment superior en els centres petits són el de «Transferència al claustre» (resultat 9), el de «Capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica» (resultat 6) i el d'«Escalar el procés de canvi al centre amb canvis estructurals i organitzatius» (resultat 10).

GRÀFIC 67

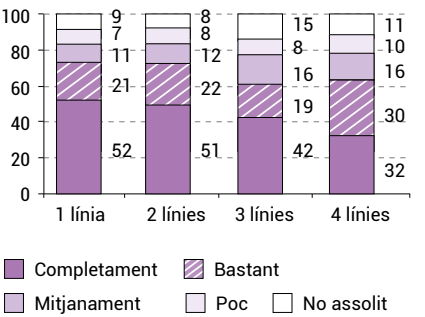
Ús d'instruments i eines, per dimensió (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 68

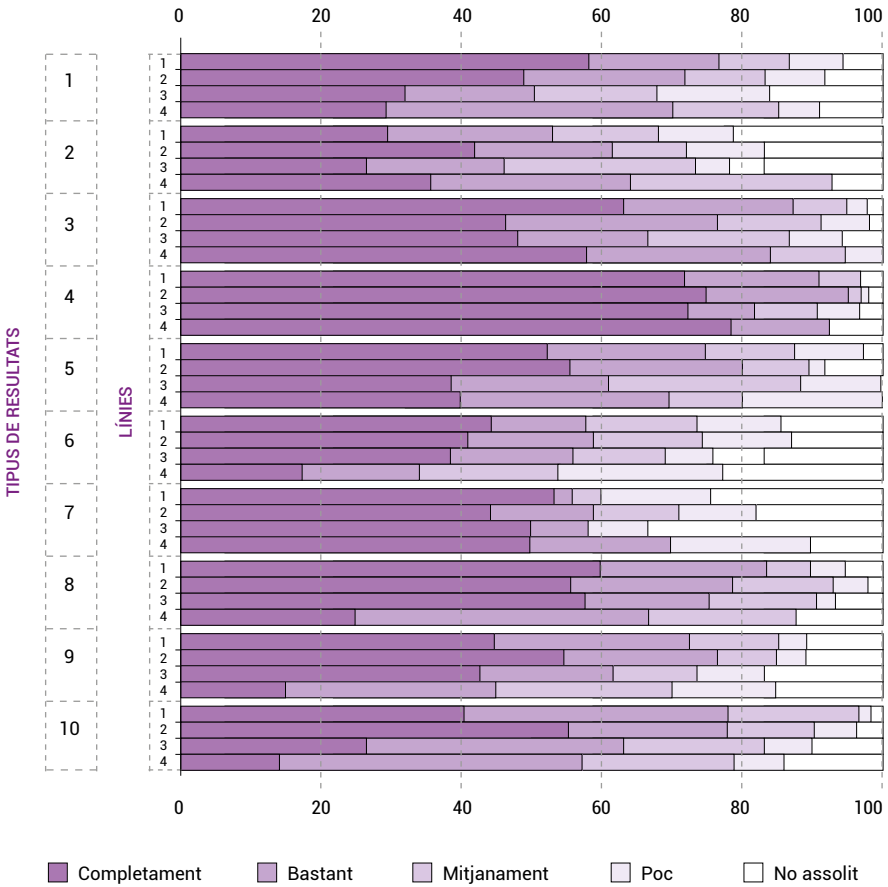
Assoliment de resultats, per dimensió (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 69

Proporció de resultats assolits, per dimensió dels centres (%)



1. Coneixement del procés de canvi i de les eines
2. Compromís amb el procés de transformació i corresponsabilització comunitat educativa
3. Empoderament de l'equip impulsor i directiu
4. Coneixement de referents i capacitat de fonamentació
5. Existència d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa
6. Capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica
7. Creació d'una comunitat d'aprenentatge entre centres
8. Realització de les accions del procés de canvi (prototipatge i assajos)
9. Transferència al claustre
10. Escalar el procés de canvi al centre amb canvis estructurals i organitzatius

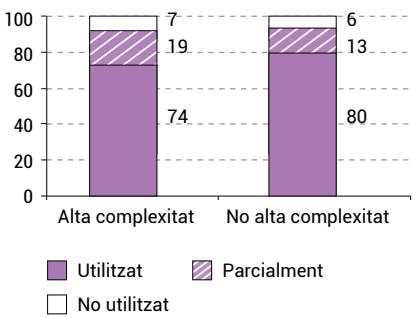
Font: Elaboració pròpia.

- **Per grau de complexitat,** tal com s'aprecia al Gràfic 70 l'ús dels instruments ha estat igualment alt en els centres d'alta complexitat i la resta (74 % i 80 %, dels instruments utilitzats respectivament). El Gràfic 71 mostra que la proporció de resultats assolits ha estat la mateixa (70 % de resultats assolits en els dos casos).

  Pel que fa a la proporció de resultats assolits que fan referència a cadascuna de les condicions de canvi s'evidencia que és semblant i que no supera els 10 punts percentuals de diferència, tal com mostra el Gràfic 72.

GRÀFIC 70

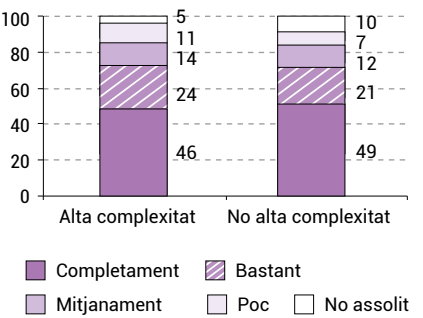
Ús d'instruments i eines, segons complexitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 71

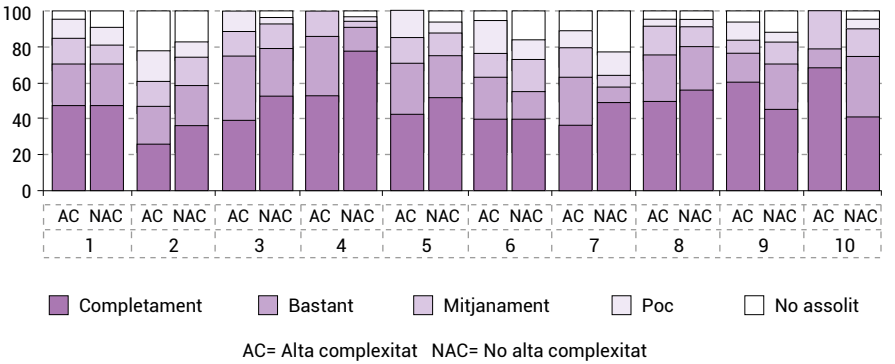
Assoliment de resultats, segons complexitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 72

Proporció de resultats assolits, segons complexitat (%)



1. Coneixement del procés de canvi i de les eines
2. Compromís amb el procés de transformació i corresponsabilització comunitat educativa
3. Empoderament de l'equip impulsor i directiu
4. Coneixement de referents i capacitat de fonamentació
5. Existència d'un escenari de futur-objectiu comú de centre (visió) compartit per tota la comunitat educativa
6. Capacitat d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica
7. Creació d'una comunitat d'aprenentatge entre centres
8. Realització de les accions del procés de canvi (prototipatge i assajos)
9. Transferència al claustre
10. Escalar el procés de canvi al centre amb canvis estructurals i organitzatius

Font: Elaboració pròpia.

Contribució dels instruments als canvis

Una vegada constatats els canvis esdevinguts des de l'inici del programa, analitzada la implementació i l'ús dels instruments i les eines del programa i valorat el grau d'assoliment dels resultats esperats, en aquest apartat plantegem una descripció de com les components de l'operativa del programa (accions, instruments i eines utilitzades en les fases del procés d'impuls) han contribuït als canvis evidenciats i quina ha estat la valoració que han fet els centres del seu valor estratègic com a elements d'una estratègia d'impuls de la transformació dels centres.

Existeix correlació entre els resultats de les accions de transformació i el grau de transformació de les pràctiques en els centres?

En el marc del procés de transformació, podem pensar que les accions d'assaig i validació de petits canvis a través del prototipatge de productes mínims viables i les d'escalatge a nivell de centre dels canvis validats porten a la transformació de les pràctiques educatives i d'avaluació. En aquest sentit, sembla coherent que aquells centres que han arribat a escalar canvis a través dels projectes tractor a nivell de centre i, per tant, a canviar les pràctiques educatives, siguin els que també presenten una proporció del temps dels horaris lectius transformat més elevada.

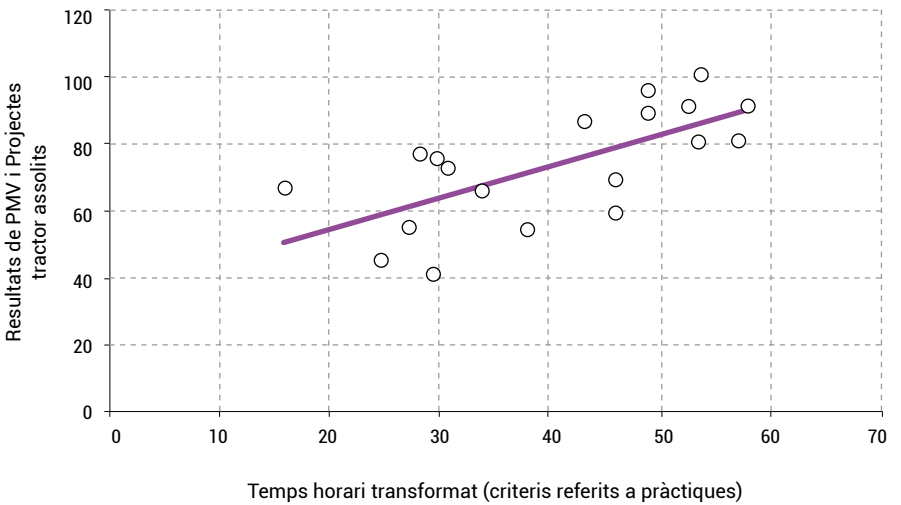
Per confirmar aquest supòsit, l'avaluació ha analitzat si existeix correlació entre les variables següents:

- La proporció de resultats assolits de les accions referides als PMV i projectes tractor (considerats els que han tingut una resposta de completament i bastant assolits).
- La proporció mitjana de temps de l'horari lectiu transformat.

El resultat de l'anàlisi ha estat, tal com mostra el Gràfic 73, que existeix una correlació positiva i forta (amb un coeficient de correlació de 0,7) entre les dues variables. Segons això, els centres amb una proporció de resultats assolits pels PMV i projectes tractor més gran serien també aquells que han presentat una proporció mitjana de temps lectiu transformat més gran que compleix els criteris del marc d'educació de qualitat. Aquests correspondrien als que se situen en el quadrant superior dret del gràfic.

GRÀFIC 73

Correlació entre la proporció de resultats assolits de les accions transformadores del protocol (PMV i projectes tractor) i la proporció de temps transformat de l'horari lectiu* (%)



* En aquesta prova de correlació s'han exclòs quatre centres que havien realitzat una valoració «optimista» dels resultats assolits pels PMV i projectes tractor (entre 80 % i 100 % dels resultats assolits) i que en canvi havien valorat com a poc la proporció de temps lectiu transformat.

Font: Elaboració pròpia.

Cal puntualitzar que el fet que existeix una correlació entre les dues variables analitzades, no vol dir forçosament que existeix una relació de causalitat entre elles.

Per explorar aquesta possible relació, l'avaluació ha recollit la percepció dels centres sobre els efectes i la contribució dels instruments en la generació de les condicions de canvi i en les transformacions portades a terme en les cinc dimensions del marc d'«Educació de qualitat» de referència. Vegem a continuació aquesta valoració.

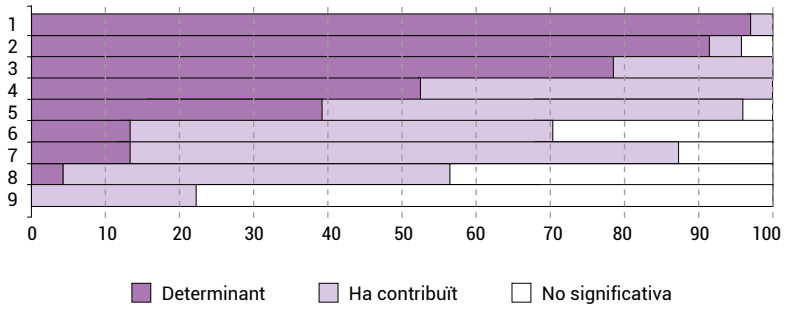
Quins han estat els instruments més determinants per als centres en el procés de transformació?

Els instruments i les eines que els centres han considerat com a determinants en l'assoliment dels objectius específics de cada fase del procés han estat diversos. Alguns d'ells, com veurem a continuació, han estat destacats en les tres fases.

Pel que fa a la primera fase, tal com s'aprecia al Gràfic 74, amb l'objectiu de preparar els equips directius i impulsors per iniciar el procés i sensibilitzar la comunitat educativa sobre la necessitat i l'oportunitat de canvi, la pràctica totalitat dels centres (96 %) han coincidit a valorar la creació dels equips impulsors com a acció determinant, seguida de les visites a centres impulsors (91 %) i de l'escola d'estiu (78 %).

GRÀFIC 74

Grau de contribució de les eines als objectius de cada fase del procés. Fase 1 (%)



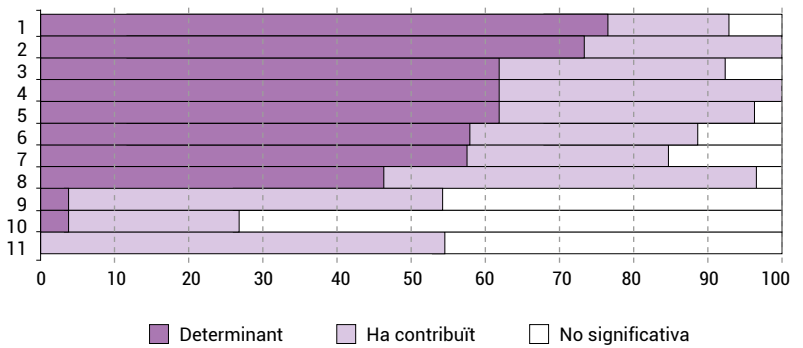
1. Creació i formació de l'equip impulsor
2. Visites a centres impulsors
3. Formació intensiva: Escola Estiu 2017
4. Formació inicial dels equips directius
5. Provisió de marc de referència EN21 (Repensar, edu2030)
6. Accions amb claustres i famílies: *Kit* Most Likely to Succeed
7. Accions amb claustres i famílies: *Kit* Tret de Sortida amb les famílies
8. Informe Autodiagnosi
9. Plataforma digital

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la segona fase, tal com s'aprecia al Gràfic 75 amb l'objectiu de capacitar els equips impulsors i docents i assajar i validar primers canvis, els instruments considerats com a determinants per una proporció més gran de centres han estat les formacions en residència (77 %), seguides de les visites a centres impulsors (73 %), l'escola d'estiu (62 %) i les sessions de facilitació (62 %) als equips impulsors.

GRÀFIC 75

Grau de contribució de les eines als objectius de cada fase del procés. Fase 2 (%)



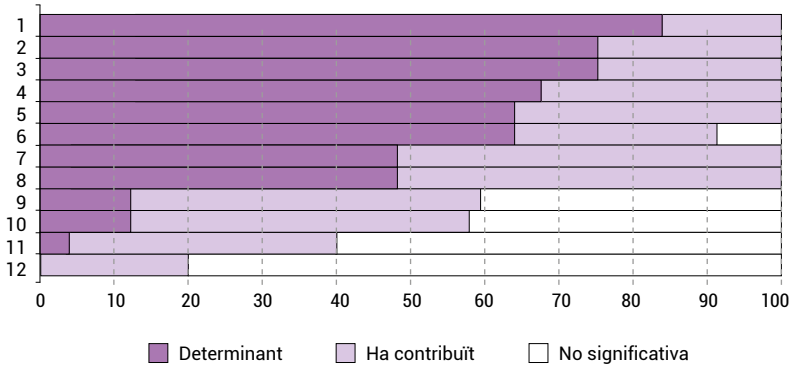
1. Residències I: estada en centre i documentació
2. Visites a centres impulsors
3. Residències I: transferència a través FIC
4. Facilitació amb equips impulsors
5. Formació intensiva: Escola Estiu 2018
6. Productes mínims viables
7. «El somni» La visió de centre (*kit* creació visió)
8. Residències I: preparació a través formació en línia
9. Celebració dels èxits (festa mostra)
10. Plataforma digital
11. Càpsules formatives visió i PMV

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la tercera fase, tal com s'aprecia al Gràfic 76 amb l'objectiu d'escalar els canvis validats en la fase anterior a nivell de centre, els instruments considerats com a determinants per una proporció més gran de centres han estat les formacions en residència (84 %), seguides del desplegament dels projectes tractor (76 %), les visites a centres impulsors (68 %), i les sessions de facilitació (64 %) als equips impulsors.

GRÀFIC 76

Grau de contribució de les eines als objectius de cada fase del procés. Fase 3 (%)



1. Residències I: estada en centre i documentació
2. Desplegament de projectes tractor
3. Residències I: transferència a través FIC
4. Visites a centres impulsors
5. Residències I: preparació a través formació en línia
6. Facilitació amb equips impulsors
7. Creació escenari 2022
8. Formació intensiva: Escola Estiu 2019
9. Xarxa de centres de la mostra (Jornada)
10. Càpsula formativa projecte tractor
11. Rúbrica de canvi
12. Plataforma digital

Font: Elaboració pròpia.

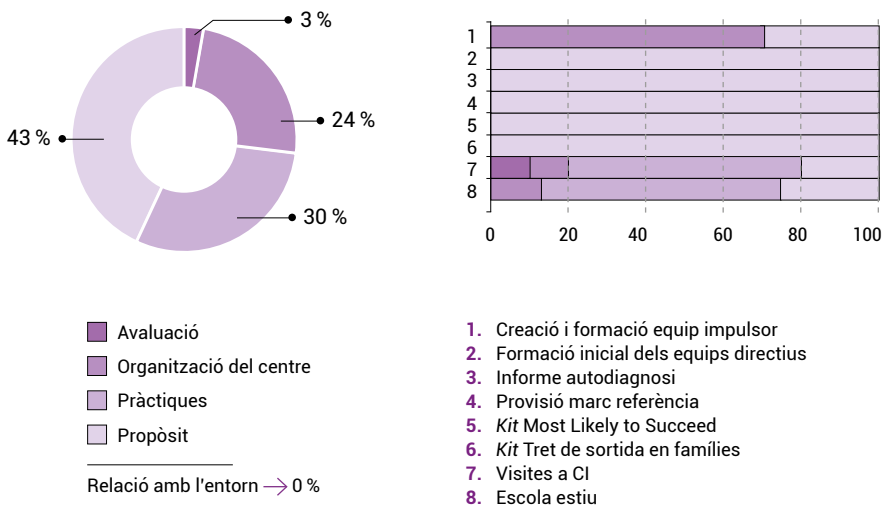
A la pregunta *a quin canvi han contribuït principalment els instruments determinants en cada fase?*, els centres de la mostra han identificat canvis en les cinc dimensions del marc de referència amb un predomini d'algunes d'aquestes en cada fase. Aquest predomini, tal com veurem a continuació, s'explica perquè el protocol de canvi ha portat a la transformació progressiva de les cinc dimensions.

En la primera fase del procés de crisi i oportunitat, tal com mostra el Gràfic 77 i a la Taula 10 els instruments valorats com a determinants han contribuït majoritàriament a canvis corresponents a la dimensió de propòsit educatiu. Això s'explica per la focalització de les accions d'aquesta fase a conèixer el marc de referència sobre el propòsit educatiu i sobre com aprenen les persones. També s'observa que una de les primeres

accions portades a terme pel programa, la constitució dels equips impulsors, ha constituït i comportat canvis estratègics en la dimensió d'organització de centre. Entre d'altres, ha fomentat un lideratge horitzontal del procés de canvi en el qual els docents han gestionat els processos de presa de decisió del centre a través de noves formes organitzatives. Les visites als centres impulsors realitzades en aquesta fase han inspirat els equips impulsors a repensar els espais d'aprenentatge i les pràctiques d'aprenentatge cap a enfocaments alineats amb el marc d'una educació de qualitat.

GRÀFIC 77

Contribució dels instruments determinants a canvis en les dimensions del marc de referència. Fase 1 (%)



Font: Elaboració pròpia.

TAULA 10

Exemples de canvis als quals han contribuït els instruments determinants. Fase 1

INSTRUMENT	ÀMBIT	EXEMPLES DE CANVIS PROVEÏTS PELS CENTRES
Form.inicial equips directius	Propòsit	• Prendre consciència que el canvi és possible i que hi ha d'haver implicació i compromís de l'equip docent. • Orientar les activitats d'aprenentatge a ser i conviure. • Tenir present la importància dels 4 pilars per igual.
Creació i formació equip impulsor	Organització de centre	• Possibilitar la participació per part del claustre en les decisions del centre. Lideratge distribuït. Docents que assumeixen un lideratge en l'impuls i la conducció de comissions i projectes estratègics. • Ampliar els docents que impulsen el canvi amb representació de diferents etapes. • Alinear l'equip docent amb marc comú i respectar els diferents ritmes. • Millorar les capacitats de gestió del canvi, per exemple, les reunions d'anàlisi i reflexió. Finalitzen amb la concreció de canvis i d'accions de millora a realitzar. • Incorporar espais d'anàlisi i reflexió pedagògica en el funcionament del centre
	Propòsit	• Disposar d'una visió de centre establerta per totes les parts.
Autodiag.	Propòsit	• Tenir clar per què es fa tot el que es fa.
Provisió fonaments	Propòsit	• Orientar el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer. • Situar l'alumne en el centre de l'aprenentatge. Promoure l'objectiu educatiu de fer dels alumnes ciutadans del món, amb llibertat, valors i aportacions de millora.
Kit MLtS	Propòsit	• Cohesionar el claustre. Alinear la visió.
Kit TsF	Propòsit	• Evidenciar la necessitat del canvi.

>>>

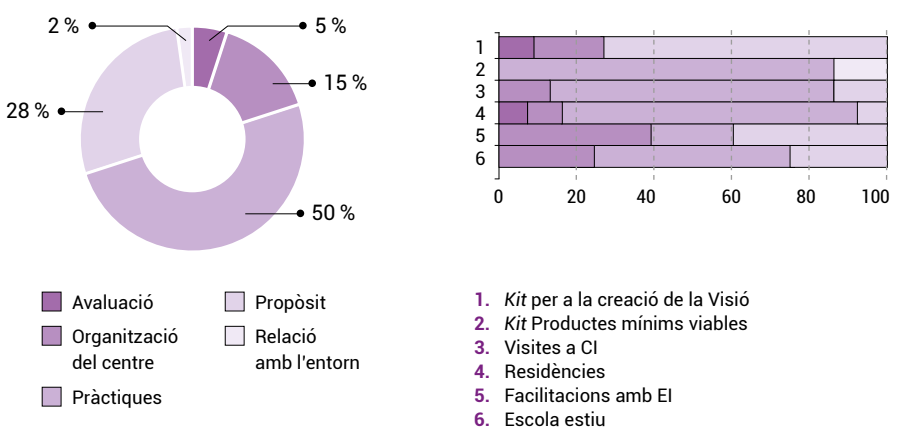
INSTRUMENT	ÀMBIT	EXEMPLES DE CANVIS PROVEÏTS PELS CENTRES
Visites a CI	Propòsit	• Possibilitar la personalització dels aprenentatges per a una escola inclusiva. • Empoderar l'equip docent amb altres maneres de fer: camí de la transformació educativa.
	Pràctiques	• Adaptar i reconfigurar els espais d'aprenentatge. • Implementar metodologies alineades amb el marc d'una educació de qualitat. • Aplicar enfocaments globalitzadors. • Formes d'agrupació d'alumnes, diferent.
	Avaluació	• Implementar instruments d'avaluació que es basen en observació docent.
Escola estiu	Propòsit	• Desenvolupar projectes interdisciplinaris.
	Pràctiques	• Personalitzar l'ensenyament. • Aplicar noves pràctiques a través dels PMV generats: aprenentatge basat en projectes, projectes internivells amb treball cooperatiu, ambients internivell, etc. • Fomentar el treball amb metodologies actives.
	Organització de centre	• Disposar d'espai i temps de reflexió i col·laboració entre docents.

Font: Elaboració pròpia.

En la segona fase de capacitació dels equips impulsors i d'assaig i validació de primers canvis, tal com s'aprecia al Gràfic 78, els instruments valorats com a determinants han contribuït majoritàriament a canvis en la dimensió de pràctiques d'educació i aprenentatge. Això s'explica perquè en aquesta fase, a través dels productes mínims viables, els equips impulsors han iniciat el prototipatge i l'assaig de primers canvis, focalitzant-los majoritàriament en les pràctiques educatives. Cal destacar que l'estratègia d'assaig de canvis ha passat per la concreció prèvia de la visió de centre per assegurar que els canvis prototipats i assaigs s'orienten a assolir la visió a mitjà termini. Això ha fet que en aquesta fase, part dels instruments determinants, com ara el *Kit* de creació de la visió, hagin fomentat canvis en la dimensió de propòsit educatiu, la qual cosa s'aprecia a la Taula 11. Les facilitacions, iniciades en aquesta fase, han estat valorades com a determinants pels centres en el desplegament d'espais transversals d'anàlisi i reflexió pedagògica per poder assegurar que els canvis que es prototipen i s'assagen estan alineats amb el propòsit educatiu i la visió de centre.

GRÀFIC 78

Contribució dels instruments determinants a canvis en les dimensions del marc de referència. Fase 2 (%)



Font: Elaboració pròpia.

TAULA 11

Exemples de canvis als quals han contribuït els instruments determinants. Fase 2

INSTRUMENT	ÀMBIT	EXEMPLES DE CANVIS PROVEÏTS PELS CENTRES
Kit creació de la Visió	Propòsit	• Plantejar el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer. • Generar un canvi de mirada sobre com dur a terme el procés d'aprenentatge. • Plantejar la necessitat de partir de la coneixença de l'infant per acompanyar-lo en el seu procés de vida. • Elaborar un nou PEC. • Crear la visió amb la comunitat educativa. • Desenvolupar el projecte educatiu.
	Avaluació	• Crear metodologies d'avaluació personalitzada.
	Organització de centre	• Generar un consens en el què (propòsit). • Desenvolupar processos d'observació i suport entre docents del mateix centre.
Kit Productes mínims viables	Pràctiques	• Assajar noves metodologies i espais amb l'objectiu que l'alumne sigui protagonista del seu procés d'aprenentatge (per exemple, projectes, tallers, etc.). • Assajar metodologies que desenvolupen les intel·ligències múltiples. • Generar confiança per introduir canvis i perdre la por (tractor). • Estructurar i valorar els canvis que s'han realitzat.
	Rel.entorn	• Apropar el centre a les famílies.
Visites a CI	Propòsit	• Alinear a la visió de centre tot el que es fa.
	Pràctiques	• Implementar pràctiques observades que s'ajusten a la visió de centre. • Inspirar i animar.
	Organització de centre	• Implementar formes organitzatives més transversals. • Promoure canvis en els horaris per introduir les noves metodologies.

>>>

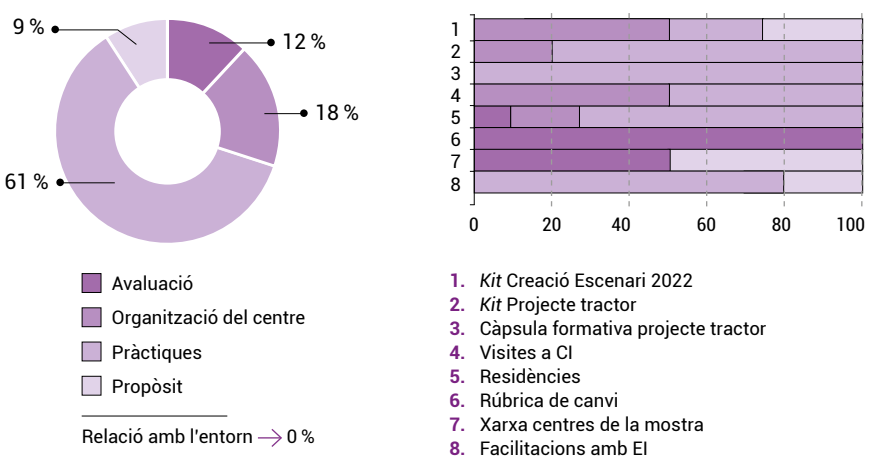
INSTRUMENT	ÀMBIT	EXEMPLES DE CANVIS PROVEÏTS PELS CENTRES
Residències	Propòsit	• Incorporar un enfocament globalitzador.
	Pràctiques	• Implementar pràctiques observades en altres escoles que s'ajusten a la visió de centre i que possibiliten la personalització de l'aprenentatge (per exemple, combinació d'una o dues matèries, potenciar l'autonomia de l'alumnat a través del treball per projectes, treball cooperatiu i globalitzador, creació d'ambients, activitats prou obertes perquè es configurin en funció dels interessos de l'alumnat amb acompanyament de docents, ambients i caixes, organització dels espais, etc.).
	Avaluació	• Desenvolupar l'autoavaluació.
Facilitació	Propòsit	• Replantejar l'orientació de tot el centre.
	Organització de centre	• Desplegar espais transversals d'anàlisi i reflexió pedagògica que es traslladen en canvis.
Escola estiu	Pràctiques	• Adaptar i reconfigurar els espais d'aprenentatge.
	Organització de centre	• Reconfigurar els horaris.

Font: Elaboració pròpia.

En la tercera fase d'escalatge dels canvis validats al conjunt del centre, tal com mostra el Gràfic 79, els instruments determinants han contribuït majoritàriament a canvis corresponents a la dimensió de pràctiques d'educació i aprenentatge, però amb una presència creixent de canvis en les pràctiques d'avaluació. Això guarda coherència amb el fet que en la fase anterior, el prototipatge i l'assaig de canvis s'ha focalitzat en les pràctiques educatives. Analitzant els exemples de canvis impulsats per les visites a centres impulsors a la Taula 12, destaca que les visites han contribuït a canvis en l'àmbit de l'organització de centre, a banda dels referits a pràctiques educatives. Dos exemples són la implementació de formes organitzatives més transversals i la reestructuració dels horaris lectius. Es tracta, en definitiva, de transformacions organitzatives necessàries per possibilitar l'escalatge del canvi a nivell de centre. Aquesta constatació confirma el supòsit de canvi plantejat pel programa sobre la necessitat de portar a terme transformacions en l'organització del centre per possibilitar la transformació de les pràctiques educatives i d'avaluació.

GRÀFIC 79

Contribució dels instruments determinants a canvis en les dimensions del marc de referència. Fase 3 (%)



Font: Elaboració pròpia.

TAULA 12

Exemples de canvis als quals han conatribuït els instruments determinants. Fase 3

INSTRUMENT	ÀMBIT	EXEMPLES DE CANVIS PROVEÏTS PELS CENTRES
Kit Creació Escenari 2022	Propòsit	• Plantejar el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer.
	Pràctiques	• Plantejar la personalització de l'ensenyament.
	Organització de centre	• Focalitzar els objectius de centre a mitjà/llarg termini. • Desplegar reunions d'anàlisi i reflexió que finalitzen en la concreció de canvis.
Kit Projectes Tractor	Pràctiques	• Implementar el treball per projectes globalitzats. • Replantejar els horaris. • Implementar un enfocament globalitzador. • Reconfigurar els espais d'aprenentatge. • Promoure l'autonomia dels alumnes respectant-ne el ritme d'aprenentatge.
	Organització de centre	• Dinamitzar l'escola: claustres, famílies, infants.
Visites a CI	Pràctiques	• Conèixer altres mirades i pràctiques educatives promovent canvis metodològics. • Implementar pràctiques observades que s'ajusten a la visió de centre.
	Organització de centre	• Ampliar la convicció dels docents que la transformació és possible. • Reorganitzar el temps i els espais d'aprenentatge.

>>>

INSTRUMENT	ÀMBIT	EXEMPLES DE CANVIS PROVEÏTS PELS CENTRES
Residències	Pràctiques	• Conèixer com implementar un enfocament globalitzador. • Implementar pràctiques observades que s'ajusten a la visió de centre: metodologies que possibiliten que l'alumne sigui el protagonista del seu aprenentatge millorant l'atenció a la diversitat (per exemple, matemàtiques globalitzades amb codocència aprenentatges cooperatius, carpetes d'aprenentatge (infantil), activitats internivells com ara ambients, etc.). • Remodelar els espais per a l'aplicació de noves estratègies educatives. • Ampliar la voluntat de transformació a altres membres del claustre (no integrants de l'equip impulsor).
	Avaluació	• Desplegar l'avaluació continuada.
	Organització de centre	• Reorganitzar el temps lectiu en franges horàries més flexibles (per exemple, més durada).
Facilitació	Pràctiques	• Replantejar pràctiques educatives per potenciar l'enfocament globalitzador (projectes, combinació de 2 o més matèries, etc.).
Escola estiu	Pràctiques	• Adaptar i reconfigurar els espais d'aprenentatge.
	Organització de centre	• Reconfigurar els horaris.

Font: Elaboració pròpia.

Així doncs, una vegada realitzada l'anàlisi del grau de contribució dels instruments del programa als canvis esdevinguts, podem concloure que els centres de la Mostra han impulsat canvis en els cinc àmbits de referència (propòsit, pràctiques educatives, pràctiques d'avaluació, organització de centre i relacions amb l'entorn) de manera progressiva atenent els objectius de cada fase i gràcies a l'orientació específica dels instruments utilitzats de manera combinada. Això ha implicat que un mateix instrument ha contribuït a impulsar canvis en dimensions diferents en un mateix centre (per exemple, visites als centres impulsors, formacions residències, creació de la visió i projectes tractor, entre d'altres), i que a la vegada, un mateix instrument ha impulsat canvis en dimensions diferents entre centres. Aquesta estratègia, en la qual les sessions de facilitació han tingut una funció estratègica en l'atenció i acompanyament de les necessitats de cada centre, ha possibilitat, doncs, una personalització de l'aprenentatge en cadascun.

Fins aquí hem analitzat els canvis impulsats pels centres de la Mostra durant el procés d'acompanyament, el grau d'ús dels instruments per part de cada centre i els resultats generats, així com la contribució que els instruments han tinguts en els canvis impulsats. Exposem, a continuació, els factors condicionants del canvi identificats durant l'avaluació.

Factors condicionants

En el procés d'impuls del canvi organitzatiu establert per Kotter i Rathgeber (2006),[41] la superació de possibles obstacles i factors condicionants constitueix una prioritat per avançar en la transformació. Tal com hem vist en els apartats anteriors, en el marc d'un ús extens dels instruments, els equips impulsors han tingut dificultats a l'hora d'abordar algunes de les accions i utilitzar alguns dels instruments proposats. Quins han estat

41. Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2006). *Our Iceberg is Melting: Changing and succeeding under conditions*. New York: St. Martin's Press.

els factors condicionants que poden explicar aquestes dificultats? Com els han gestionat els equips impulsors? De quina manera el programa ha ampliat les capacitats dels centres per a la gestió d'aquests factors condicionants? Vegem-ho a continuació.

Quins factors han condicionat l'impuls dels canvis?

Com hem explicat en l'apartat dedicat a la metodologia de l'avaluació, la realització de grups deliberatius amb els centres de la mostra, l'equip tècnic del programa i el personal del Departament d'Educació ha permès identificar factors condicionants del procés de canvi. Cal no confondre aquests factors condicionants, que han incidit en el desplegament del programa, amb les condicions de partida i contextuals en el marc de les quals el programa comptava desplegar-se.

En aquest apartat presentem els factors que han incidit en el desplegament del procés d'impuls del canvi i que s'han destacat en els espais de reflexió de l'avaluació. Per facilitar la comprensió del moment del procés en el qual han incidit i en què han incidit, els presentem classificats en tres categories:

1. **Factors de partida** que han condicionat com s'ha iniciat el procés.
2. **Factors de gestió** del procés que han influït en el desplegament de les accions i l'ús dels instruments del programa.
3. **Factors sistèmics**, que, tot i ser externs al programa han condicionat la velocitat i l'abast de les transformacions. La Taula 13 els sintetitza.

Vegem a continuació els principals condicionants en cada una d'aquestes categories.

Factors de partida

- **La capacitat del programa de presentar i descriure el procés en termes d'estratègia *win-win* en la qual tots els centres surten guanyant.** El programa ha partit del reconeixement del valor específic de cada centre sense inferir-los una escala d'avenç o progrés en el procés de transformació en el sentit de centres «més» o «menys» avançats. En la fase inicial del programa, l'aflorament d'una possible tensió entre centres pel fet de concebre's com a centres «avançats» i per defecte centres «en procés d'avenç» va fer necessari precisar l'enfocament i la vocació del programa per valorar i capitalitzar les experiències i els coneixements dels equips dels centres en el marc del seu camí específic de transformació. La possibilitat que el programa ha donat als centres d'avançar conjuntament construint una entitat de «centres de la Mostra» ha donat força al principi d'aprenentatge entre iguals com un dels pilars del procés.

- **La capacitat del programa de descriure en què consistirà el procés sense col·lapsar la motivació dels centres.** El procés d'impuls de la transformació ha estat valorat com a intens, disruptiu i demandant de molt temps per una bona part dels centres. Seguint un enfocament de gestió AGILE, el programa ha anat concretant progressivament els pròxims passos, els reptes i les accions corresponents. Aquesta explicació progressiva ha fet que alguns centres hagin tingut dificultats a l'hora de situar-se i comprendre l'enfocament i la naturalesa del procés, així com alguns dels seus instruments i les seves eines. Sense haver de concretar tot el que es proposarà de fer als centres, la presentació del procés, de les fases i els objectius, i l'encaix específic dels instruments clau (per exemple, PMV, projectes tractor), podria haver ajudat a ampliar la comprensió inicial del programa i de les seves fases per part dels equips impulsors, la qual cosa situaria cada acció en el mapa cap al propòsit final.

- **La predisposició psicoemocional dels equips impulsors per desenvolupar capacitats de lideratge distribuït.** Liderar un procés d'impuls del canvi en el marc d'uns equips docents amb rols, dinàmiques i processos que poden haver-se consolidat fins al moment d'inici del procés, no és una tasca evident. I menys quan aquest procés de lideratge ha de realitzar-se no de qualsevol manera, sinó corresponsabilitzant el conjunt de l'equip docent en el procés d'aprenentatge i la presa de decisions. La predisposició psicoemocional de partida dels membres de l'equip impulsor per encapçalar el procés de transformació removent les dificultats ja existents en el centre en el moment d'iniciar-se és clau per assegurar que s'establiran mecanismes per superar les dificultats que sorgeixin. La capacitat dels membres dels equips impulsors per afrontar i gestionar el risc pot ser diferent. Els membres dels equips impulsors, i els equips impulsors, poden conèixer els objectius del procés però tenir diferents nivells d'atreviment, acceptació del risc o innovació, que portin a plantejar-se transformacions més o menys estratègiques. També s'identifica com un factor condicionant de partida la confiança que l'equip impulsor tingui en el fet que el programa ampliarà les seves capacitats de gestió emocional i de lideratge distribuït per fer possible l'impuls del procés.

Factors sobre el procés de gestió del canvi

- **La legitimació inicial de l'equip impulsor per obrir una finestra d'oportunitat en el procés a través de les primeres accions** (per exemple, la sessió per tractar la urgència del canvi amb el claustre o la sessió de tret de sortida amb les famílies). En l'etapa inicial, la presència dels facilitadors del programa ha resultat clau per ajudar a obrir escletxes d'oportunitat en alguns centres on les reticències internes podien posar en risc l'inici del procés. En alguns casos, la baixa participació de docents i famílies ha mostrat la necessitat d'enfortir les estratègies comunicatives, de sensibilització i de legitimació dels equips impulsors com a òrgans d'impuls del canvi.

En un sentit oposat, en alguns centres, la propulsió i l'entusiasme dels equips impulsors durant la primera fase ha irromput en les dinàmiques existents. Això ha pogut generar algunes tensions amb les estructures de coordinació i direcció dels centres. Aquesta acceleració ha comportat, en alguns casos, l'existència de diferents ritmes d'implicació per part de l'equip docent (o una part d'aquest) i de l'equip impulsor en el procés que es poden haver estès en la resta de fases. Les estratègies per ampliar la base de docents a favor del procés de transformació i la gestió de les possibles tensions amb els processos i les estructures existents han contribuït a superar els efectes de l'emergència de noves formes organitzatives.

- **El sentit de seguretat de l'equip impulsor en les seves capacitats per gestionar la complexitat del procés i la diversitat de parts implicades**. En la fase inicial, alguns equips impulsors han tingut la sensació que necessitaven anar més a poc a poc en el procés d'impuls del canvi. D'una banda, la diversitat de famílies amb una varietat d'expectatives educatives ha fet que alguns equips impulsors no hagin sabut com plantejar activitats aglutinadores que poguessin convocar-les en conjunt per tractar la necessitat del canvi. La creença d'alguns equips impulsors sobre la seva responsabilitat de proveir respostes al conjunt d'inquietuds de les famílies els pot haver frenat a l'hora d'implicar-les en el procés. Les capacitats dels equips impulsors per explicar que el camí cap a la qualitat només es pot fer caminant tota la comunitat educativa plegada i que la base per a la presa de decisions que orientarà el procés és la generació d'evidències sobre els canvis que es realitzaran, resulten estratègiques per enfortir el sentit de seguretat dels equips docents en aquesta fase inicial.

De la mateixa manera, també són estratègiques les capacitats dels equips impulsors per plantejar processos participatius de la comunitat educativa. Algun centre ha destacat com el fet de no disposar d'espais consolidats de reflexió amb les famílies ha dificultat

l'obertura d'espais de reflexió conjunta. En alguns casos, aquests factors s'han afegit a una certa por d'obrir un debat que pogués portar a qüestionar la globalitat del projecte educatiu. La necessitat d'obrir una reflexió interna entre l'equip docent abans d'obrir-la amb les famílies i la inseguretat dels equips impulsors/directius a l'hora d'explicar el procés de canvi i els seus conceptes ha frenat en alguns casos les accions de reflexió amb les famílies. En el mateix sentit algun centre ha esmentat les dificultats dels equips impulsors de gestionar, sintetitzar i integrar la multiplicitat d'aportacions de l'equip docent i les famílies en el procés de creació de la visió del centre.

- **El valor afegit i específic de les eines per als equips docents en el marc del conjunt d'eines del programa**. El valor afegit de les eines i recursos amb relació a la resta de recursos del programa mateix n'ha determinat en alguns casos l'ús. Un exemple ha estat el grup virtual de la mostra de la plataforma digital. El fet que el programa hagi proveït instruments estratègics que han fomentat la interacció presencial entre centres ha fet que la comunicació virtual no hagi estat una necessitat ni una prioritat per als equips impulsors. Alguns equips impulsors han argumentat que l'escassetat de temps també ha fet que hagin utilitzat poc la plataforma per interaccionar amb altres equips impulsors. Molts d'ells destaquen que l'han utilitzat per accedir als documents i recursos proveïts pel programa. Un altre exemple ha estat el quadern de bitàcola. Una part important dels centres valoren que no ha estat d'utilitat en el seguiment intern del procés a causa d'una cultura poc estesa de documentació entre els equips docents.

- **El disseny simple de les eines considerant les necessitats i els condicionants d'ús dels equips docents**. L'ús de l'eina de diagnòstic i de l'informe de resultats en la reflexió dels equips docents sobre el punt inicial dels centres ha presentat algunes dificultats. Algunes de les raons exposades pels centres han estat que l'eina

requeria molt de temps, les preguntes resultaven llargues, la terminologia utilitzada era complexa i que en l'informe de retorn dels resultats hi havia elements de difícil comprensió, entre d'altres. En el mateix sentit, la durada de les activitats pot determinar-ne el resultat. Per exemple, en el cas de concreció de la visió, la durada de l'activitat i la seva complexitat ha portat al cansament tant de l'equip impulsor com de la comunitat educativa que, sumat a les dificultats de síntesi i d'integració de resultats d'alguns equips, va portar a una sensació de dificultat per tancar l'activitat.

- **El grau de novetat dels instruments i les accions proposades pot comportar dificultats en la seva comprensió i en l'ús de les eines**. Les eines per a la gestió del canvi que el programa ha posat a disposició dels centres han estat en bona part noves i disruptives amb relació a la cultura docent. Tan noves, que moltes d'aquestes han comportat sortir de la lògica dels processos dels centres i de les tasques que fins al moment han dut a terme els docents. També han comportat nova terminologia i significats. Alguns exemples d'aquests nous conceptes i significats han estat els de «prototipatge», «productes mínims viables», «validació en base a evidències», «escalatge», i «projectes tractors», entre d'altres. El component de novetat ha comportat dificultats en la seva comprensió, adopció i domini, que cal tenir en compte en la planificació de les accions i els processos del programa.

Factors sistèmics

- **La inestabilitat i rotació interanual dels equips docents.** Els canvis de docents que poden donar-se d'un any per l'altre desestabilitzen la consolidació del procés de transformació i dels canvis que s'impulsen en el centre, tant si són a escala d'assajos de prototips de canvis com del seu escalatge en el centre. A la vegada, aquesta inestabilitat pot dificultar la participació de l'equip docent en les activitats i accions del procés d'impuls (per exemple, accions

formatives i de capacitació, participació en comissions, etc.). Aquest condicionant implica un esforç addicional per part de l'equip impulsor per sensibilitzar el nou equip amb el procés de canvi i actualitzar-lo sobre l'ús de les eines i els recursos (per exemple, la creació de la visió o el *kit* de productes mínims viables).

- **El manteniment de les formes organitzatives i de gestió del temps no lectiu**. Una opinió generalitzada dels centres participants és que el procés ha requerit una forta implicació i dedicació de temps, superior en molts casos a la considerada inicialment pels equips. El manteniment en bona part de les formes organitzatives dels centres, dels processos de presa de decisions i de les formes d'ús i gestió del temps no lectiu passades ha portat a la sensació que el procés de transformació ha comportat «més feina» i «més temps» afegida a la que ja es tenia (pròpia i d'altres programes i iniciatives), en lloc de comportar la transformació dels processos, estratègies i funcionament dels espais de presa de decisions, i conseqüentment de com s'utilitza el temps no lectiu. Per avançar cap a una cultura del debat i presa de decisions menys consumidora de temps cal reforçar les capacitats dels centres en la transformació del funcionament dels processos i espais de reflexió, de presa de decisions i d'ús del temps no lectiu.

- **Les capacitats per accedir a fonts de coneixement especialitzat i evidències que puguin enriquir i ajudin a fonamentar els canvis que es volen realitzar**. Alguns centres han plantejat la necessitat que han tingut de comptar en alguns moments del procés amb coneixement especialitzat sobre els nous enfocaments pedagògics que es volien implementar. El fet que es visualitzi com a principal font de coneixement especialitzat la de la «persona experta» amb qui contrastar els nous plantejaments i canvis explica les expectatives inicials d'alguns equips perquè el programa proveís aquestes persones expertes. Tal com hem explicat, el procés d'impuls del canvi del programa EN21 s'ha basat a ampliar les capacitats dels

equips impulsors i docents de generar evidències internes com a font de coneixement sobre l'eficàcia dels canvis que es proposen, però no a cercar i utilitzar evidències externes existents que poden ser utilitzades per fonamentar els canvis suggerits i que estan disponibles en plataformes especialitzades en l'àmbit educatiu.

- **Una cultura autoavaluativa i de reflexió predominant poc basada en la generació i l'ús d'evidències.** Una de les principals reflexions realitzades pels centres ha estat sobre la disrupció que ha suposat el plantejament de processos de generació i ús d'evidències per prendre decisions sobre els canvis a realitzar per part dels equips docents. La manca d'experiència en aquesta pràctica junt amb una organització dels centres que no es basa en el desplegament d'aquests tipus de processos ha comportat dificultats entre els equips impulsors i docents per generar evidències i fonamentar-hi els canvis a realitzar. En alguns casos, les evidències han estat generades poc sistemàticament o bé han estat escasses, utilitzades de manera que s'han utilitzat poc en el procés de transformació. En alguns centres, la interpretació dels resultats de l'eina sobre l'estat inicial del centre va generar un cert desànim dels equips docents, així com un cert neguit sobre el propòsit del procés. Alguns d'ells han valorat que comptar amb un acompanyament proper tant en aquesta acció d'autodiagnosi com en els processos de reflexió i generació d'aprenentatge durant tot el procés pot facilitar abordar aquest exercici tot mantenint la motivació de l'equip docent. Malgrat les dificultats experimentades, una part important dels centres ha valorat que aquestes accions resulten clau per orientar el procés d'impuls del canvi en cada centre.

TAULA 13

Factors condicionants del procés de canvi identificats

FACTORS DE PARTIDA	FACTORS DE GESTIÓ	FACTORS SISTÈMICS
• La capacitat del programa de presentar i descriure el procés en termes d'estratègia *win-win* en la qual tots els centres surten guanyant. • La capacitat del programa de descriure en què consistirà el procés sense col·lapsar la motivació dels centres. • La predisposició psicoemocional dels equips impulsors per desenvolupar capacitats de lideratge distribuït que possibilitin la gestió del canvi.	• La legitimació inicial de l'equip impulsor per obrir una finestra d'oportunitat en el procés a través de les primeres accions. • El sentit de seguretat de l'equip impulsor en les seves capacitats per gestionar la complexitat i diversitat de perspectives de les parts. • El valor afegit i específic de les eines per als equips docents en el marc del conjunt d'eines del programa. • El disseny simple de les eines considerant les necessitats i els condicionants d'ús dels equips docents. • El grau de novetat dels instruments i les accions proposades pot comportar dificultats en la seva comprensió i en l'ús de les eines.	• La inestabilitat i rotació interanual dels equips docents. • El manteniment de les formes organitzatives i de gestió dels temps no lectius. • Les capacitats per accedir a fonts de coneixement especialitzat i evidències que puguin enriquir i ajudin a fonamentar els canvis que es volen realitzar. • Una cultura autoavaluativa i de reflexió predominant poc basada en la generació i ús d'evidències.

Font: Elaboració pròpia.

De quina manera els centres han gestionat aquests condicionants?

Una vegada coneixem els factors que han dificultat el que els centres de la mostra han fet, resulta pertinent explorar com han afrontat aquestes dificultats, quin tipus de mecanismes han desplegat per superar-les i de quina manera el programa ho ha facilitat.

En el marc de l'avaluació, els centres han descrit de quina manera han abordat aquelles accions per a les quals han tingut més dificultats. L'anàlisi de les seves respostes ens ha portat a identificar tres tipus d'estratègies amb relació a la gestió de les dificultats:

1. Estratègies de superació.
2. Estratègies d'implementació parcial.
3. Estratègies de *by-pass* o no implementació.

A continuació expliquem en què han consistit aquestes tres estratègies seguint els exemples que es mostren a les Taules 14, 15 i 16 referides a cada fase del procés.

- **Estratègies de superació**. En aquest cas, davant les dificultats per abordar una determinada acció, els equips impulsors han plantejat noves estratègies o adaptacions de les proposades pel programa que, mantenint l'objectiu de l'acció i la seva cobertura, han possibilitat superar la dificultat. Aquesta superació s'ha donat perquè s'han realitzat modificacions dels processos, de l'organització, de les eines i els recursos o del temps dedicat. Aquestes modificacions han suposat un aprenentatge i un reforç de l'autonomia dels centres que les han dut a terme. Vegem-ne algun exemple.

  - A la Fase 1 de creació del sentit de necessitat de canvi, tal com mostra la Taula 14, destaca l'adaptació que alguns centres han fet de la dinàmica de reflexió sobre els resultats de l'autodiagnosi amb el claustre a un format més àgil i senzill. També el plantejament de noves dinàmiques per generar sentit d'urgència i de necessitat de canvi entre l'equip docent a partir del visionat del documental *Most Likely to Succeed* considerant que el sentit de la necessitat de canvi dels docents era desigual. Un altre exemple ha estat la creació d'equips impulsors de famílies en alguns centres amb l'objectiu d'abordar conjuntament la planificació i el disseny dels mecanismes de participació de les famílies atenent la seva diversitat.

- A la Fase 2 de capacitació i aprenentatge segons el prototipatge a petita escala, tal com mostra la Taula 15, davant la complexitat del repte de definir la visió de centre amb el conjunt de la comunitat educativa, alguns centres han optat per reforçar les capacitats del claustre impulsant una formació específica sobre el procés de creació de la visió i adaptant els recursos proposats pel programa. Pel que fa al procés d'aprenentatge a través de la ideació i prototipatge de canvis, en la mateixa fase, alguns centres han optat per formar l'equip docent sobre els PMV i extreure'n aprenentatges utilitzant el temps de la formació interna de centre. Altres centres han elaborat eines de seguiment perquè tot el claustre pugui registrar les evidències generades dels resultats dels PMV.

- A la Fase 3 d'escalatge dels canvis validats i transformació del centre, com mostra la Taula 16, destaca la generació d'evidències sobre els resultats dels projectes tractors consultant l'alumnat i les famílies amb eines com ara qüestionaris en línia. També destaca la responsabilització de comissions existents al centre (per exemple, la comissió pedagògica) per portar a terme el procés de comunicació sobre el projecte tractor i els seus resultats a les famílies en el marc del pla de comunicació. Val a dir que els diferents ritmes de transformació han fet que la proporció de centres que hagin arribat a impulsar i avaluar els projectes tractor en aquesta fase ha estat inferior que els que han impulsat processos de prototipatge en la fase anterior. Conseqüentment, molts d'ells no han arribat al punt de generar adaptacions i estratègies de superació de les dificultats per a les accions proposades en el final d'aquesta fase.

Un dels principals factors, per no dir el més important, que ha contribuït a la generació d'estratègies de superació de dificultats ha estat poder comptar amb l'acompanyament de la persona facilitadora. Aquesta ha animat els equips impulsors a explorar vies alternatives

per abordar les accions, interpel·lant-los sobre la coherència de les metodologies i dinàmiques plantejades amb els objectius i el propòsit de cada acció i fase.

- **Estratègies d'implementació parcial**. En aquest cas, davant els diferents tipus de dificultat, alguns centres han optat per reduir l'abast de les seves accions o per modificar l'objectiu principal de les accions. Aquestes modificacions, si bé han possibilitat portar a terme l'acció, han fet que en alguns casos s'hagi assolit parcialment l'objectiu i en d'altres no s'hagi assolit. Vegem-ne algun exemple.

  - En la Fase 1 de creació del sentit de necessitat de canvi, tal com mostra la Taula 14, per abordar les dificultats dels equips docents en utilitzar l'eina d'autodiagnosi, alguns centres han pres la decisió que siguin els equips directius i impulsors els que utilitzin l'eina i debatin sobre l'estat inicial del centre. En aquest cas, si bé s'ha portat a terme l'acció d'autodiagnosi, per ella mateixa no ha possibilitat que el conjunt de l'equip docent prengui consciència sobre la situació inicial del centre.

  - Un altre exemple d'estratègia de parcialitat referida a la Fase 2 de capacitació i aprenentatge d'acord amb el prototipatge a petita escala que ha estat àmpliament utilitzada pels centres de la mostra, tal com mostra la Taula 15, és el fet de fonamentar el disseny, seguiment i avaluació dels PMV en un recull no sistemàtic de percepcions dels docents participants en lloc de fer-ho en evidències generades. En aquest cas, si bé els centres que ho han fet d'aquesta manera argumenten que han fonamentat els PMV en les valoracions realitzades pels docents, les evidències utilitzades per una part d'aquests han consistit en percepcions dels docents que no han estat recollides de manera sistemàtica seguint un disseny i protocol d'avaluació.

- Dos últims exemples referits a la Fase 3 d'escalatge dels canvis validats i de transformació del centre, com mostra la Taula 16, han estat avaluar el projecte tractor al final de curs o transferir els aprenentatges sobre el projecte tractor a una part de l'equip docent. En el primer cas s'argumenta que s'ha avaluat el projecte tractor, però el fet de fer-ho a final de curs n'ha impossibilitat la reorientació i millora. En el segon cas, s'argumenta que l'equip impulsor ha realitzat una transferència dels aprenentatges extrets de l'experiència del projecte tractor a alguns docents, però aquesta acció per ella mateixa no ha possibilitat que el conjunt de l'equip docent hagi generat un aprenentatge sobre l'experiència de l'escalatge dels canvis.

De l'anàlisi de les accions de parcialitat portades a terme pels centres s'evidencia que la complementació d'aquestes accions amb altres estratègies pot ajudar a assolir el seu objectiu original. En l'exemple relatiu a l'autodiagnosi, els que han complementat l'anàlisi feta internament per part de l'equip directiu i impulsor amb una sessió de reflexió amb l'equip docent s'han apropat més a l'objectiu de generar sentit d'urgència i d'oportunitat al conjunt de l'equip docent que els que no ho han fet. Per tant, quan es porten a terme estratègies de parcialitat, convé que s'analitzi de quina manera pot afectar l'objectiu i emprendre accions de reforç com les que comentàvem si escau.

- **Estratègies de no implementació o *by-pass***. En aquest últim tipus d'estratègies, davant les dificultats viscudes, alguns centres han optat per no portar a terme algunes accions o no utilitzar alguns recursos suggerits, sense generar accions o recursos alternatius. Aquestes opcions han comportat en aquests casos renunciar a l'assoliment de l'objectiu específic d'aquella acció en no trobar la manera de superar el factor limitant, saltant aquesta part del procés d'impuls del canvi. Per això han constituït estratègies de *by-pass*.

- En la Fase 1 de creació del sentit de necessitat de canvi, tal com mostra a la Taula 14, davant les dificultats de saber com sensibilitzar i fer participar les famílies, alguns centres han optat per no obrir espais de reflexió amb les famílies i, en diferents mesures, informar-les sobre l'inici del procés de transformació a través de canals de comunicació existents (per exemple, web, xarxes socials, butlletí, reunions de curs, etc.). Diem en «diferents mesures» perquè l'extensió d'aquesta informació ha variat entre centres, i en alguns casos ha consistit en l'anunci de la participació del centre al programa a través dels mitjans de comunicació existents, i en d'altres en la creació de nous canals i espais on s'ha ofert una informació ampliada i constant del procés. En qualsevol d'aquests casos, el fet és que l'estratègia seguida ha possibilitat la informació de les famílies però no la reflexió amb elles sobre la necessitat de canvi com a part activa del procés.

- A la Fase 2 de capacitació i aprenentatge d'acord amb el prototipatge a petita escala, tal com mostra la Taula 15, alguns centres han optat per donar com a vàlida la visió de centre inicialment existent en considerar-la ben orientada als fonaments del propòsit educatiu i el marc d'educació de qualitat. Això ha comportat que en aquesta fase no s'hagi generat un espai d'apropiació d'aquesta visió per part del conjunt de la comunitat educativa ni d'agència de les famílies i de l'alumnat com a subjectes de l'aliança per al canvi.

- A la Fase 3 d'escalatge dels canvis validats i de transformació, tal com mostra la Taula 16, trobem l'exemple d'alguns centres que han implementat directament projectes tractor sense realitzar un prototipatge i validació previs a través de productes mínims viables. En aquests casos de clar *by-pass*, els centres han portat a terme una transformació a nivell de centre que no ha estat assajada ni validada prèviament.

De l'anàlisi de les accions de *by-pass* portades a terme pels centres s'evidencia que la reprogramació per abordar-les en el futur ha possibilitat cercar estratègies per gestionar les dificultats i els riscos que suposa saltar-les en el procés de canvi. Els espais d'aprenentatge entre iguals proveïts pel programa (per exemple, escola d'estiu, residències, etc.) han servit en molts casos perquè els centres amb dificultats hagin conegut de quina manera altres centres han gestionat els mateixos processos i hagin pogut nodrir les seves pròpies estratègies futures. Complementàriament, el rol de les persones facilitadores ha possibilitat acompanyar els equips en la reprogramació i generació de solucions adequades en els centres. En l'exemple que explicàvem en la primera fase, alguns han decidit obrir l'espai de reflexió amb les famílies a la tercera i última fase del procés. En el mateix sentit, alguns centres han decidit allargar el procés de reflexió sobre la visió de centre amb l'equip docent i les famílies fins a finals de la tercera fase dotant-se de dinàmiques específiques per possibilitar l'apropiació i el sentit d'agència del qual parlàvem.

TAULA 14

Estratègies dels equips impulsors per abordar els factors condicionants. Fase 1

ACCIONS/ INSTRU-MENTS	ESTRATÈGIES		
	DE *BY-PASS*	D'IMPLEMENTACIÓ PARCIAL	DE SUPERACIÓ
Autodiag-nosticar el punt d'inici (Qüestionari en línia i informe).	• Alguns docents l'han omplert però no se n'han analitzat els resultats.	• Utilitzar l'eina d'autodiagnosi només entre l'equip impulsor i/o l'equip directiu.	• Adaptar la dinàmica de reflexió sobre els resultats de l'autodiag-nosi proposada pel programa, disse-nyant-ne una que estigui adaptada a les necessi-tats del claustre.
Conèixer el procés i els fonaments (Formaci-ons i documents fonaments).	• Informar sobre l'existència dels documents facilitant-los.	• Comentar els documents i transmetre els coneixements a la resta de docents en espais informals.	• Preparar dinàmiques de claustre per donar a conèixer els continguts dels fonaments generant un aprenentatge actiu.
Implicar l'equip docent (*KIT* Most Likely to Suceed).	• Informar de l'inici del procés sense generar una reflexió sobre la urgència i necessitat amb l'EDO, famílies i alumnat.	• Fer la reflexió només amb una part de l'EDO, de les famílies o de l'alumnat.	• Possibilitar la reflexió a través de noves activitats i dinàmiques dissenyades (per exemple, Jornada convocada en espai extern al centre).
Sensibilit-zar famílies amb reflexió conjunta (*KIT* Tret de sortida famílies).	• Descartar la realització d'una reflexió amb les famílies optant per informar sobre l'inici del procés a través de canals de comunicació existents (per exemple, web, xarxes socials, butlletí, reunions de curs, etc.)	• Realitzar la reflexió amb els representants de les famílies en el marc del Consell Escolar.	• Crear un equip impulsor de famílies per codisse-nyar el procés de participació i comunica-ció.

Nota: Els significats dels acrònims utilitzats pels agents en aquesta taula són els següents: ED= equip directiu; EI= equip impulsor; EDO= equip docent.

Font: Elaboració pròpia.

TAULA 15

Estratègies dels equips impulsors per abordar els factors condicionants. Fase 2

ACCIONS/ INSTRU-MENTS	ESTRATÈGIES		
	DE *BY-PASS*	D'IMPLEMENTACIÓ PARCIAL	DE SUPERACIÓ
Definició del centre que es vol esdevenir (*Kit* Visió de centre)	• Donar com a vàlida la visió de centre inicialment existent, sense establir un espai de reflexió de la comunitat educativa. • Elaborar la visió de centre, l'ED i/o l'EI, i comunicar-la posteriorment.	• Reflexionar i elaborar la visió de centre amb una part del claustre, de les famílies o de l'alumnat. Fer-ne el retorn només a una part. Lideratge del procés per part de l'ED, sense l'EI.	• Fer una formació específica al claustre sobre el procés de creació de la visió i adaptar els recursos proposats pel programa per crear-la amb el conjunt de la comunitat educativa.
Ideació i prototipat-ge de canvi (*Kit* Productes Mínims Viables)	• Escollir els PMV sense haver compartit amb l'EDO els coneixements sobre disseny, implementació, seguiment i avaluació de PMV rebuda per part de l'EI. • Impulsar PMV sense dotar-se de mecanismes d'observació i de registre d'evidències i generació d'aprenentatges.	• Acotar la participa-ció en el disseny i implementació de PMV a una part de l'EDO. • Fonamentar el disseny, seguiment i avaluació dels PMV en un recull no sistemàtic de percepcions dels docents partici-pants. • Transferir els aprenentatges finals sobre els PMV en algunes etapes. • Comunicar els resultats dels PMV al final del curs, sense comptar amb un pla de comunica-ció, i/o només a una part de la comunitat educativa.	• Programar el procés de disseny, implementació, seguiment, avaluació i comunicació dels PMV. • Formar l'EDO sobre els PMV i els aprenentatges a través de les formacions internes. • Utilitzar les residències per contrastar la proposta de PMV amb persones amb més experiència. • Identificar indicadors de seguiment i avaluació dels PMV a partir dels objectius. • Realitzar el seguiment dels PMV en les sessions de claustre. • Consultar en línia les famílies i l'alumnat sobre els PMV. • Elaborar eines de seguiment per registrar les evidències generades.

Nota: Els significats dels acrònims utilitzats pels agents en aquesta figura són els següents: ED= equip directiu; EI= equip impulsor; EDO= equip docent.

Font: Elaboració pròpia.

TAULA 16

Estratègies dels equips impulsors per abordar els factors condicionants. Fase 3

ACCIONS/ INSTRU-MENTS	ESTRATÈGIES		
	DE *BY-PASS*	D'IMPLEMENTACIÓ PARCIAL	DE SUPERACIÓ
Reflexió i identifi-cació de projectes tractor (*Kit* Escenari 2022 i *Kit* Projectes Tractor)1	• Implementar directament projectes tractor sense realitzar prototipatge de PMV. • Mantenir parts de les pràctiques i formes organitzatives inicials fora del marc d'educació de qualitat esperant que desapareguin gradualment per si soles. • Mantenir els documents / processos de «gestió del centre» inicials (per exemple, PGA, PEC.	• Acotar la participació en l'avaluació del potencial transfor-mador, el disseny i la implementació del projecte tractor en una part de l'EDO. • Fonamentar el disseny, seguiment i avaluació del projecte tractor en un recull no sistemàtic de percepcions dels docents participants. • Avaluar el projecte tractor al final de curs. • Transferir els aprenentatges sobre el projecte tractor a una part de l'EDO. • Comunicar els resultats del projecte tractor al final del curs, sense comptar amb un pla de comunicació, i/o només en una part de la comunitat educativa (per exemple, en el Consell Escolar, en els cicles implicats, etc.).	• Capacitar el conjunt de l'EDO en l'orienta-ció i gestió de projectes tractor a través de sessions de formació interna de centre, orientades a la mateixa formulació i gestió dels projectes tractor. • Establir i formular els components essenci-als del projecte tractor en sessions específiques entre tot l'EDO. • Generar evidències sobre els resultats del projecte tractor consultant l'alumnat i les famílies (per exemple, qüestiona-ris en línia). • Incloure en el pla de comunicació el paper actiu de comissions existents del centre, per exemple, la comissió pedagògica, que puguin comuni-car el projecte tractor i els seus resultats a les famílies.

Nota: Els significats dels acrònims utilitzats pels agents en aquesta figura són els següents: ED= equip directiu; EI= equip impulsor; EDO= equip docent.

Font: Elaboració pròpia.

De quina manera el programa ha ampliat les capacitats dels centres en la gestió dels condicionants?

Després de veure que les estratègies dels centres per afrontar les dificultats han estat diverses (des de no portar a terme l'acció fins a superar la dificultat), cal assenyalar i entendre que el fet rellevant no és tant el tipus d'estratègia que han acabat portant a terme (condicionada en el fons per les circumstàncies de cadascun), sinó el tipus de resposta que el programa ha generat per acompanyar específicament cada centre. A què ens referim?

Tal com apuntàvem, l'estratègia d'impuls i acompanyament del canvi desplegada pel programa ha possibilitat empoderar els equips impulsors en la cerca de solucions davant les dificultats que han pogut experimentar. Els dos principals elements que hi han contribuït han estat:

1. L'acompanyament realitzat a cada equip impulsor i el tipus d'eines i recursos de les quals s'ha valgut. El rol de la persona facilitadora ha estat clau a l'hora d'acompanyar els equips impulsors en la generació de solucions pròpies, sigui per desplegar estratègies de superació, sigui per orientar les estratègies de *by-pass* i d'implementació parcial cap a estratègies de superació a més llarg termini. En aquest procés de facilitació, el respecte pel ritme d'aprenentatge de cada centre, el reforç del sentit de confiança en la capacitat dels equips impulsors a l'hora de generar solucions, la conducció d'un diàleg per mitjà de preguntes reflexives que porti a l'equip impulsor a cercar respostes i recursos d'inspiració en xarxa, i la interpel·lació constant sobre la coherència de les accions proposades pels centres i els seus objectius han estat factors estratègics en el desenvolupament de les capacitats dels equips impulsors per a la gestió dels condicionants i les dificultats. Els centres han destacat dues qüestions d'aquest procés de facilitació:

    - Les capacitats, l'actitud i les funcions de les persones facilitadores, que els ha ajudat a situar-se en cada fase del procés sense

exercir un rol fiscalitzador, generant un clima de tranquil·litat que els ha permès ser transparents en el plantejament dels progressos i la valoració de les dificultats. Destaquen que l'estil de facilitació ha respectat l'error impulsant la generació d'aprenentatges.

- El tipus d'eines de dinamització de les sessions, que han estat simples, però a la vegada efectives en la generació d'una reflexió col·lectiva cap a l'aprenentatge. Aquestes metodologies de dinamització han tingut una coherència amb els continguts de les capacitacions reforçant la reflexió sobre els conceptes i processos de transformació proposats pel programa.

2. Els espais d'intercanvi i aprenentatge entre centres de la Mostra. Si bé el programa no ha gestionat explícitament i de manera sistemàtica al llarg del procés una reflexió sobre les dificultats i les estratègies de superació, sí que ha ofert espais en els quals s'ha fomentat una interacció entre els centres de la Mostra on els equips directius i impulsors han pogut compartir les seves experiències. Alguns d'ells han estat l'escola d'estiu o les trobades per a la capacitació dels equips impulsors, celebració d'èxits, etc. La sistematització de les dificultats i de les estratègies per abordar-les hauria pogut ampliar l'aprenentatge entre iguals a través dels instruments ja proveïts pel programa (grup virtual de la Mostra a la plataforma digital, escoles d'estiu, capacitacions, etc.).

Lliçons apreses

Finalment, una vegada analitzats els canvis esdevinguts durant la implementació del programa, el grau d'implementació de les accions i l'ús dels instruments i les eines i la seva contribució als canvis, els resultats esperats assolits i els principals factors condicionants, passem a exposar les lliçons apreses d'aquesta part de l'avaluació. Aquests aprenentatges els

hem organitzat atenent els tres principals criteris utilitzats en l'avaluació: la coherència del disseny, l'eficàcia de l'estratègia en el desenvolupament de capacitats per a l 'impuls de canvis i l'eficiència del programa en l'ús dels recursos.

Sobre la coherència del disseny

Atenent els resultats de l'avaluació, el protocol d'impuls intensiu del canvi en centres de la Mostra ha tingut un disseny coherent amb la necessitat descrita i els supòsits de canvi plantejats. Una vegada finalitzat el programa, i donada la seva vocació de constituir un procés d'innovació en l'impuls de processos de canvi a nivell sistèmic a ser validat, quedaria pendent introduir–hi els aprenentatges generats durant el desplegament del programa.

Vegem a continuació en quins aspectes es fonamenta la coherència constatada:

1. El programa ha comptat amb una alta sol·licitud de centres amb voluntat de transformar-se que no ha pogut ser totalment atesa per l'estratègia d'impuls intensiu del canvi donada la naturalesa demostrativa i experimental del programa. L'alta demanda dels centres per participar demostra la necessitat d'establir una política pública d'impuls del canvi. El fet que només un dels 30 centres participants hagi abandonat el programa constitueix una evidència de la capacitat de l'estratègia d'acompanyament per atendre les necessitats específiques de cada centre i de l'existència d'una sèrie de condicions sistèmiques o «momentum» que l'han fet possible.
2. L'objectiu del programa ha tingut una orientació sistèmica i ha resultat coherent amb la naturalesa de la necessitat i els principis estratègics plantejats (empoderament dels centres com a agents de canvi i procés participatiu de la comunitat educativa, reconeixement de l'experiència dels centres i aprenentatge entre iguals).

L'estratègia operativa s'ha basat en el coneixement i consens sobre el marc de referència d'«educació de qualitat». Aquest marc ha estat clau en l'orientació del procés d'impuls del canvi.

3. L'estratègia operativa del programa ha plantejat l'empoderament dels centres d'acord amb el respecte a la seva diversitat i el reconeixement del seu saber fer. L'existència i participació de centres de referència ha estat clau en la motivació dels centres de la Mostra i en el reconeixement d'experiències de referència de com alinear les pràctiques educatives i d'avaluació al propòsit i principis de l'aprenentatge, gràcies al replantejament del funcionament del centre i de les funcions dels docents. El programa ha aconseguit fomentar el rol complementari d'expert-aprenent, no només entre centres, sinó entre docents que han participat activament en els espais d'aprenentatge entre iguals del programa.
4. El seguiment d'un procés estructurat per fases de gestió del canvi (les 8 fases de Kotter i Rathgeber, 2006)[42] permet establir progressivament les condicions necessàries (estructures, processos i instruments) perquè els centres impulsin transformacions. La combinació d'instruments en cada fase del procés ha contribuït a l'assoliment dels objectius específics de cada una (generació de la necessitat de canvi, ampliació de capacitats i assaig de canvis, i escalatge dels canvis a nivell de centre per a la transformació). En aquest sentit, el programa no ha estat una bossa d'eines o *Toolkit* sinó un procés d'empoderament que s'ha valgut d'eines específiques per generar les condicions de canvi descrites.
5. La capacitat dels equips docents en la generació d'evidències sobre els efectes dels canvis s'ha vist estratègica i determinant per impulsar assajos de canvis que puguin ser validats i escalats a nivell de centre. L'estratègia operativa del programa presenta l'oportunitat d'incloure instruments i eines específiques que ampliïn la capacitat dels equips docents en aquest àmbit més enllà dels previstos.

42. Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2006). *Our Iceberg is Melting: Changing and succeeding under conditions*. New York: St. Martin's Press.

6. Els diferents graus en els quals els centres han superat les dificultats del procés i la diversitat d'estratègies que han desplegat per fer-ho planteja l'oportunitat d'incloure en el disseny del programa instruments i eines específiques de gestió de les dificultats com a part del procés de canvi més enllà de les previstes inicialment.

Sobre l'eficàcia

La constatació dels canvis esdevinguts en els centres i de la seva extensió, així com dels resultats assolits, ens porta a pensar que el programa ha estat eficaç a desenvolupar les capacitats dels equips docents per a l'impuls del canvi i generar les condicions necessàries perquè aquests canvis s'esdevinguin. Es fa necessari reforçar les estratègies de generació d'aprenentatges al llarg del procés, així com de gestió i superació de les dificultats.

Vegem a continuació en quins aspectes es fonamenta l'eficàcia constatada:

7. El programa ha impulsat canvis en tots els centres de la Mostra i en el conjunt de criteris i àmbits de qualitat del marc de referència, que van des de l'orientació del projecte de centre al propòsit educatiu, l'alienació de les pràctiques educatives i de les d'avaluació, la transformació de l'organització de centre fins a la reconfiguració de les relacions amb l'entorn. No s'evidencien itineraris únics de transformació dels criteris i àmbits del marc de referència entre centres. El programa ha possibilitat que cada centre abordi les transformacions que els han resultats més significatives i adients.
8. No s'han constatat diferències rellevants en el grau ni l'extensió dels canvis entre centres de diferents característiques com ara la titularitat, etapes educatives, dimensió o grau de complexitat. El protocol intensiu ha impulsat canvis en qualsevol tipus de centre dels participants.
9. Els canvis impulsats han contribuït a la transformació de les activitats educatives i d'aprenentatge dels horaris lectius. La proporció

de temps lectiu transformat pel que fa a les pràctiques educatives i les d'avaluació ha estat del 40 % de mitjana si bé s'observen diferències entre centres i pel que fa a alguns criteris. Han mostrat velocitats diferents en el procés de disseny dels canvis, prototipatge, validació i extensió, la qual cosa ha determinat la proporció del temps lectiu transformat. Malgrat les diferències entre centres, ha existit una correlació positiva entre la transformació de les pràctiques educatives i la transformació de les pràctiques d'avaluació de les activitats dels horaris lectius. Si bé no hi ha diferències significatives de la proporció mitjana de temps transformat dels horaris lectius entre centres de diferents característiques (per exemple, titularitat, dimensió, complexitat), sí que s'observen algunes lleugeres diferències entre el grau de transformació dels horaris de les diferents etapes educatives, que és lleugerament superior per a l'etapa d'infantil i per a la majoria de criteris considerats.

10. Una part important dels canvis s'ha estès més enllà dels cursos on s'han assajat, atès que s'ha aplicat a altres cicles o a nivell de centre. L'extensió a nivell de centre d'una part important dels canvis s'explica perquè en la majoria d'ells, els equips impulsors han superat el procés d'assaig de petits canvis per al seu escalatge posterior a nivell de centre o d'alguns cicles i etapes. Les dificultats dels equips docents relatives a la generació i ús d'evidències per a la presa de decisions genera el risc d'implementar transformacions directament a nivell de centre sense passar per un procés previ d'assaig i validació.
11. Els àmbits que s'han presentat més resistents al canvi han estat el d'organització de centre, a causa dels condicionants sistèmics i a les resistències al canvi d'una part dels equips educatius, i el de relacions amb l'entorn, que no ha estat prioritari pels centres en l'assaig de canvis. Fomentar la transformació del primer d'aquests dos àmbits, el de l'organització de centre, resulta clau per garantir el replantejament dels processos de presa de decisions i d'autoreflexió d'acord amb evidències, de manera que s'ha possibilitat que els centres esdevinguin «centres que aprenen».

Sobre l'eficiència

El programa ha estat eficient a l'hora d'enfortir les capacitats dels centres participants i empoderar-los per impulsar un procés de transformació, tenint en compte els recursos humans, organitzatius, de temps i econòmics disponibles. L'estratègia d'acompanyament dels equips impulsors per abordar el procés, realitzar les accions del protocol i utilitzar els instruments i les eines suggerides ha requerit equilibrar els ritmes i els interessos específics dels centres amb l'avenç del conjunt de centres en les fases del procés. La transformació del conjunt de dimensions del marc de referència ha de garantir la coherència de les pràctiques educatives i d'avaluació amb el propòsit educatiu, transformant l'organització de centres i les relacions amb l'entorn per fer-ho possible. La transformació parcial dels aspectes d'organització de centre (incloent-hi els processos, òrgans i temps de reflexió per a la presa de decisions) dificulta poder abordar els reptes de la transformació de les pràctiques educatives i d'aprenentatge. Per garantir la viabilitat d'un procés d'impuls sistèmic del canvi d'aquestes característiques cal assegurar recursos suficients i adequats per a la seva implementació.

Vegem a continuació en quins aspectes es fonamenta l'eficiència constatada:

12. Els instruments proposats pel programa han estat utilitzats en una alta proporció pel conjunt dels centres de la Mostra. Alguns d'ells, principalment els referits als processos de reflexió i autoavaluació, han presentat algunes dificultats d'ús, a causa de la novetat que han suposat per als equips docents (per exemple, productes mínims viables, i projectes tractor) i a la seva complexitat d'ús (per exemple, eina d'autodiagnosi). El protocol de canvi i els instruments proposats es presenten igualment adequats per als centres de diferents característiques. No s'ha detectat un ús diferenciat dels instruments entre centres de diferents característiques (per exemple, titularitat, etapes educatives, dimensió i complexitat).

13. La proporció de resultats esperats assolits de les accions i els instruments del programa ha estat alta, si bé els resultats orientats a l'empoderament dels equips directius i impulsors ha estat superior als resultats orientats a la implicació dels equips docents i a la sensibilització i participació de les famílies. Això s'explica perquè l'operativa del programa, és a dir, les accions i els instruments, s'han adreçat principalment a empoderar els equips impulsors, destinant proporcionalment menys esforços i instruments a garantir la participació dels equips docents i les famílies. Analitzant els resultats entre centres, no s'observen diferències significatives segons les seves característiques (per exemple, titularitat, etapes educatives, dimensió i complexitat), fet que suggereix que el programa ha aconseguit generar resultats en un grau similar entre centres.
14. Entre les deu tipologies de resultats esperats analitzades, corresponents a les deu condicions de canvi que el programa ha volgut generar en els centres per impulsar les transformacions, les que han presentat graus d'assoliment de resultats més alts (per sobre del 50 % de resultats completament assolits) han estat l'ampliació del coneixement de referents i de la capacitat de fonamentació (resultat esperat 3 de la teoria del canvi), i la realització de proves i assajos de canvis (prototipatge) per part dels equips impulsors (resultat esperat 8 de la teoria del canvi). Els resultats esperats amb menor grau d'assoliment (inferior o igual al 40 % de resultats completament assolits) han estat els referits a la generació d'un compromís amb el procés de transformació i la corresponsabilització de la comunitat educativa (resultat esperat 4 de la teoria del canvi) i els referits a l'ampliació de les capacitats d'autoavaluació i de reflexió sobre la pròpia pràctica dels equips impulsors i docents (resultat esperat 6 de la teoria del canvi).
15. Alguns centres han experimentat algunes dificultats en el desplegament d'alguns instruments i eines a causa d'un disseny complex (eina d'autodiagnosi), al factor «novetat» (com ara el cas del prototipatge a través de productes mínims viables i escalatge per mitjà de projectes tractor), a l'encavalcament i velocitat de desplegament

de les fases del procés (per exemple, coincidint la constitució dels equips impulsors i inici del procés amb la necessitat d'implicar les famílies), així com per una sèrie de condicionants sistèmics identificats entre els quals hi ha la rotació dels equips docents, el manteniment de formes organitzatives que no estan al servei dels canvis, o el predomini d'una cultura autoavaluativa poc basada en la generació i l'ús d'evidències, entre d'altres.

16. L'empoderament d'equips impulsors com a agents de dinamització i facilitació de la transformació dels centres educatius ha estat clau i s'evidencia com a necessari en la lògica de fomentar l'autonomia dels centres i l'aprenentatge dels equips docents en aquest procés. Algunes de les capacitats estratègiques que han contribuït al desenvolupament del seu rol han estat les capacitats de gestió emocional per sostenir el procés i abordar els reptes emergents, les capacitats de gestió del temps laboral per possibilitar l'impuls del procés i de les transformacions, i les capacitats de lideratge distribuït per implicar el conjunt de l'equip docent en la presa de decisions sobre el procés de transformació. Si bé el programa ha ampliat part d'aquestes capacitats a través d'alguns dels instruments desplegats, la seva rellevància faria necessari dedicar-hi recursos addicionals per reforçar-les d'una manera específica.
17. Els equips impulsors, davant de les dificultats d'un procés d'aquesta naturalesa, han seguit una diversitat d'estratègies. L'acompanyament del programa a través de les sessions de facilitació i dels espais d'aprenentatge entre iguals ha estat clau perquè aquestes estratègies portessin en molts casos a la superació de les dificultats. L'impuls en el marc d'un programa d'aquesta naturalesa de processos de cogeneració d'aprenentatges entre els centres sobre la gestió de les dificultats (identificant-les, sistematitzant-les i analitzant les formes per abordar-les) i les possibles estratègies per superar-les pot fomentar millors resultats en aquells processos que s'han mostrat més complexos (per exemple, implicació de la comunitat educativa i la implementació de processos d'autoavaluació i de reflexió sobre la pròpia pràctica dels equips docents segons evidències).

18. El grau d'implementació del programa, els resultats assolits i els canvis impulsats pels centres demostren que ha estat possible implementar una estratègia d'impuls de la transformació sistèmica dels centres educatius des d'un nou enfocament: el de la generació d'un ambient sistèmic d'aprenentatge efectiu dels centres per a la gestió interna de la innovació. Aquesta estratègia, aplicant-hi els principis de l'aprenentatge científicament i internacionalment establerts, ha resultat efectiva i eficient en l'empoderament dels centres i dels equips docents, tot i que planteja la necessitat de reforçar l'estratègia per possibilitar la participació del conjunt de la comunitat educativa, així com l'ampliació de les capacitats d'autoavaluació i de reflexió sobre la pròpia pràctica dels equips docents segons evidències.
19. L'eficiència del programa s'ha degut en bona part a la gestió adaptativa que l'equip del programa ha portat a terme. Quan parlem de gestió adaptativa ens referim a la capacitat que l'equip impulsor del programa ha tingut per portar a terme una gestió flexible del procés a partir dels aprenentatges que s'han anat generant, descartant en algunes ocasions instruments i eines previstes inicialment davant les dificultats evidenciades en el seu ús, adaptant-los i generant-ne de nous. En el marc de la planificació inicial, aquest enfocament basat en l'aprenentatge immediat ha permès:

    - Reconsiderar el disseny del mateix procés d'impuls del canvi, que va iniciar-se concebut i estructurat en les 8 fases[43] de gestió del canvi organitzatiu tal com les havien establert Kotter i Rathgeber (2006),[44] i que va ser compactat ja iniciat el programa en les 3 fases. Les dificultats viscudes pels centres durant la primera fase

43. Fase 1: Necessitat i oportunitat de canvi, Fase 2: Crear l'equip impulsor, Fase 3: Crear la visió i estratègia del canvi, Fase 4: Comunicar i implicar, Fase 5: Capacitar i superar obstacles, Fase 6: Generar i celebrar èxits, Fase 7: No afluixar el ritme, Fase 8: Crear una nova cultura.

44. Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2006). *Our Iceberg is Melting: Changing and succeeding under conditions*. New York: St. Martin's Press.

per compaginar l'inici i l'orientació del procés amb la implicació de la comunitat educativa ens porta a suggerir el reforç de l'acompanyament als centres en aquesta fase a través de sessions addicionals de facilitació.

- Concretar processos i instruments a mesura que el programa s'ha implementat tenint en compte els progressos i les dificultats dels centres i les noves oportunitats de col·laboració institucionals (per exemple, visites als centres, escoles d'estiu, etc.).
- Generar nous processos i instruments o reforçar els existents durant el mateix procés d'implementació (per exemple, generació de càpsules de vídeo formatives sobre els errors més comuns realitzats pels centres, les visites de centres de les xarxes als centres de la mostra). En el cas de les càpsules de vídeo sobre els errors més freqüents, s'identifica l'oportunitat d'integrar el seu contingut en els *kits* formatius per millorar la comprensió del procés d'establiment de la visió, del procés de prototipatge de canvis a través de productes mínims viables i del procés d'escalatge dels canvis validats per mitjà dels projectes tractor.
- Reconsiderar l'ús i el disseny d'alguns instruments i eines atenent les dificultats dels centres i els condicionants sistèmics (per exemple, eina d'autodiagnosi, grup virtual de la plataforma digital, rúbrica de canvi, etc.). En el cas de l'eina d'autodiagnosi es considera necessari simplificar el formulari, l'informe de resultats i la dinàmica de reflexió posterior. Pel que fa al document de Rúbrica de canvi, amb l'objectiu de fomentar-ne l'ús entre els equips docents dels centres, es recomana elaborar-ne un recurs més sintètic que pugui servir de guia ràpida i orientadora.

20. La transformació dels centres educatius enfortint les seves capacitats d'autogestió constitueix un procés al llarg del qual augmenta la coherència de les pràctiques educatives i d'aprenentatge (inclosa l'avaluació) amb el plantejament d'un propòsit d'una educació per ser, fer i conèixer que es dona atenent els principis de l'aprenentatge. S'espera que en aquest procés l'organització de centre i les relacions

amb l'entorn es reconfigurin per possibilitar-ho. L'anàlisi portat a terme evidencia que quan el procés de transformació es desplega sense que els canvis en les cinc dimensions es donin de manera coherent, simultània i al servei del propòsit educatiu i dels principis de l'aprenentatge, la sensació dels equips docents pot ser la d'«estar fent més coses» (més activitats, més reunions, més capacitacions, etc.) afegides a les que «normalment ja es fan». Aquesta sensació pot ser un símptoma que no s'està aconseguint transformar de manera coherent el «què» i el «com», que es manté una part de les estratègies organitzatives, dels processos i dels esquemes anteriors afegint-hi una dedicació addicional al procés d'impuls del canvi. En aquest sentit, el procés de transició, indispensable per a l'assaig, validació dels canvis i generació d'aprenentatges, ha d'estar necessàriament orientat a la transformació sistèmica del centre i dels processos que possibiliten lliurar una «educació de qualitat», que garanteixi la coherència del funcionament del centre amb el projecte educatiu, així com la seva sostenibilitat.

Estratègia extensiva d'orientació al canvi: xarxes

Tal com s'explica en l'apartat de metodologia, l'avaluació de l'estratègia Xarxes s'ha basat principalment en els resultats d'un qüestionari en línia dirigit als equips directius i impulsors dels centres que han participat a les trobades Xarxes EN21.

Recordem que l'objectiu de les xarxes d'Escola Nova 21 ha estat contribuir a l'empoderament dels centres educatius a l'hora de desenvolupar els seus propis processos de canvi. Aquest empoderament havia de passar per la presa de consciència de la direcció del canvi (cap a on canviar) i de la gestió del procés de canvi, més que no pas per la quantitat de canvis efectuats per part dels centres. Tot i aquesta consideració sobre l'enfocament de

l'estratègia Xarxes, en l'avaluació hem considerat interessant recollir si hi ha hagut canvis als centres per analitzar els efectes que el Programa hi ha pogut tenir. Val a dir que, pel fet d'haver basat aquesta anàlisi en els resultats del qüestionari en línia, no hem pogut recollir evidències dels canvis descrits pels centres considerant que els resultats obtinguts únicament revelen la percepció dels equips directius i impulsors. Per entendre la contribució del programa a l'empoderament dels centres i al seu acompanyament en el seu camí de canvi, l'avaluació ha analitzat:

1. Si s'han produït canvis als centres.
2. En quina mesura s'han assolit els resultats esperats pel programa.
3. Com hi han contribuït les eines i els recursos que el programa havia proveït.
4. Els factors que han facilitat el funcionament de l'estratègia Xarxes EN21.

Vegem què ens ha aportat l'avaluació en cadascun d'aquests àmbits d'anàlisi.

Canvis en els centres educatius

S'han produït canvis en els centres educatius?

Definir un horitzó comú de canvi ha de portar els centres a repensar el propòsit educatiu dirigit a desenvolupar competències per a la vida i transformar les pràctiques d'aprenentatge, fonamentades en el coneixement existent de com les persones aprenem.

Aquest horitzó comú es fonamenta en quatre eixos interconnectats i interdependents:

1. Un **propòsit educatiu** que doni resposta als reptes actuals, i que integra els quatre pilars de l'educació (aprendre a conèixer, aprendre

a fer, aprendre a conviure, aprendre a ser),[45] que han de tenir el mateix pes en l'acció educativa.
2. Unes **pràctiques educatives** basades en el coneixement existent, que integren d'una manera holística els 7 principis de l'aprenentatge.
3. **Avaluació i organització** al servei de l'aprenentatge.

A continuació analitzem les valoracions realitzades pels centres a través del qüestionari.

Pel que fa al propòsit educatiu, s'observa que els centres avancen a velocitats diferents. El 46 % reconeixen que la globalitat del seu projecte educatiu està ben orientat al desenvolupament de competències per a la vida i integra de forma equilibrada els '4 pilars' de l'educació. El 36 % han començat a transformar algunes pràctiques d'aprenentatge amb aquesta finalitat, però no l'han integrat completament. Un 14 % dels centres estarien encara en fase de reflexió en els diferents espais de coordinació i de debat pedagògic amb el conjunt del claustre, i el 4 % ho consideren en algunes pràctiques de forma molt aïllada (4 %).

En preguntar si el Programa ha contribuït a integrar en el propòsit educatiu els quatre pilars de l'educació, el 67 % dels centres consideren que molt o bastant i, per tant, el 33 % restant consideraria que el programa ha contribuït poc a aquest canvi (Gràfic 80. [A] Integració dels 4 pilars de l'educació al projecte educatiu del centre i [B] incorporació dels 7 principis de l'aprenentatge a les pràctiques educatives [% centres]).

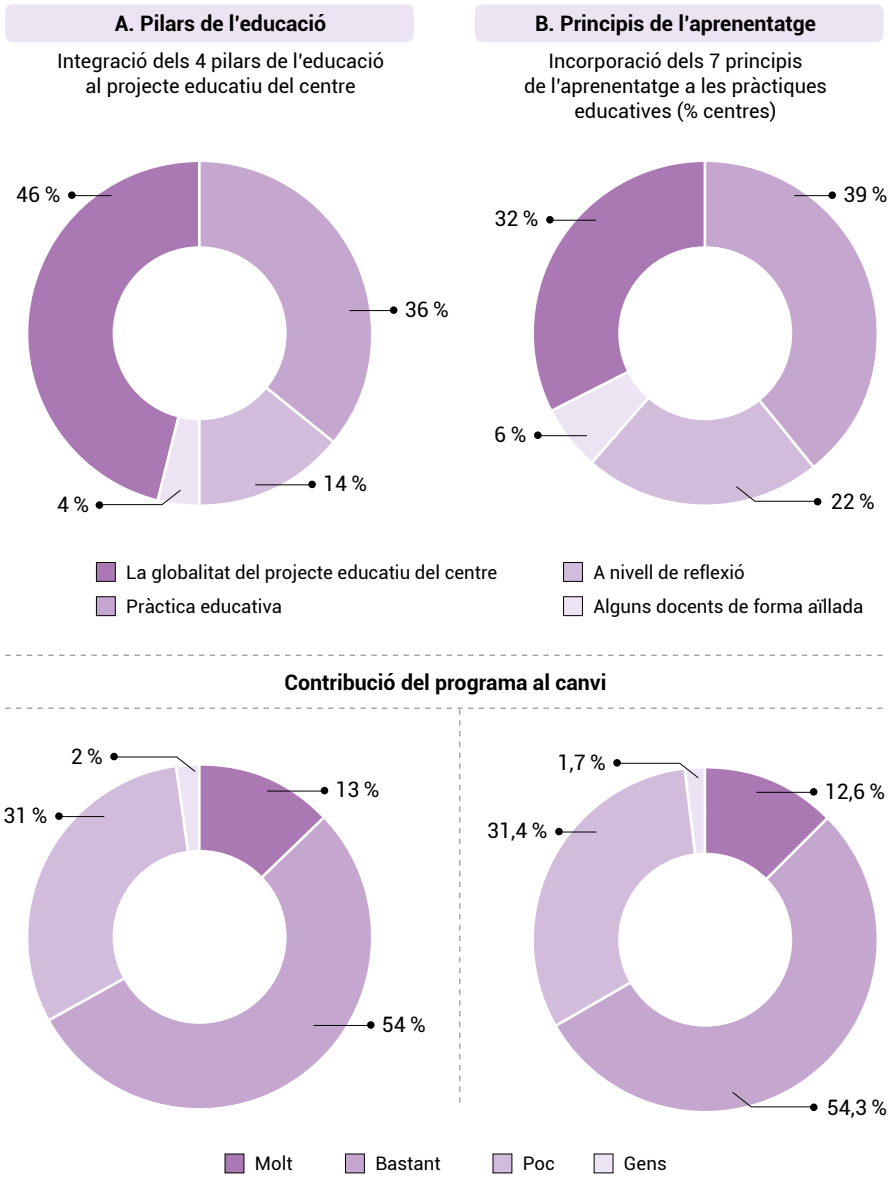
45. Aprendre a ser, per contribuir al desenvolupament de la pròpia personalitat i que s'estigui en condicions d'obrar amb creixent autonomia, capacitat de judici i responsabilitat personal. **Aprendre a conviure**, desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència, tot respectant els valors del pluralisme, la comprensió mútua, la pau o el respecte al medi ambient. **Aprendre a fer**, per tal d'adquirir les competències necessàries per participar efectivament en la societat, tot desenvolupant-se professionalment i contribuint-hi des de la plena consciència dels reptes socials globals i del context de transformació tecnològica exponencial. **Aprendre a conèixer**, per adquirir les eines cognitives que es requereixen per a una millor comprensió del món i les seves complexitats, i per obtenir unes bases adequades per a l'aprenentatge futur.

Pel que fa a les pràctiques d'aprenentatge, en general la majoria dels centres tenen com a referent els 7 principis de l'aprenentatge, bé sigui inclosos en la globalitat del projecte educatiu (32 %), en la pràctica educativa (39 %) o a nivell de reflexió (22 %). El 66 % dels centres consideren que el Programa Xarxes EN21 ha contribuït molt o bastant a aquest canvi, i per tant el 34 % restant consideraria que el programa ha contribuït poc a aquest canvi (Gràfic 80. [A] Integració dels 4 pilars de l'educació al projecte educatiu del centre i [B] incorporació dels 7 principis de l'aprenentatge a les pràctiques educatives [% centres]). Aquests resultats indiquen que la majoria dels centres han avançat simultàniament en aquests dos objectius, un propòsit alineat amb els quatre pilars de l'educació i unes pràctiques d'aprenentatge que prenen com a referent els 7 principis de l'aprenentatge. Tanmateix, cal destacar el 30 % que consideren que el programa ha contribuït poc o gens en aquest canvi, bé sigui perquè són centres que ja havien avançat en aquest aspecte o bé que no han acabat de focalitzar l'horitzó comú de canvi.

Per tal de mirar de comprendre si s'han produït canvis concrets en els centres, es va preguntar si es complien els següents criteris (Taula 17. Criteris explorats per valorar canvis concrets en els centres) i en quina mesura, és a dir, el grau d'extensió dels canvis.

GRÀFIC 80

Pilars de l'educació i principis de l'aprenentatge



Font: Elaboració pròpia.

TAULA 17

Criteris explorats per valorar canvis concrets en els centres

CRITERIS
C1. Propòsit de desenvolupar competències per ser, conviure, fer i conèixer El desenvolupament de totes aquestes competències es planteja de forma equilibrada, alhora que es basen en els coneixements i les experiències prèvies, i en els interessos i les necessitats de cada aprenent de forma sistemàtica.
C2. Inclusió i orientació al centre El conjunt del centre està preparat per generar plans personalitzats dirigits a desenvolupar les competències de cada aprenent.
C3. Globalització de l'aprenentatge Es desenvolupen sistemàticament experiències d'aprenentatge globalitzades que es basen en problemes, necessitats o situacions del món real que es tracten de forma integral, de manera que els continguts de les diferents àrees i matèries es presenten com a funcionals i com a mitjans per a la comprensió i millora de les situacions estudiades.
C4. Personalització de l'aprenentatge L'infant o jove és al centre de l'aprenentatge, se n'estimula el compromís actiu i la comprensió de la seva pròpia activitat d'aprenentatge. L'entorn educatiu personalitza el ritme d'aprenentatge, els objectius, els continguts i la metodologia, de manera que poden ser diferents per a cada aprenent.
C5. Aprenentatge col·laboratiu L'entorn d'aprenentatge es fonamenta en el treball col·laboratiu ben organitzat. Es fan tipus d'agrupaments diferents (grans grups, equips estables heterogenis, equips flexibles, o treball individual personalitzat), que poden incloure infants i joves de diverses línies, cursos i cicles, o bé diferents construccions quant al nombre de membres, durada i format.
C6. Ús dels espais al servei del procés d'ensenyament-aprenentatge. Tots o la majoria dels espais del centre es poden utilitzar per a activitats d'aprenentatge, són emocionalment gratificants i es fan servir de manera flexible, en funció de l'organització de l'activitat.
C7. Organització de l'horari al servei del procés d'ensenyament-aprenentatge. L'horari és flexible i variable, l'enfocament globalitzat de les activitats d'aprenentatge determina el temps d'aprenentatge.

>>>

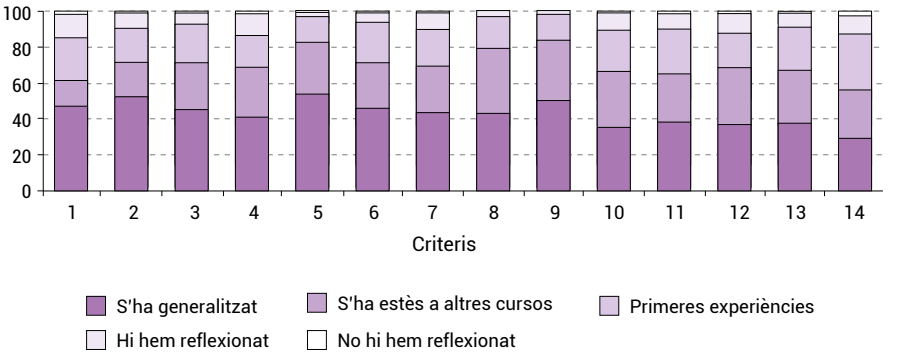
C8. Diversitat de materials i recursos didàctics per atendre les necessitats d'aprenentatge i el desenvolupament de competències. Els recursos, flexibles, interactius i iteratius, permeten construir connexions horitzontals i són utilitzats atenent els diferents moments i necessitats d'aprenentatge. Les activitats d'aprenentatge que es proposen parteixen de situacions de la realitat dels infants i joves, són motivadores i transdisciplinàries.
C9. Metodologies actives d'ensenyament-aprenentatge. Metodologies que promouen la motivació de l'estudiant, el significat d'allò que s'aprèn i les habilitats d'aprenentatge per a tota la vida. En són alguns exemples: l'aprenentatge Basat en Problemes (ABP), el treball per projectes, la discussió d'un cas, etc.
C10. Avaluació formativa i formadora. L'avaluació competencial, global i formativa respon al lloc central dels infants i joves i serveix per millorar tant l'aprenentatge com els processos d'ensenyament. Té com a objectiu mesurar l'adquisició i el desenvolupament de competències, no només cognitives, sinó també físiques, socials i emocionals.
C11. Lideratge compartit i distribuït. Tots els agents de la comunitat educativa contribueixen a la construcció de la visió del centre. La direcció dona autonomia i acompanya l'equip per a una presa de decisions compartida amb relació a la visió i l'estratègia del centre.
C12. Espais, temps i/o procediments d'anàlisi i reflexió per a docents. Es reserva temps dels docents per analitzar col·lectivament evidències obtingudes i reflexionar sobre la pràctica educativa, i per a la reflexió pedagògica.
C13. Col·laboració docent per millorar la pràctica educativa. Es fomenta la col·laboració entre docents, ja sigui en el seu centre o amb docents d'altres centres.
C14. Col·laboració escola – família – entorn. El centre compta amb aliances que permeten als docents conèixer, reflexionar i incorporar noves metodologies i enfocaments educatius o bé enriquir les activitats d'aprenentatge, i seguir millorant com a organització.

Font: Elaboració conjunta dels autors de l'estudi i l'equip d'EN21.

Un percentatge important de centres (més del 50 %) ha generalitzat canvis en la majoria de criteris o els haurien estès a altres cursos, mentre que un 20-30 % haurien començat a implementar les primeres experiències o a reflexionar-hi (Gràfic 81. Extensió del canvi en els 14 criteris en els centres educatius que han respost el qüestionari).

GRÀFIC 81

Extensió del canvi en els 14 criteris en els centres educatius que han respost el qüestionari (%)



Font: Elaboració pròpia.

No es presenten les dades desagregades segons la titularitat de centre o etapa educativa perquè no s'observen diferències destacables.

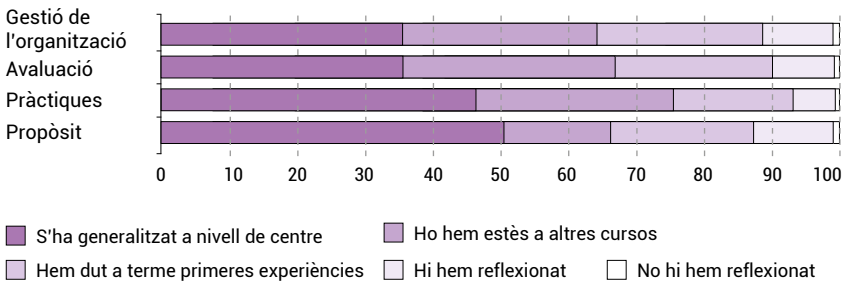
> I aquests canvis en què es tradueixen? En una major claredat en propòsit educatiu? En les pràctiques d'aprenentatge? En l'avaluació? La gestió i l'organització del centre, i les relacions amb l'entorn?

Els criteris explorats ens ajuden a comprendre en quins eixos de la rúbrica s'estan produint els canvis. El propòsit educatiu estaria representat pels criteris 1 i 2, les pràctiques d'aprenentatge pels criteris 3 a 9, l'avaluació pel criteri 10 i la gestió de l'organització pels criteris 11 a 14. Fent

l'anàlisi agregada, observem que, si bé en termes generals s'han donat canvis en els quatre eixos, on els canvis s'han generalitzat més és en l'eix del propòsit (50 %), seguit de les pràctiques d'aprenentatge (46 %) i lleugerament menys en l'avaluació i la gestió de l'organització (Gràfic 82. Transformacions als centres en els 4 eixos de canvi).

GRÀFIC 82

Transformacions als centres en els 4 eixos de canvi (%)



Font: Elaboració pròpia.

Aquests resultats ens estarien indicant que si bé l'estratègia xarxa no pretenia transformar els centres, o almenys no ho havia plantejat com a objectiu, els centres han canviat, alguns més que d'altres, i independentment de les seves característiques.

Fins aquí hem analitzat els canvis esdevinguts en els centres, segons la percepció que tenen els que han participat en el qüestionari. Passem a analitzar la segona gran qüestió que ha abordat l'avaluació, que és entendre l'operativa del programa, quina valoració en fan els centres i si s'han assolit els resultats esperats.

Desplegament de l'operativa i resultats

Amb l'objectiu d'entendre la contribució de l'estratègia Xarxes en l'impuls del canvi, l'avaluació ha analitzat en primer lloc com ha estat el desplegament de l'operativa i en segon lloc quins resultats esperats ha assolit. Vegem cadascun d'aquests punts.

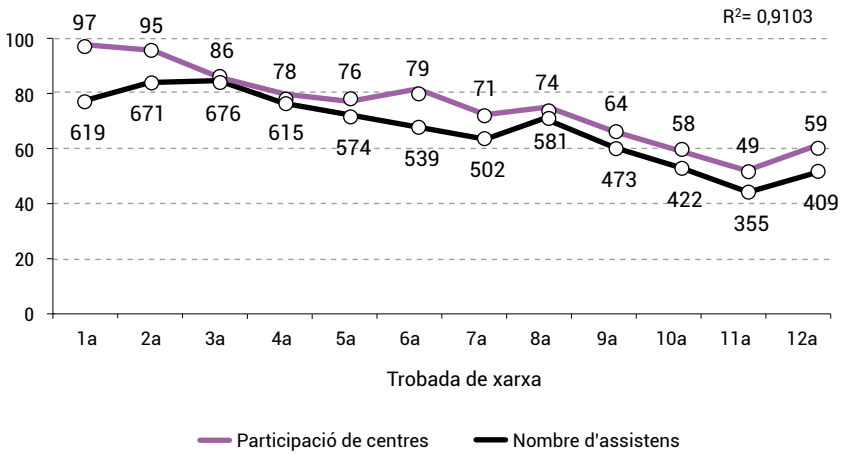
En quina mesura les accions han estat desplegades, les eines utilitzades i l'acompanyament dels centres realitzat?

L'acompanyament dels centres s'ha basat, com hem vist abans, en l'organització d'una sèrie de trobades de xarxa a partir de la capacitació de les persones dinamitzadores. En total s'han organitzat més de 700 trobades de xarxa, cinc per curs. La participació ha estat molt alta en la majoria de xarxes, amb una mitjana de participació d'un 73 % en les 12 trobades i uns 526 participants de mitjana per trobada. Si bé en les primeres trobades (1a a la 8a) hi ha hagut una participació molt alta, per sobre del 70 %, a partir de la 9a trobada (últim any del programa, fase 4), aquesta disminueix linealment (r2=0,9103) fins a situar-se al 59 % en la darrera trobada (Gràfic 83). Aquesta baixada en la participació s'explicaria pel fet que a l'inici (primeres trobades) el Programa va aconseguir crear molta expectativa, la qual cosa va fomentar participacions molt altes, tant pel que fa a nombre de centres, com d'assistents. Amb el temps, i de manera progressiva, una bona part va deixar de participar a les trobades. Pel que fa al nombre d'assistents, la mitjana ha estat de dos docents de cada centre (el 43 %), un 8 % han enviat 3 docents, i s'ha donat un cas on s'han arribat a enviar fins a 12 docents.

En comparar la participació per demarcació, si bé s'observa un patró similar, hi ha demarcacions on la participació ha estat lleugerament més baixa en totes les trobades, com ara Girona en les primeres 7 trobades, i Lleida a partir de la 7a trobada. A les xarxes de Terres de l'Ebre i Tarragona hi ha hagut en totes les trobades una participació molt alta, amb la presència de totes les xarxes locals en algunes de les trobades (Gràfic 84).

GRÀFIC 83

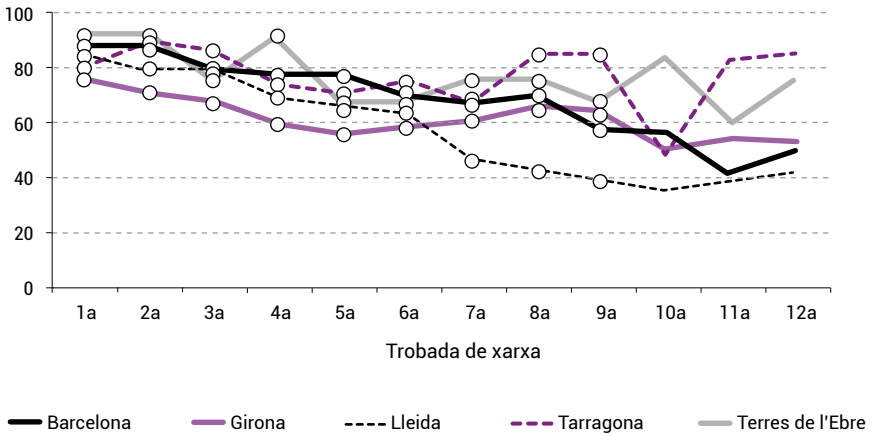
Participació a les trobades Xarxa i nombre d'assistents (%)



Font: Elaboració pròpia a partir de registre assistència proporcionat pel Programa.

GRÀFIC 84

Participació a les trobades de Xarxa per demarcació (%)



Font: Elaboració pròpia.

Una explicació de la disminució de participació, en particular en algunes demarcacions, pot haver estat la dificultat afegida per assistir a les trobades per part dels equips docents d'alguns centres donada la distància dels seus centres amb els llocs on es realitzaven les trobades.

Aquestes dades s'han calculat a partir de la informació proveïda pel programa i recull únicament la participació dels centres d'aquelles Xarxes que han contestat els qüestionaris que els dinamitzadors lliuraven als assistents al final de cada trobada. Això podria explicar els valors baixos de participació en algunes xarxes i concretament algunes trobades (per exemple, les xarxes de la demarcació de Lleida).

A l'inici alguns centres van participar a les trobades, tot i no formar part de xarxes. En concret, 5 centres a la 1a i 2a trobada. Hi ha hagut només dues baixes en tot el programa, totes dues a la 8a trobada. L'últim any, a la 9a trobada s'hi afegeixen dues xarxes més a la Província de Barcelona, amb un total de 16 centres. Aquestes adhesions i baixes indicarien que les xarxes s'han anat adaptant a les necessitats i els interessos dels centres, tot i que en el conjunt de tota la Xarxa EN21 hi ha hagut força estabilitat, amb una presència alta i continuada en el temps, malgrat la disminució observada, d'una bona part dels centres.

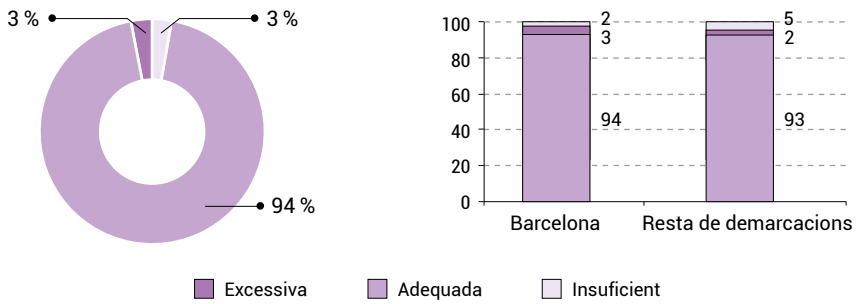
En preguntar sobre la freqüència de trobades, la majoria de centres consideren que ha estat adequada (94 % de respostes). No s'observen diferències segons el model de dinamització (Gràfic 85).

Aquests resultats contrasten amb les dades de participació, ja que com hem vist, passada la fase inicial, s'observa una clara baixada en la participació, que es manté fins al final. Una hipòtesi que podria justificar aquesta contradicció podria ser que els centres que han respost el qüestionari són els centres que han assistit a totes les trobades fins al final del programa, ja que el valor de participació a l'última trobada (59 %) és similar al percentatge de centres que ha contestat el qüestionari (53 %).

GRÀFIC 85

Valoració sobre trobades de xarxes (%)

Com valoreu la freqüència de les trobades de xarxa (5 trobades al curs)?

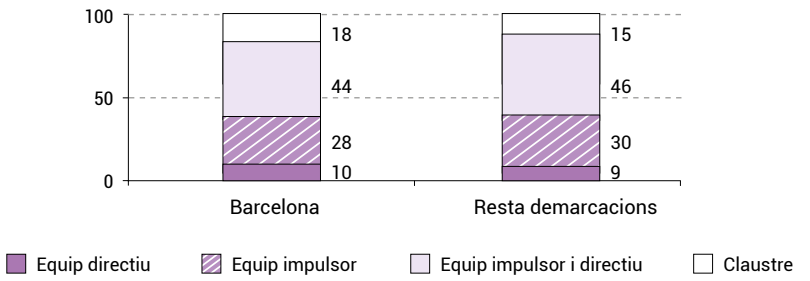


Font: Elaboració pròpia.

Acabem d'explorar quina ha estat la participació i la valoració que fan de les trobades, ara veurem qui hi va participar, ja que inicialment les trobades de xarxa estaven principalment orientades a membres de l'equip directiu i impulsor. Al Gràfic 86, es comprova que els participants han estat principalment membres de l'equip directiu i impulsor (55 %) o membres exclusivament de l'equip impulsor (30 % dels centres), tal com es preveia, però també hi han participat, en molt més baixa proporció, altres membres del claustre (14 %). No s'observen diferències segons el model de dinamització (Barcelona *versus* resta de demarcacions), ni de titularitat (públic *versus* concertat), de manera que en totes les xarxes EN21 i tipus de centre l'acollida per part dels equips de centre hauria estat igual, amb una priorització de participants provinent dels equips directius i impulsors dels centres.

GRÀFIC 86

Lideratge de les trobades (%)



Font: Elaboració pròpia.

Fins aquí hem vist com ha estat el desplegament de l'operativa Xarxes i el lideratge de les trobades.

A continuació analitzarem si el programa ha aconseguit crear les condicions perquè els centres puguin encaminar el canvi. Les trobades de xarxa anaven orientades a uns aspectes clau, que s'havien d'anar succeint al llarg del procés: implicar la comunitat educativa, dotar-se d'un equip impulsor, crear la visió de centre, provar per aprendre, i reflexionar i testar petits canvis. Vegem com ha anat.

Contribució dels instruments als canvis

Quines han estat les condicions que plantejava l'estratègia Xarxa perquè els centres poguessin fer el seu procés de canvi?

1. **Implicació de la comunitat educativa**
   Perquè es pugui iniciar un procés de canvi al centre cal que hi estigui implicada tota la comunitat educativa, perquè prengui consciència de la necessitat de superar el model d'ensenyament transmissor, i participar en el procés de transformació i millora

del centre. Era, doncs, clau iniciar accions de sensibilització encaminades a remoure la comunitat i sensibilitzar-la sobre la necessitat de canvi del seu centre. El relat s'havia de construir a partir de plantejar els reptes del s. XXI i l'educació com a bé comú. Les dinàmiques i els continguts de la primera trobada de xarxa va anar encaminada a aquest propòsit, compartint les expectatives del Programa i emplaçant els centres a reflexionar sobre la necessitat i l'oportunitat de la seva transformació educativa. Per fer-ho, el programa va proveir els participants de material i recursos inspiradors, alguns orientats a sensibilitzar la comunitat educativa, com són els materials «Most Likely to Succeed: necessitat i oportunitat de canvi», pensat per identificar els elements que serveixen d'exemples inspiradors per a la construcció de la visió de centre, i el *Kit* «Tret de sortida amb les famílies».

Aquests materials havien de servir per iniciar accions de sensibilització amb els diferents agents de la comunitat educativa. Dels resultats del qüestionari es constata que una proporció important de centres (47 %) ha prioritzat accions de sensibilització amb relació a la necessitat de canvi amb el claustre i, una proporció menor, però també destacable (el 27 %), amb les famílies. La resta de centres haurien dut alguna acció aïllada i un percentatge molt petit no hauria dut a terme cap acció (Gràfic 87). Aquests resultats indiquen que la majoria de centres participants a les trobades de xarxa ha entès la necessitat d'implicar la comunitat educativa i han dut a terme accions amb tots els agents per emprendre el camí del canvi conjuntament.

2. **Dotació d'un equip impulsor**
   L'altre element clau era dotar-se d'un equip impulsor al centre per liderar el canvi, una de les primeres accions promogudes pel programa. Els materials i recursos proveïts pel programa havien de servir per acompanyar l'equip impulsor a continuar reflexionant sobre el propòsit educatiu i de quina manera cal adaptar una visió

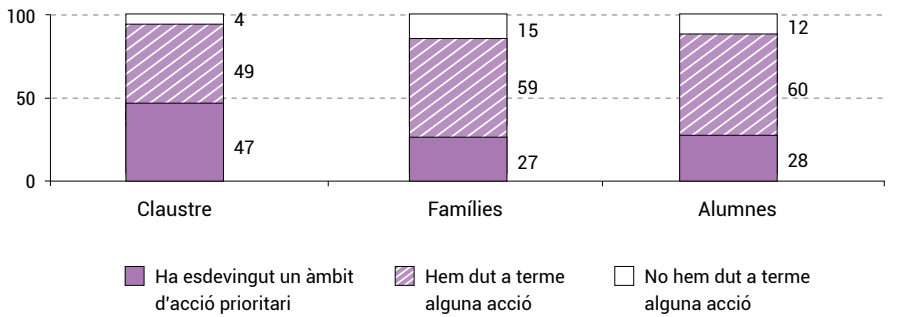
de centre a l'entorn. Dels centres que han participat en el qüestionari, el 88 % reconeixen haver-se dotat d'un equip impulsor. Tanmateix, semblaria que el lideratge del procés de canvi hauria estat compartit amb una participació important d'altres docents del claustre més enllà de l'equip directiu i impulsor (Gràfic 88). Això reforçaria el resultat anterior pel que fa a la implicació d'altres docents del claustre en el procés de canvi.

3. **Creació visió centre**
   Per a la creació de la visió, s'emplaçava els centres a reflexionar sobre la raó de ser com a centre com a condició clau i necessària per poder establir plans de transformació i canvi al centre educatiu. La creació de la visió ha de ser, per tant, la culminació d'un procés participatiu que ha de comptar amb la reflexió conjunta d'infants i joves, famílies i claustre. La dinàmica «El Calamar de la Visió» va ser el recurs utilitzat per acompanyar–los en el procés de creació de la pròpia visió, motivant els participants a aprofundir sobre el significat, les característiques i les funcions de la visió d'un centre educatiu, i fent que els participants adquirissin sentit d'urgència per crear-ne la visió del seu.

   En el moment de l'avaluació es constata que el 81 % dels centres ha finalitzat (46 %) o iniciat (35 %) el procés de creació de centre. La resta o estan en fase de planificació per dur a terme el procés per a la creació de la visió o consideren que comencen a estar familiaritzats amb el concepte, tot i que no han iniciat cap reflexió o acció al respecte. Únicament un 1 % reconeix no estar-ne familiaritzat (Gràfic 89). Aquests resultats mostren que cada centre ha emprès el camí del canvi al seu ritme i que al final del programa n'hi hauria en estadis més avançats i centres en estadis iniciàtics pel que fa a la transformació cap a un horitzó comú. El repte és com fer que els que estan en estadis iniciàtics puguin finalitzar el procés de creació de la visió, evitant que entrin en una fase estèril que els impedeixi avançar.

GRÀFIC 87

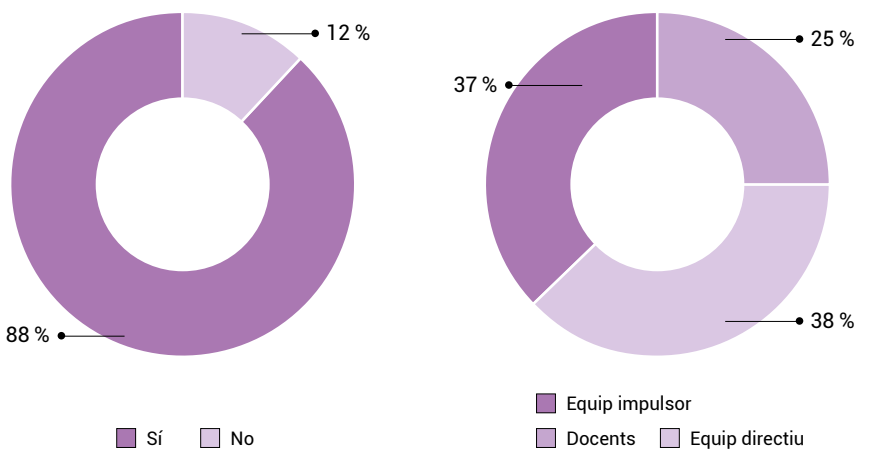
Accions de sensibilització amb relació a la necessitat de canvi amb els diferents agents de la comunitat educativa (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 88

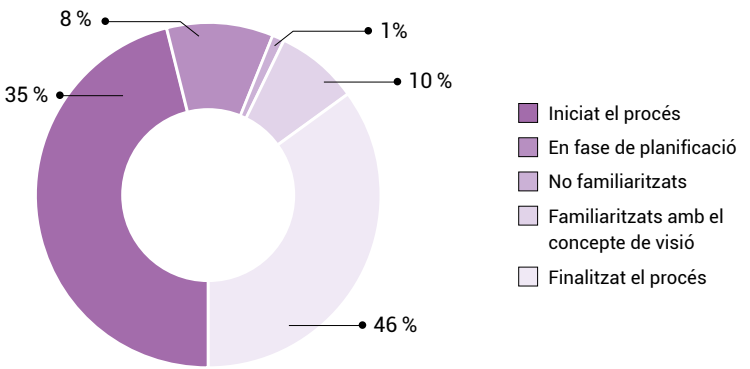
Dotació d'equip impulsor i lideratge del procés de canvi al centre



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 89

Estat en el qual es troben els centres pel que fa a la creació de la seva visió



Font: Elaboració pròpia.

La implicació de la resta de la comunitat educativa des de l'inici en el procés de creació de la visió era un dels resultats esperats del programa. Per això va posar a l'abast una sèrie de recursos dirigits als equips impulsors i /o equips directius recollits en el document **tret de sortida amb les famílies**.

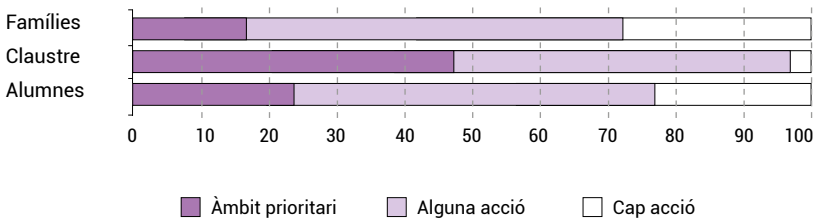
És d'esperar que el grau de participació de les famílies a l'escola sigui desigual segons el context del centre o la situació concreta de cadascuna de les famílies. En alguns casos, la relació entre la família i l'escola és molt esporàdica i es limita a les informacions que s'adrecen a les famílies, les reunions amb el tutor/a del seu fill/a o l'assistència a algunes reunions informatives; en altres casos, les famílies tenen un grau de participació major, que es concreta en l'assistència a activitats organitzades al centre i obertes a les famílies, o bé en la participació en activitats d'aprenentatge amb els infants; d'altres participen activament en alguna comissió de treball del centre o a l'AFA i, en darrer lloc, trobem aquells pares i mares que tenen un càrrec, ja sigui a la junta de l'AFA o al Consell Escolar, i

que, per tant, no només participen activament en les activitats que organitza el centre, sinó que tenen una responsabilitat de representació del conjunt de les famílies del centre, així com de gestió de l'associació en el cas de l'AFA.

Les diferències de context de centre, explicarien, doncs, que s'hagin donat diferents graus d'implicació dels agents de la comunitat educativa, i en concret, de les famílies. Si mirem les accions dirigides a altres docents del claustre, observem que en la majoria de centres ha esdevingut un àmbit prioritari (46 %) o s'hi ha fet alguna acció (51 %), i només en un 3 % dels centres no s'hi ha fet cap acció. Per contra, si mirem les accions dirigides a la implicació de les famílies, baixa el percentatge (en un 18 % dels centres hauria esdevingut àmbit prioritari i en el 55 % s'hi hauria realitzat alguna acció), de resultes, un 27 % dels centres no hauria establert mecanismes per fer participar les famílies en la creació de visió de centre (Gràfic 90). Aquest resultat mostraria que si bé els centres haurien implicat de manera majoritària els diferents agents de la comunitat educativa amb accions de sensibilització orientats a tots ells (Gràfic 87), per a la creació de la visió, un percentatge important no hauria fet cap acció per implicar-los.

GRÀFIC 90

Accions orientades a la creació de la visió de centre amb els diferents agents de la comunitat educativa (%)



Font: Elaboració pròpia.

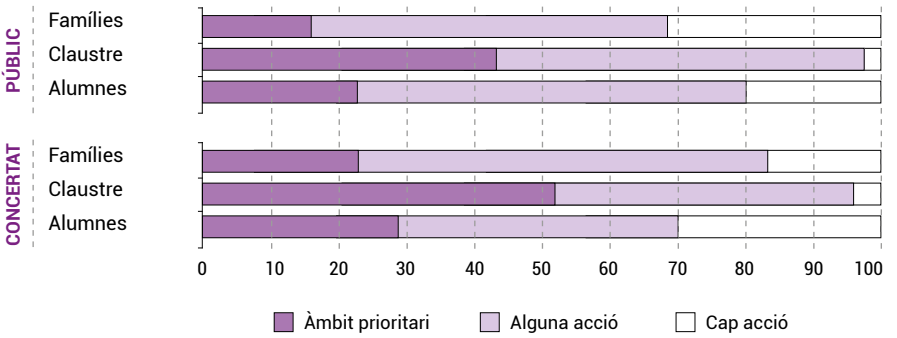
Si analitzem les dades desagregadament per la titularitat, observem que en els centres concertats han apostat més per la implicació dels diferents agents de la comunitat educativa, amb un percentatge significatiu més alt de centres que han prioritzat accions amb els tres agents i un percentatge menor que no ha realitzat cap acció amb les famílies (Gràfic 91). Aquest resultat es podria explicar pel fet que a les escoles concertades hi sol haver major oferta formativa (xerrades o cursos formatius sobre educació o escola de pares) que als centres públics (resultats de l'enquesta «famílies amb veu»).[46]

En analitzar-ho per etapes, observem com els centres de secundària haurien implicat menys la comunitat educativa amb un percentatge significatiu més baix que han prioritzat accions amb els tres agents i, al voltant del 50 % no han realitzat cap acció amb les famílies (Gràfic 92). Aquests resultats s'expliquen per una major presència de les famílies a l'escola en les primeres etapes i una disminució d'aquesta a mesura que els fills es fan grans, fins a arribar a la secundària, segons l'estudi realitzat per Comas, Escapa i Abellán (2014). En aquest estudi els autors observen que hi ha una baixa implicació de les famílies en els centres un cop els seus fills passen a la secundària obligatòria.

46. Comas, Escapa i Abellán. 2014. *Com participen mares i pares a l'escola?* Informes Breus 49. Fundació Jaume Bofill. https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_49.pdf

GRÀFIC 91

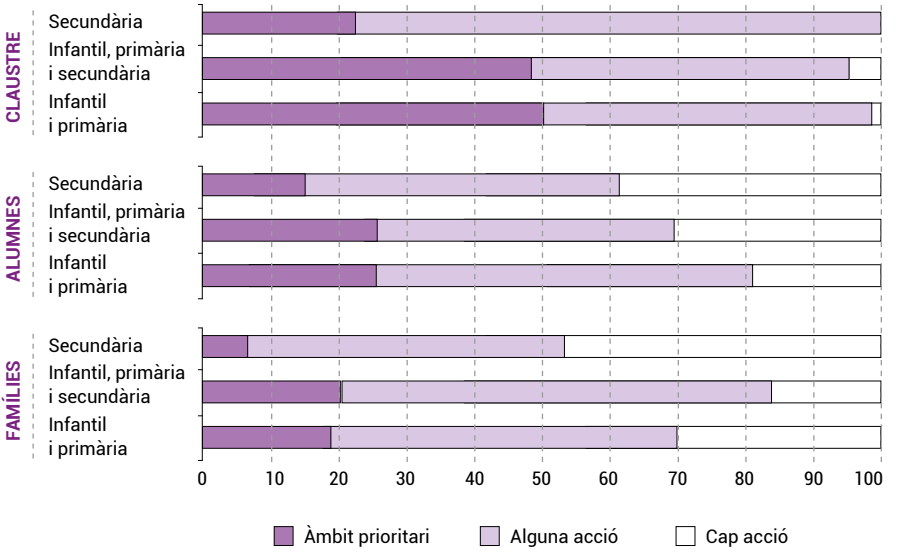
Accions orientades a la creació de la visió de centre amb els diferents agents de la comunitat educativa segons la titularitat de centre (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 92

Accions orientades a la creació de la visió de centre amb els diferents agents de la comunitat educativa, segons l'etapa educativa (%)



Font: Elaboració pròpia.

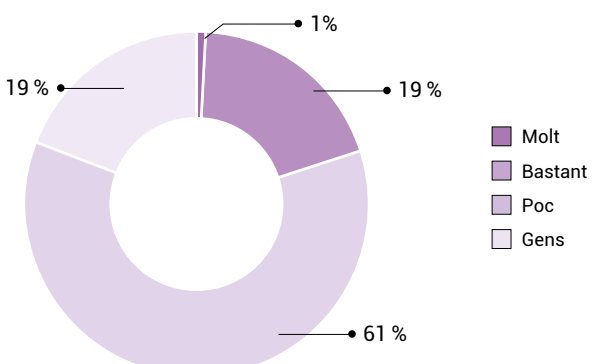
4. **Provar per aprendre**
   El Programa ha introduït diverses metodologies i eines per ajudar els centres a elaborar reflexions crítiques al voltant de qüestions clau sobre l'aprenentatge i la visió de centre, entre les quals l'espiral d'indagació (Spiral of inquiry),[47] i la Rúbrica de canvi.[48]

   L'espiral d'indagació es va proposar com a eina de millora per a la transformació dels centres que formen part de les xarxes locals de transformació educativa. Es tracta d'una metodologia d'indagació en equip que té per objectiu la millora contínua dels aprenentatges de tots els alumnes.

   Tanmateix, només un 20 % dels centres consideren haver-la utilitzat molt o bastant. Un 61 % diuen que l'han utilitzat poc, i el 19 % asseguren que no l'han utilitzat mai (Gràfic 93).

GRÀFIC 93

Utilització de l'espiral d'indagació per part dels centres de Xarxes EN21



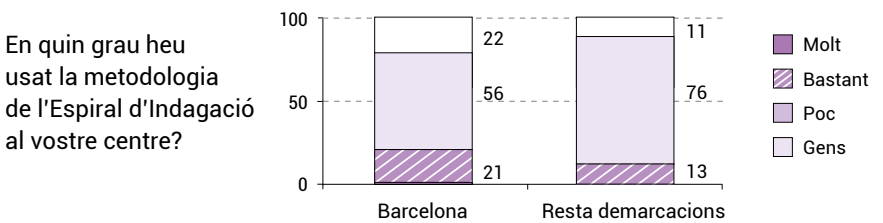
Font: Elaboració pròpia.

47. Kaser, L. i J. Halbert. 2017. *The Spiral Playbook: Liderar amb mentalitat indagadora sistemes educatius i escoles*. C21 Canada.
48. https://rubricadecanvi.cat/

Si mirem les respostes segons el model de dinamització, no s'hi observen diferències remarcables (Gràfic 94). En general, els centres que l'han utilitzat consideren que ha contribuït poc o gens a l'adopció d'una cultura de millora contínua (65 %). Tanmateix, és important destacar el 35 % restant, que considera que hi ha contribuït bastant o molt (Gràfic 95).

GRÀFIC 94

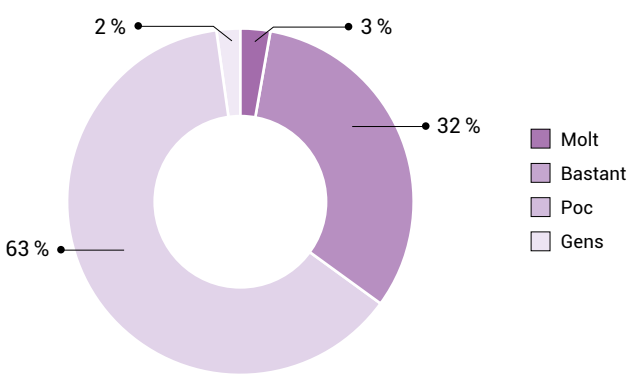
Utilització de l'espiral d'indagació per part dels centres de Xarxes EN21 segons el model de dinamització (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 95

Contribució de l'espiral d'indagació a l'adopció d'una cultura de millora contínua



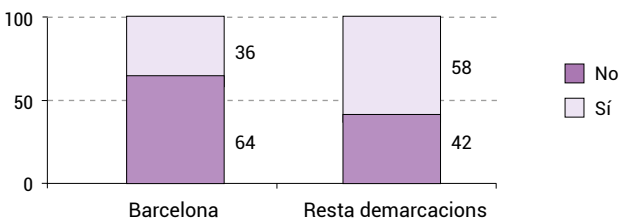
Font: Elaboració pròpia.

5. **Reflexió, Ideació i testatge de canvis a petita escala**
A partir de la 6a troba de Xarxes es va animar els centres a iniciar un procés de reflexió amb el claustre utilitzant la rúbrica de canvi. Es proposava utilitzar la rúbrica com una brúixola per als centres que els ajudés a orientar i autoavaluar els seus processos de transformació, i ajudar a la fonamentació reflexiva sobre el procés de canvi.

En termes generals, només un 42 % dels centres diuen que van utilitzar la rúbrica de canvi, amb un ús significativament superior als de les demarcacions de Girona, Lleida, Tarragona i Terres de l'Ebre (58 %), en comparació amb el 36 % de les de Barcelona (Gràfic 96). L'explicació pot ser per una major apropiació del recurs per part dels tècnics del Departament d'Educació que han dinamitzat les xarxes, destinant més esforços per traslladar als participants la utilitat de la Rúbrica com a brúixola per a la reflexió i l'aprenentatge.

GRÀFIC 96

Utilització de la rúbrica de canvi per part dels centres (%)



Font: Elaboració pròpia.

Els centres que l'han utilitzat principalment ho han fet com a eina de suport i acompanyament per a l'autoavaluació del centre i conèixer on se situa respecte de l'horitzó de canvi (86 %), concretar accions de canvi (71 %), i per donar suport a la reflexió pedagògica (68 %)[49] (Gràfic 97).

GRÀFIC 97

Contribució de la rúbrica de canvi (%)

Font: Elaboració pròpia.

L'elevat percentatge de centres que no l'han utilitzat (58 %) argumenten que els continguts han estat molt teòrics i feixucs. També comenten que falta concreció per aterrar-la i dur-la a la pràctica. Argumenten que necessitarien més acompanyament i temps per aprofundir-hi.

Havent analitzat fins aquí si l'estratègia Xarxes ha aconseguit crear les condicions perquè els centres, en major o menor mesura, puguin encaminar el canvi, passem a analitzar l'efectivitat de la dinamització de les trobades.

49. La rúbrica de canvi es complementa amb el *Manual per a Entorns d'Aprenentatge Innovadors*, que ajuda a la fonamentació reflexiva per a l'acció als centres que comencen un procés de canvi. https://www.escolanova21.cat/wp/wp-content/uploads/2019/11/EN21-Manual-Entorns-Aprenentatge-Innovadors.pdf

En quina mesura el protocol d'acompanyament a través de les trobades ha estat efectiu?

Dinamització de les xarxes

Les trobades de xarxa han estat els espais principals d'intercanvi, generació de coneixements i enriquiment mutu entre els centres d'una mateixa xarxa. Les trobades han tingut una durada de 4 hores aproximadament. Metodològicament, les 12 trobades de xarxa han estat dissenyades basant-se en el coneixement contrastat sobre com les persones aprenen (7 principis de l'aprenentatge). D'aquesta manera, s'han creat contextos de reflexió i debat on el coneixement ha aflorat a partir de: l'experiència dels mateixos centres educatius i les dinàmiques i els recursos proposats per Escola Nova 21.

La dinamització ha anat a càrrec de les persones dinamitzadores de les Xarxes, que han tingut un rol de facilitadores. El seu objectiu durant les trobades ha estat generar contextos d'aprenentatge, evitant espais de transmissió directa de coneixement o instrucció als assistents. Aquest ha estat un rol que ha resultat clau per vertebrar la feina conjunta amb els centres educatius, dins d'un entorn de treball d'aprenentatge entre iguals i connectat amb el territori.

Les persones dinamitzadores han fet l'acompanyament dels centres de les xarxes durant els tres anys que ha durat el programa, per fer-los avançar cap a un nou marc d'escola nova. Aquest recull del **teaching&learning lab** de la universitat de Harvard conté exemples de dinàmiques que s'han utilitzat a les trobades de les Xarxes.

Al final de les trobades els participants responien un qüestionari pensat per millorar les dinàmiques. Es tractava de qüestionaris breus en els quals se'ls preguntava sobre els objectius, els resultats esperats, les metodologies utilitzades, la seva percepció sobre el ritme de la trobada, sobre la seva implicació, sobre l'espai i el grau de satisfacció.

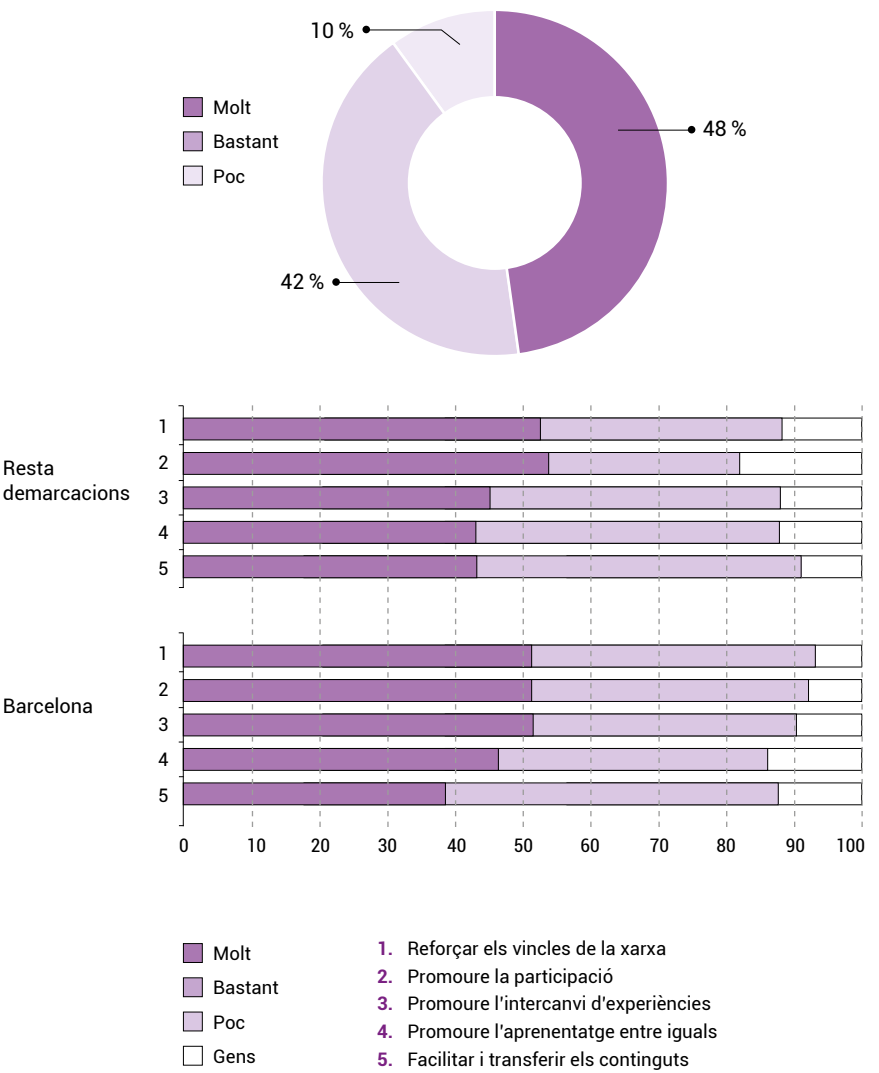
S'han pogut analitzar les dades dels qüestionaris de les primeres sis trobades i no s'observen diferències entre demarcacions ni model de Xarxa, amb una mitjana agregada de 3,5 (sobre 5 punts) amb poques variacions entre trobades. Segons els participants, els aprenentatges rebuts els han donat confiança per traslladar les dinàmiques de la trobada al claustre i a la comunitat educativa, per reproduir el debat sobre la necessitat del canvi educatiu del seu centre, per rebre i aportar a la xarxa local d'aprenentatge col·laboratiu, i tenir clares quines han de ser les properes passes a fer com a centre, en funció del que s'ha treballat durant la trobada).

Aquest qüestionari incloïa unes preguntes obertes, per recollir la percepció dels participants sobre la trobada: *Què llençaries a la paperera perquè no t'ha agradat o no has trobat útil?; Què guardaries al cofre perquè ho has trobat molt valuós?; Què guardaries en un calaix perquè ho has trobat molt útil?* Preguntes que servien per reorientar la trobada següent.

Pel que fa al rol de les persones dinamitzadores, el 90 % dels centres estan bastant i molt d'acord que ha estat clau en l'acompanyament de tot el treball en les trobades de xarxa. Concretament, ha consistit a facilitar i transferir els continguts proposats des d'Escola Nova 21, promoure l'aprenentatge entre iguals i la construcció col·lectiva de coneixement, promoure l'intercanvi d'experiències dels centres participants i la participació dels assistents a les trobades i reforçar els vincles de la xarxa, i generar un bon clima de treball, resultats que havia previst el Programa. No s'observen diferències segons el model de dinamització de xarxa (Gràfic 98).

GRÀFIC 98

Contribució de les dinamitzadores a facilitar i transferir els continguts proposats des d'Escola Nova 21



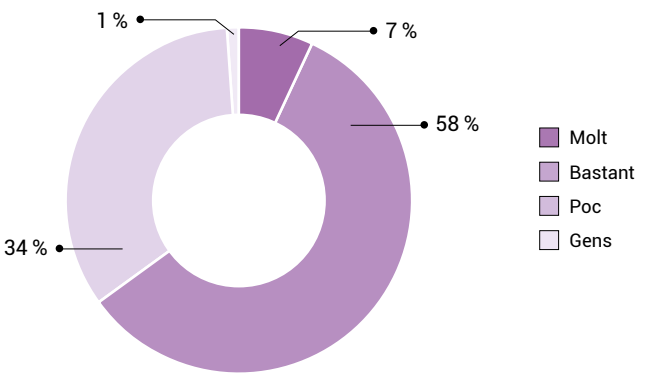
Font: Elaboració pròpia.

Transferència dels aprenentatges de les trobades de xarxa

El programa preveia que els aprenentatges adquirits a les trobades de Xarxa es transferissin als centres. Tanmateix, el Programa no havia proveït els mecanismes per facilitar aquesta transferència més enllà de les eines i els recursos utilitzats durant les trobades, ni per fer-ne seguiment. És a dir, el programa no ha establert mecanismes per valorar si la transferència s'estava produint. Tot i així, una notable proporció de centres (65 %) valoren que hi ha hagut molta o bastanta transferència dels aprenentatges al seu centre (Gràfic 99).

GRÀFIC 99

Grau de transferència dels aprenentatges de les trobades de Xarxes EN21



Font: Elaboració pròpia.

Dels resultats de l'anàlisi d'aquesta qüestió destaca que els centres de secundària responen majoritàriament (69 %) que el grau de transferència al centre dels continguts treballats a les trobades de xarxa ha estat poc, la qual cosa resulta significativament inferior al grau de transferència observada als instituts escola, o als centres d'educació Infantil i primària (20 %) (Gràfic 100). Una explicació podria ser que la innovació en els instituts s'enfronta a una cultura d'ensenyament instructiu, transmissora de coneixements, que perdura des del segle XIX, però també a la resistència

als canvis interna, més estesa en els instituts que a primària (Bautista i Estañan 2012).[50]

GRÀFIC 100

Valoració de la transferència als centres dels aprenentatges generats a les trobades de Xarxes EN21 (%)

Com valoreu el grau de transferència al centre d'allò treballat a les trobades de xarxa?

Font: Elaboració pròpia.

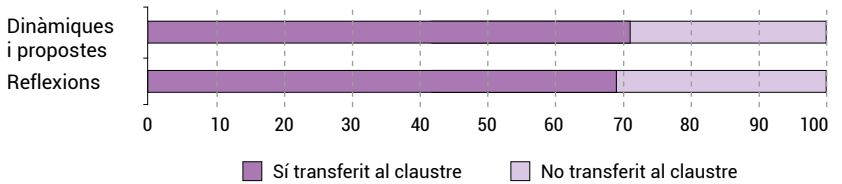
A més dels continguts i recursos, el Programa emplaçava els participants a traslladar al claustre les dinàmiques treballades a les trobades de xarxa i les reflexions fetes. Es constata que un 70 % dels centres haurien transferit les dinàmiques i les reflexions dutes a terme a les trobades al claustre (Gràfic 101).

Amb relació a la transferència dels aprenentatges, s'ha identificat una sèrie de dificultats. Les més freqüents són les relacionades amb la percepció de manca de temps, en particular dels equips impulsors, per reflexionar i planificar (29 %), o per reunir-se i compartir els aprenentatges amb la resta del claustre (21 %). També s'han esmentat les resistències internes, per part de membres del claustre (18 %), que no veuen la necessitat

50. Bautista G., Estañan E. 2012. *Innovació i iniciació a la Investigació educativa. Guia d'aprenentatge 1.* FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya http://tiny.cc/6udbkz

GRÀFIC 101

Transferència de dinàmiques i reflexions treballades a les trobades de Xarxa al claustre (%)

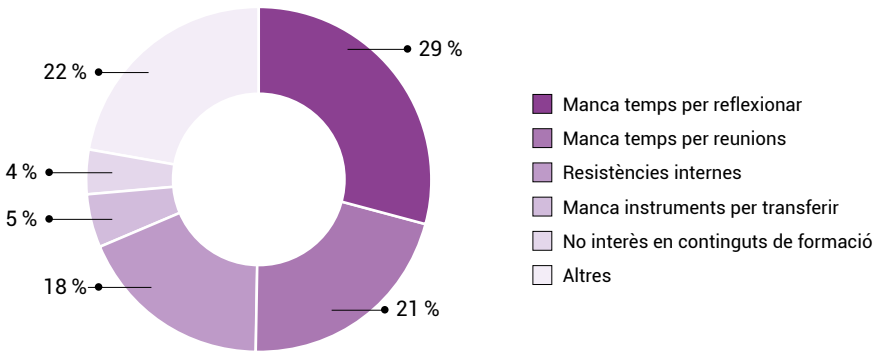


Font: Elaboració pròpia.

de canviar. Altres dificultats tenen més a veure amb la manca d'eines o metodologies per traspassar els aprenentatges (5 %), la manca d'interès i rellevància dels continguts de les formacions per part de centres que estan en un procés avançat de transformació (4 %), etc. Altres menys esmentats, però no menys rellevants, tenen a veure amb la por al canvi per part d'alguns docents, la rotació dels assistents a les trobades que dificulta l'apropiació del procés de l'equip, estadis de canvi molt allunyats als plantejaments del Programa mateix, la manca de representativa de membre de l'equip impulsor en totes les etapes educatives, etc. (Gràfic 102).

GRÀFIC 102

Dificultats en la transferència dels aprenentatges



Font: Elaboració pròpia.

Una vegada analitzada la valoració dels centres sobre la dinamització de les sessions de xarxes, comprès si hi ha hagut poca o molta transferència dels aprenentatges de les trobades als equips docents dels centres i identificades les dificultats que poden haver existit, passem a exposar la valoració realitzada pels centres dels resultats de les activitats del programa.

En quina mesura l'aplicació de l'estratègia Xarxes EN21 ha tingut els resultats esperats?

L'estratègia Xarxes perseguia tres grans objectius:

1. Orientar els centres al canvi.
2. Dotar-los d'autonomia i empoderar-los per gestionar el canvi.
3. Crear les condicions per treballar en xarxa. Algunes de les preguntes del qüestionari han permès conèixer la valoració dels centres sobre la mesura en la qual l'estratègia Xarxes ha contribuït a assolir aquests objectius i quins han estat els elements més rellevants.

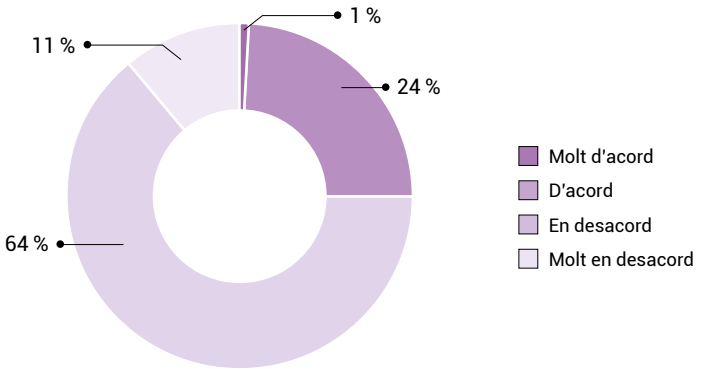
Pel que fa al primer objectiu, un percentatge molt alt de centres (88 %) considera que haver participat en el programa Xarxes d'Escola Nova 21 ha contribuït molt o bastant a orientar el canvi (Gràfic 103).

Entre els aspectes més valorats que hi han contribuït, esmenten:

- Tenir més claredat sobre com hauria de ser una escola que s'enfoca a desenvolupar competències per a la vida, és a dir, referents per fonamentar el canvi.
- Reflexionar críticament sobre els plantejaments principals del centre, per a la creació de la visió.
- Comunicar amb més claredat quina és la proposta educativa del nostre centre al conjunt de la comunitat educativa.
- Comprendre quines són les palanques més rellevants en la gestió d'un procés de canvi al centre, per tal de potenciar-les i superar els obstacles.

GRÀFIC 103

Valoració sobre la contribució de les Xarxes per orientar el canvi del centre



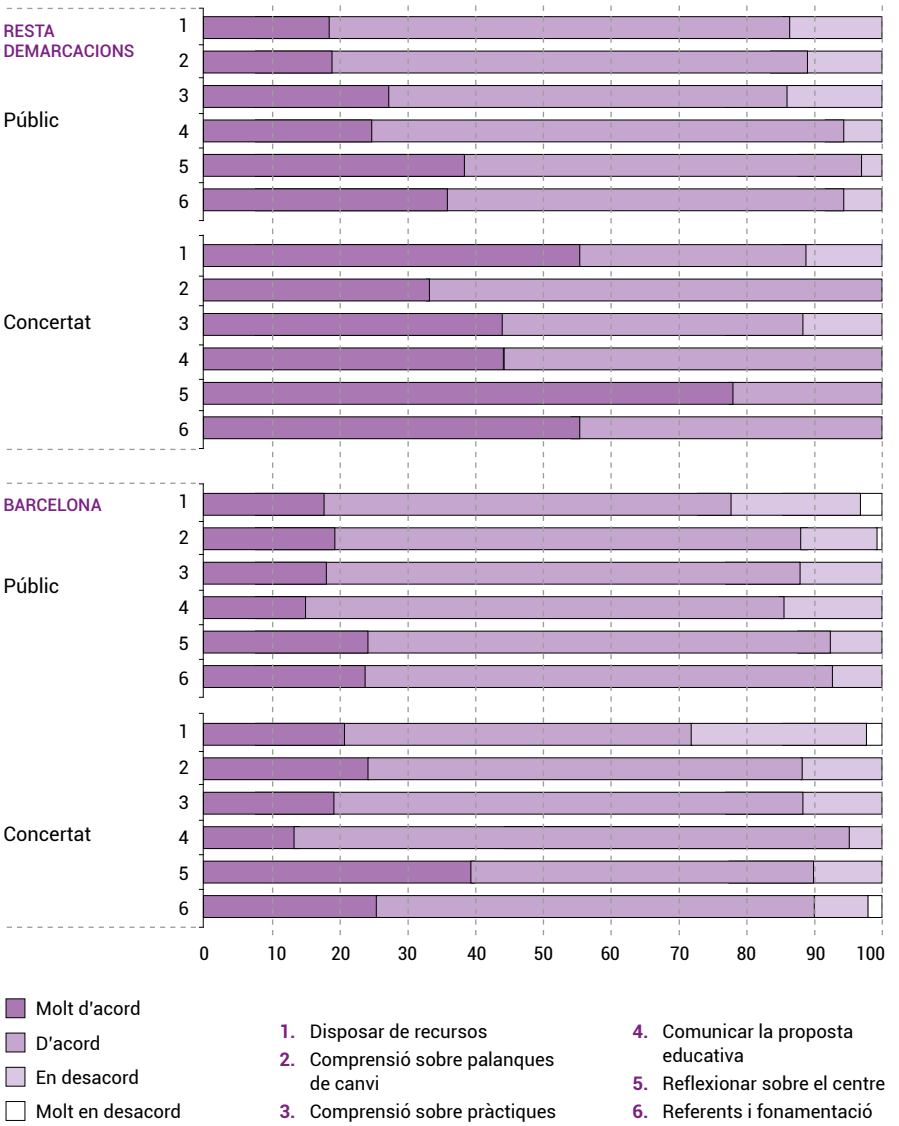
Font: Elaboració pròpia.

- Aprofundir en com han de ser les pràctiques d'aprenentatge d'un centre que s'enfoca a desenvolupar competències per a la vida i disposar de recursos per desenvolupar accions relacionades amb cadascuna de les fases clau del procés de canvi.

En comparar les respostes segons la titularitat de centre (públic i concertat) o el model de dinamització (Barcelona Província *versus* resta de demarcacions) hi observem poques diferències, (Gràfic 104). En termes generals, a les demarcacions de Lleida, Girona, Tarragona i les Terres de l'Ebre, els centres estan molt més d'acord en el fet que el programa hauria acompanyat a orientar el canvi, mentre que a Barcelona hi estarien només d'acord. Pel que fa a la titularitat de centre, cal destacar a la demarcació de Barcelona un nombre més elevat de concertats (26 %) que estarien en desacord amb el fet que el programa ha proveït recursos per desenvolupar accions relacionades amb una cadascuna de les fases clau del procés de canvi. Pel que fa a la resta de resultats esperats relacionats amb l'orientació al canvi, no s'observen diferències.

GRÀFIC 104

Aspectes que han contribuït a orientar el canvi per part dels centres, segons la titularitat de centre i el model de dinamització (%)



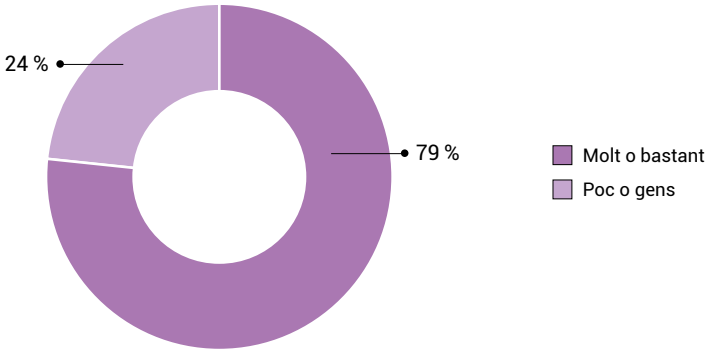
Font: Elaboració pròpia.

Fins aquí hem vist que l'estratègia Xarxes ha contribuït a orientar el canvi i hem identificat els aspectes més valorats per part dels centres. Vegem a continuació de quina manera l'estratègia els ha acompanyat a l'hora d'avançar en el procés.

El 79 % dels centres consideren que el programa ha contribuït molt o bastant a avançar en el procés de canvi aportant referents per a la fonamentació, impulsant processos de reflexió amb altres centres, aportant instruments i eines de canvi i d'autoavaluació, etc. (Gràfic 105). Tanmateix, hi ha un percentatge destacable (24 %) que considera que l'estratègia Xarxes ha contribuït poc o gens a avançar en el procés de canvi. En l'anàlisi s'evidencia que els centres que no han aconseguit iniciar la concreció de la visió (pas inicial del procés de transformació) són centres que consideren que el programa ha aportat poc o gens referents per a la reflexió pedagògica. Així doncs, per a una part dels centres participants l'estratègia desplegada durant els tres anys no hauria aconseguit generar les condicions necessàries per a l'inici del canvi en el marc dels condicionants d'aquests.

GRÀFIC 105

Valoració sobre la contribució de les Xarxes per avançar en el procés de canvi



Font: Elaboració pròpia.

Els centres han destacat que els factors que han contribuït bastant o molt a avançar en el procés de canvi han estat:

- El proveïment de recursos i dinàmiques per a la reflexió.
- L'impuls de nous espais de reflexió i intercanvi entre centres.
- L'aportació de referents per a la fonamentació pedagògica.
- I, en menys mesura, l'aportació d'eines de millora contínua (per exemple, espiral d'indagació) i eines d'autoavaluació.

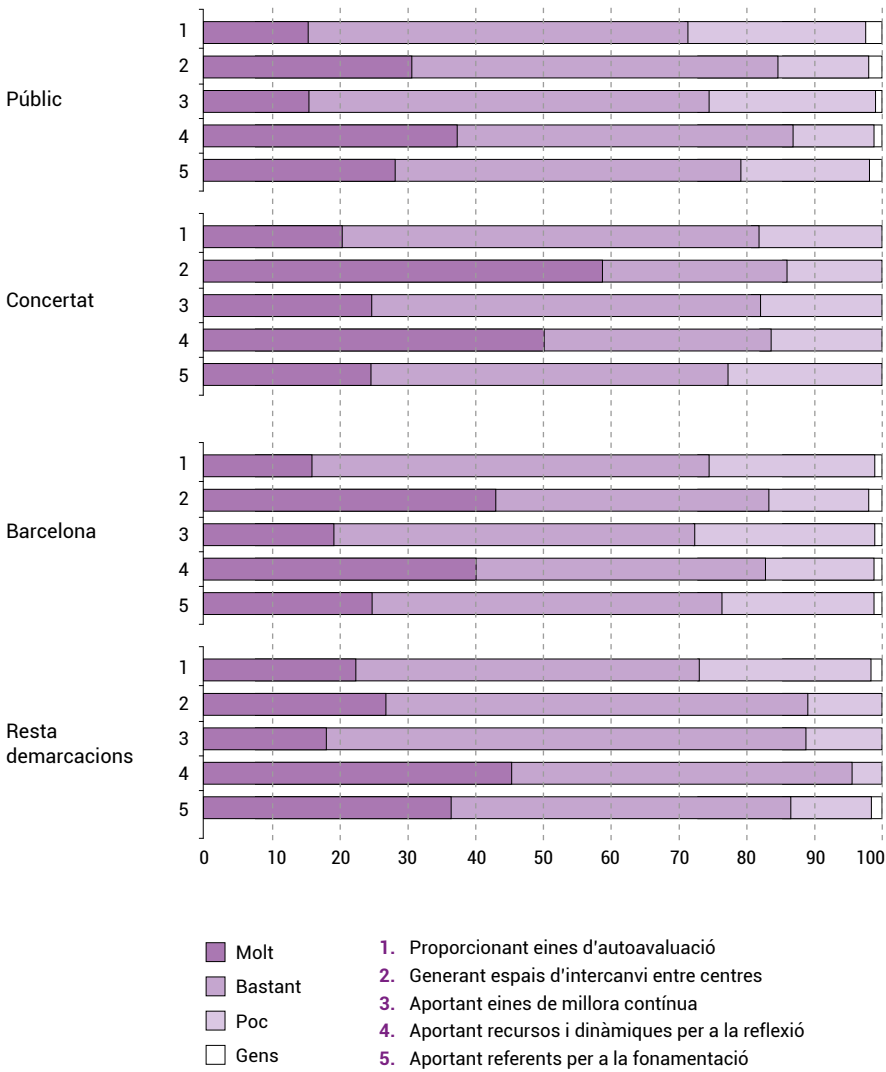
En termes generals no s'observen diferències segons la titularitat de centre o el model de xarxa (Gràfic 106).

El segon objectiu que ha perseguit el Programa ha estat el d'empoderar progressivament els centres, afavorint el desenvolupament de totes les seves potencialitats a través d'un aprenentatge significatiu.

Amb relació a aquesta qüestió, una gran majoria de centres (91 %) estarien molt o bastant d'acord a dir que el programa els ha donat més autonomia per continuar el seu procés de canvi, ja que un cop finalitzat el programa saben reconèixer millor les possibilitats i limitacions del centre, tenen més visió estratègica per identificar objectius de canvi al centre i introduir petites transformacions, han adquirit confiança i creuen que el canvi és possible, i es veuen més capacitats per prendre decisions (Gràfic 107).

GRÀFIC 106

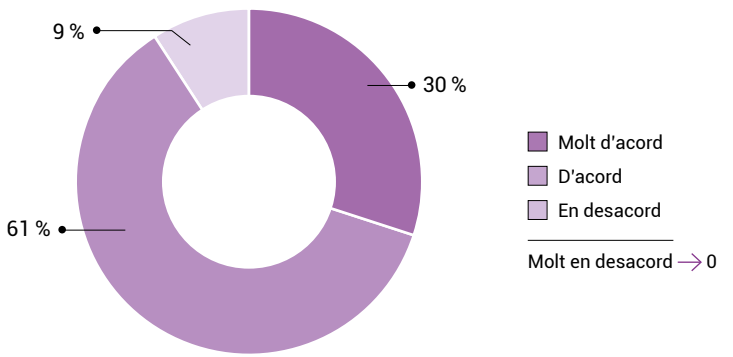
Aspectes que més han contribuït a avançar en el procés de canvi, segons la titularitat de centre i el model de dinamització (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 107

Valoració sobre la contribució del Programa a dotar de més autonomia els centres



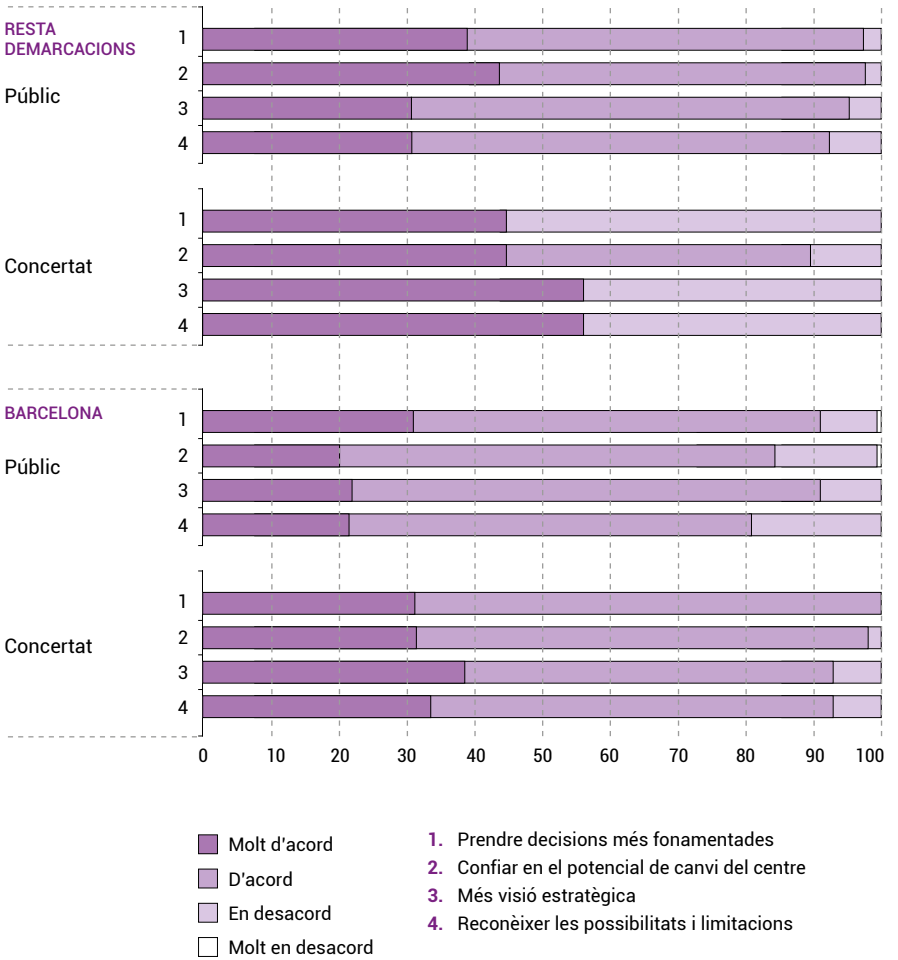
Font: Elaboració pròpia.

En termes generals no s'observen diferències significatives segons la titularitat dels centres o el model de dinamització de xarxa. Només cal esmentar que un percentatge de centres de titularitat pública de la demarcació de Barcelona (de l'ordre del 8-20 %) estarien en desacord o molt en desacord a dir que el Programa els ha dotat de més autonomia, en particular, pel que fa al reconeixement de les pròpies limitacions i la presa de confiança sobre el seu procés de canvi (Gràfic 108).

El tercer objectiu de l'estratègia Xarxes ha estat potenciar el treball en xarxa i l'intercanvi entre centres. Aquest objectiu ha estat assolit abastament, ja que un 87 % han estat molt d'acord o d'acord amb l'afirmació (Gràfic 109). Els arguments principals aportats pels centres són que aquesta estratègia els ha permès aprendre d'experiències i reflexions d'altres centres i docents, i compartir les pròpies experiències i reflexions amb altres professionals i centres educatius, i prendre consciència que la transformació educativa és un repte sistèmic.

GRÀFIC 108

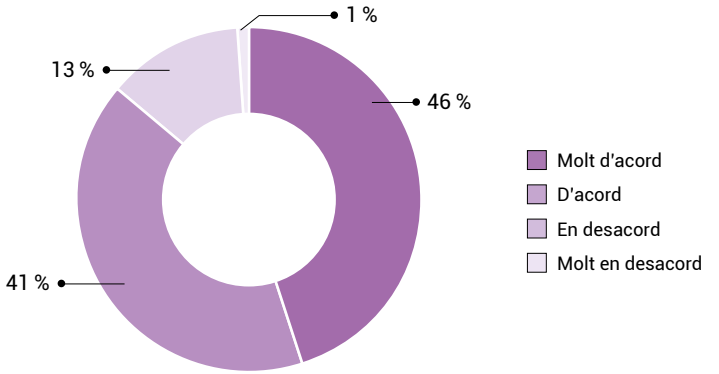
Arguments sobre l'adquisició de més autonomia de centre en el camí de canvi (%)



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 109

Valoració dels centres sobre la contribució del programa a reforçar el treball en xarxa



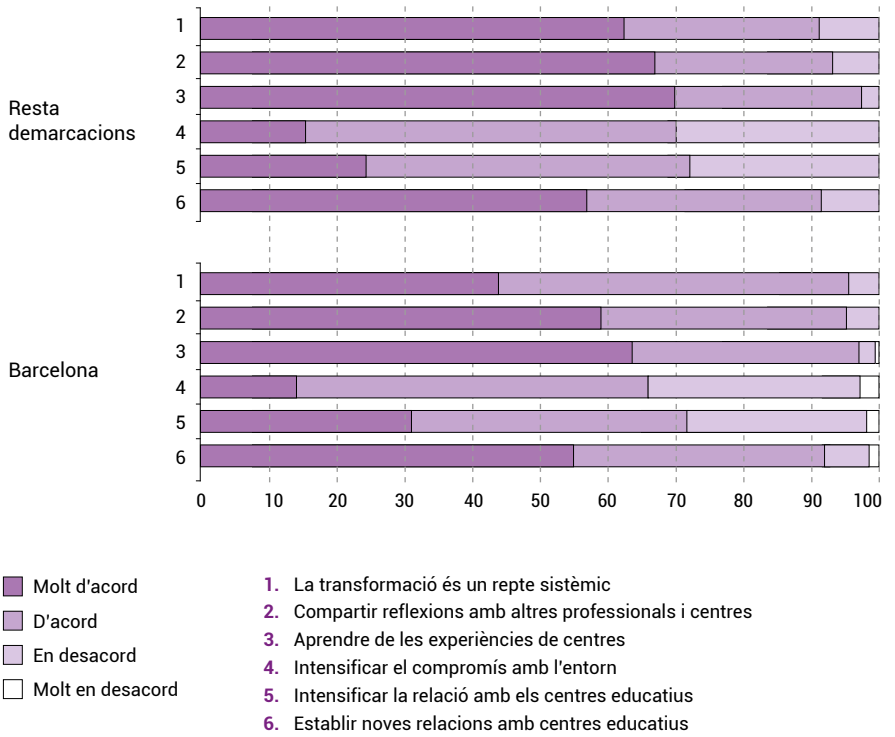
Font: Elaboració pròpia.

Cal esmentar també l'elevat nombre de centres (22-39 %) que consideren que el Programa no hauria contribuït a reforçar els resultats esperats amb relació amb el reforç dels vincles amb l'entorn (per exemple, intensificar la relació amb els centres educatius amb qui ja en teníen i intensificar el compromís i la corresponsabilitat amb els agents educatius del nostre entorn) (Gràfic 110). Val a dir que aquest no va ser un àmbit de treball a les trobades, que van estar centrades a impulsar canvis en el seu centre.

Finalment, el programa volia incidir a crear una cultura de xarxa on els centres es corresponsabilitzessin en el funcionament de la seva xarxa, i que n'esdevinguessin protagonistes. El 85 % dels centres consideren que el Programa ha contribuït molt o bastant a crear-la (Gràfic 111).

GRÀFIC 110

Valoració dels centres sobre la contribució del programa a promoure la cultura de xarxa (%)

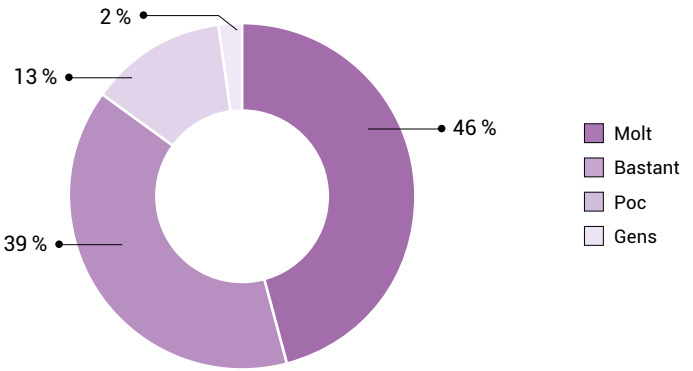


Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem amb més detall els resultats aconseguits en aquest sentit, observem que s'han assolit molt o bastant la majora de resultats esperats. Destaquen els referits al fet que els centres esdevinguessin els protagonistes de la xarxa, que els participants a les trobades de xarxa tinguessin un rol actiu, que les trobades fossin un espai per compartir obertament expectatives, experiències, assoliments i dubtes sobre el procés de canvi, i que cada centre pogués definir el seu ritme de canvi.

GRÀFIC 111

Valoració dels centres sobre la contribució del programa a promoure la cultura de xarxa



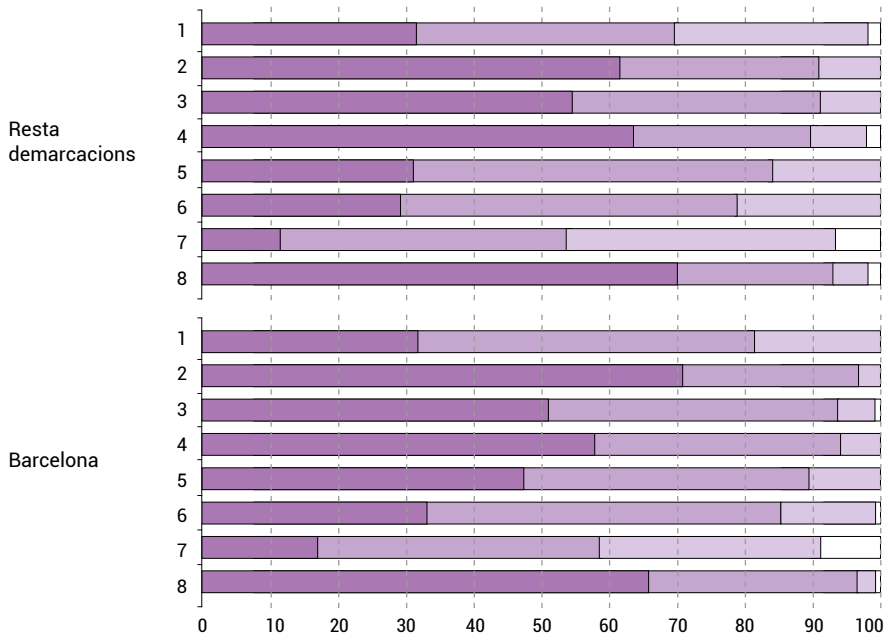
Font: Elaboració pròpia.

Amb relació a aquest darrer resultat, cada xarxa ha possibilitat una diversitat de ritmes d'avenç. La relació entre centres ha estat d'igual a igual a les trobades (horitzontalitat). L'únic resultat que ha estat poc reeixit, amb un percentatge important de centres (30-20 %), ha estat l'adquisició de capacitats d'emprendre iniciatives i accions complementàries (Gràfic 112). Per a aquesta pregunta no s'observen diferències territorials segons el model de dinamització de les Xarxes, és a dir, Barcelona Província *versus* resta de demarcacions.

Un cop analitzats el grau d'assoliment dels resultats que el Programa preveia, sempre segons la percepció dels equips que han respost el qüestionari, passem a identificar els factors que han pogut condicionar el funcionament de les xarxes i l'avenç dels centres en el camí del canvi.

GRÀFIC 112

Valoració dels centres sobre la contribució del programa a promoure la cultura de xarxa (% per territori)



- Molt
- Bastant
- Poc
- Gens

1. La xarxa ha après de forma continuada
2. Hortizontalitat entre centres
3. Els/les assistents han tingut un rol actiu
4. Els/les assistents han compartit obertament
5. Els centres han estat els protagonistes de la xarxa
6. Els centres educatius s'han compromès amb la xarxa
7. Capacitat d'emprendre accions i iniciatives
8. Cada centre ha definit el seu ritme de canvi

Font: Elaboració pròpia.

Factors condicionants

Tot procés de desenvolupament de treball en xarxa s'enfronta a una sèrie d'obstacles o barreres que s'han de tenir presents, buscant estratègies per superar-los. També hi ha factors que són facilitadors del procés de canvi i que s'han de potenciar. A continuació es presenten alguns factors que s'han identificat com a facilitadors del bon funcionament de les xarxes desplegades pel Programa. S'entén per factors facilitadors aquells elements que donen impuls al funcionament de les xarxes i que, per tant, ajuden a l'assoliment dels resultats esperats en termes d'orientació al canvi, empoderament dels equips, foment de l'autonomia del centre i enfortiment del treball en xarxa.

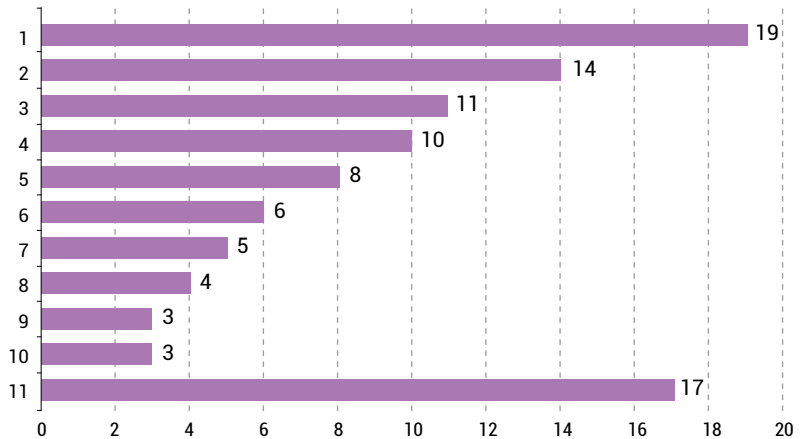
Quins factors han condicionat la viabilitat del funcionament de les xarxes EN21?

Al Gràfic 113 es presenten els principals factors facilitadors, segons les percepcions dels equips impulsors dels centres que han contestat el qüestionari, que reforcen la viabilitat i el funcionament de les xarxes.

La majoria de factors suggerits són factors que no depenen dels centres i, per tant, és interessant tenir-los presents. Una primera reflexió que sorgeix és que els centres estan posant tota l'energia al seu abast per orientar-se al canvi, ja que no qüestionen el nombre de trobades. Sí que traslladen la percepció de no disposar de suficient temps, la qual cosa els porta la necessitat d'alliberar temps lectiu (en lloc d'altres mesures com ara l'ús del temps de preparació de l'activitat docent) per poder participar en les activitats de xarxa i a visites de centres. També plantegen la necessitat de facilitar més intercanvi d'experiències entre centres com a font d'aprenentatge i reflexió a través de visites i estades, complementar les trobades amb facilitacions als centres per ajudar a concretar els canvis. També es formula la necessitat de respectar l'autonomia de cada centre perquè pugui avançar en el procés de canvi al seu ritme, compartint-ho amb la resta, i reconeixent els progressos realitzats mitjançant

GRÀFIC 113

Principals factors facilitadors del funcionament de Xarxes EN21 segons els centres (%)



1. Oferir i afavorir visites i estades a altres centres
2. Garantir l'alliberament de temps lectiu dels docents
3. Garantir intercanvi d'experiències entre centres
4. Complementar les trobades de xarxa amb facilitacions
5. Garantir recursos humans suficients
6. Garantir el seguiment del procés de canvi dels centres
7. Planificar el procés de canvi en cada centre educatiu
8. Diferents ritmes d'avenç dels centres en la transformació
9. Possibilitar la interacció de centres estadis de canvi iguals
10. Garantir espais de reflexió conjunta
11. Altres

Font: Elaboració pròpia.

mecanismes de registre i seguiment (per exemple, documentant el procés i registre dels canvis a partir d'evidències).

Addicionalment, es destaca la importància de les habilitats de les persones facilitadores per dinamitzar les sessions de xarxes, i la necessitat que coneguin el conjunt del programa i la realitat educativa dels centres. Es valora la seva capacitat de motivar els participants per garantir la continuïtat de les xarxes.

Menys esmentats però no per això no menys importants, els centres també destaquen com a condicions la possibilitat de comptar amb acompanyament directe als centres així com ampliar les capacitacions. També es percep una necessitat de disposar de l'acompanyament d'experts en diferents qüestions: per exemple, en el marc d'educació de qualitat (propòsit, pràctiques, avaluació i organització) per acompanyar la concreció de la visió de centre, en gestió de processos de canvi.

Alguns centres han plantejat la necessitat que les xarxes estiguin integrades per centres del mateix municipi per reforçar el vincle territorial, així com la necessitat que les eines i els recursos proveïts pel programa siguin més senzills (per exemple, rúbrica de canvi i espiral d'indagació). Se suggereix ampliar els recursos i materials que acompanyin i motivin la reflexió, plantejant un objectiu específic però possibilitant l'adaptació de la reflexió en cada centre.

Aquests factors esmentats són condicionants de l'estratègia desplegada pel Programa. Vegem a continuació alguns factors sistèmics.

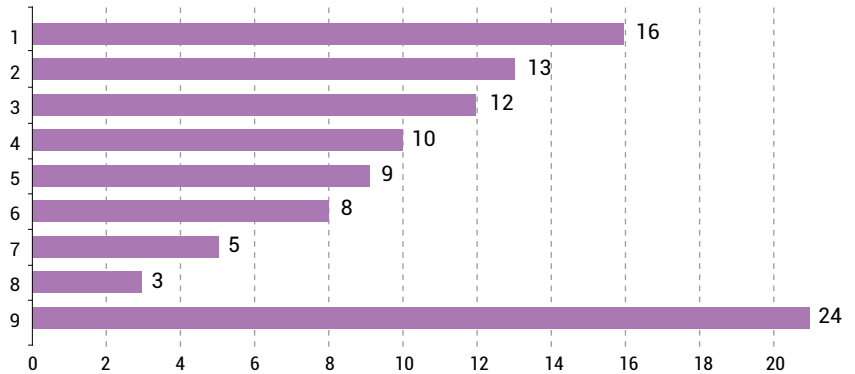
Quins aspectes hem de tenir en compte per a l'escalatge sistèmic?

Per assolir l'objectiu final del Programa, que és aconseguir orientar el canvi de paradigma a gran escala, és important tenir en compte una sèrie de condicionants que poden facilitar que les xarxes es consolidin i que altres centres entrin a formar-ne part. Els centres participants han identificat alguns d'aquests factors a través del qüestionari (Gràfic 114).

La majoria d'aquests factors són externs al centre. Els més esmentats tenen a veure amb la dotació de recursos addicionals per a centres que estan en un estadi més avançat, i formacions per millorar les pràctiques educatives. Per això és clau el foment de la participació de totes les persones membres del claustre, i que es destini una part del temps a fer-ho possible.

GRÀFIC 114

Identificació d'aspectes d'escalatge sistèmic segons els centres (%)



1. Dotar de recursos addicionals els centres
2. Disposar de recursos pedagògics i formacions
3. Augmentar la dotació de professorat o baixar ràtios
4. Determinació en el propòsit
6. Assegurar la transferència dels aprenentatges rebuts
6. Replantejament del sistema d'avaluació extern
7. Aprofundir en les línies de treball iniciades
8. Fomentar processos de col·laboració entre centres
9. Altres

Font: Elaboració pròpia.

Així mateix, destaquen la importància que els centres es comprometin en la seva transformació educativa. També consideren que és necessari replantejar el sistema d'avaluació extern, més coherent amb el marc d'educació de qualitat, seguir acompanyant els centres per reforçar les línies de treball iniciades (per exemple, canvis en horaris, lectiu, avaluació, organització de centre, etc.), i fomentar l'intercanvi entre centres, específicament amb acompanyament de centres de referència.

A continuació, destaquem altres factors que han estat esmentats pels participants. Per exemple:

- Replantejar les normes d'organització i gestió dels centres perquè possibilitin canvis organitzatius, d'espais, horaris, etc.

- Estabilitzar els equips docents en els centres.
- Agilitzar la tramitació de la transformació dels espais físics dels centres d'acord amb els nous enfocaments organitzatius i educatius.
- Adequar/millorar el currículum perquè sigui coherent amb el marc de l'escola nova.
- Vertebrar algunes de les propostes i recursos que el Departament d'Educació està oferint (xarxa competències bàsiques, GEP, qualitat i millora contínua).
- Nomenar coordinadors que organitzin i gestionin les trobades de xarxa.
- Incloure en la definició de funcions dels CRP la participació en l'impuls del canvi i redistribuir l'assignació de tasques per poder acompanyar el canvi.
- Donar continuïtat a la promoció del canvi en els estudis postobligatoris; connectant la universitat i la formació postobligatòria amb les escoles de referència.

Finalment, i per fer el canvi més extensiu, destaquen la importància de promoure la interacció entre xarxes per anar més enllà de l'intercanvi entre centres argumentant que ja es coneixen. També se suggereix la creació de plataformes digitals per al debat amb experts.

Lliçons apreses

Finalment, una vegada analitzats els canvis esdevinguts als centres, en quina mesura s'han assolit els resultats esperats pel programa i com hi han contribuït les eines i els recursos que el programa havia proveït, així com els factors que han facilitat el funcionament de l'estratègia Xarxes, passem a exposar les lliçons apreses. Hem organitzat aquests aprenentatges atenent els tres criteris principals utilitzats en l'avaluació: la coherència del disseny, l'eficàcia de l'estratègia en el desenvolupament de capacitat per a l'impuls de canvis, i l'eficiència del programa en l'ús dels recursos.

Sobre la coherència del disseny

L'estratègia Xarxes va sorgir per donar resposta a una gran demanda de centres que volien acollir-se voluntàriament al Programa. El disseny és coherent amb aquesta necessitat i la lògica global del Programa, si bé el seu objectiu no respon a la transformació dels centres sinó a la seva orientació.

1. El disseny de l'estratègia s'ha basat en el model de gestió del canvi de Kotter actualitzat, en el qual han anomenat «el camí del canvi». L'objectiu era orientar els centres al canvi i acompanyar-los en un procés dividit en quatre fases que els havia de conduir a traçar el seu camí. Aquesta estructuració del procés ha estat diferent a l'estructuració de l'estratègia d'impuls intensiu del canvi (en tres fases).
2. A l'estratègia Xarxes hi han participat centres que es troben en estadis de canvi molt diferents: alguns es troben en estadis inicials i d'altres en estadis més avançats, tal com mostren els resultats dels qüestionaris. En aquest sentit, l'objectiu final de les xarxes (orientar o transformar) ha de portar a la concreció d'aspectes com ara quan pot començar i acabar la participació d'un centre a la Xarxa, i a una escala de tot el sistema educatiu, quina pot ser la cobertura de l'estratègia, com ha de ser el procés d'entrada i sortida atenent el seu aprenentatge en termes d'orientació o de transformació. Gestionar la participació dels centres en l'estratègia ha de possibilitar que altres centres interessats puguin aprofitar aquest recurs.

Sobre l'eficàcia

Amb la verificació dels resultats de l'estratègia Xarxes, que no pretenia més que orientar els centres educatius al canvi, queda demostrada la seva eficàcia. Vegem per què:

3. Amb el desplegament del Programa Xarxes EN21 s'ha aconseguit començar a crear un espai de compartició i col·laboració entre centres a gran escala i orientar-los cap a un horitzó comú. Efectivament, l'estratègia de la xarxa té com a objectiu facilitar l'intercanvi d'idees,

l'aprenentatge mutu i l'acció conjunta a través de la interacció horitzontal entre els actors implicats, que comparteixen un interès comú. La força impulsora en la construcció de xarxes és el reconeixement de la interdependència entre els actors i la construcció d'una comunitat d'aprenentatge centrada en un objectiu compartit (Díaz-Gibson, Civís, Longás, Riera, 2017),[51] que és caminar cap a aquest horitzó de canvi comú, però des de la diversitat, ja que les xarxes integren centres de característiques diferents, o centres que es troben en diferents moments de transformació.

4. En termes generals s'han assolit els objectius següents: 1) **Orientació al canvi.** Els centres tenen més clars els referents, els han servit per aclarir la proposta educativa, reflexionar sobre les pràctiques educatives, reconèixer les palanques de canvi, disposar de recursos per acompanyar les fases clau del procés de canvi; 2) **Autonomia**. Han adquirit més confiança en la idea que el canvi és possible, més visió estratègica, i els ha ajudat a reconèixer les limitacions del centre i a reforçar la presa de decisions; 3) **Treball en Xarxa.** Han entès que la transformació educativa és un repte sistèmic i que és clau compartir i col·laborar entre iguals. Malgrat els bons resultats, hi ha hagut un nombre important de centres que valoren haver avançat poc. El fet d'haver avançat poc pot ser per dos motius: el primer perquè es tracta de centres que estaven en un procés avançat pel que fa a la creació d'una visió de centre alineada amb els principis de l'escola nova. El programa hauria contribuït poc a orientar-los. El segon motiu podria ser que es tractaria de centres que necessiten més temps, i probablement més acompanyament. En aquest segon cas, seria important entendre els factors que dificulten avançar en la transformació d'aquests centres que, després de tres anys, segueixen estant en una fase de reflexió interna i no han sabut concretar prou una visió de centre encaminada cap a l'horitzó comú d'actualització educativa.

51. Díaz-Gibson, Civís, Longás, Riera. 2017. *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Informes Breus , 64. Fundació Jaume Bofill.

5. L'alta participació que hi ha hagut, i continuada en el temps, indica que més enllà del «momentum» de la fase d'inici, una bona part dels centres han considerat important continuar participant a les trobades i seguir el camí de canvi proposat pel Programa. Això ens porta a la conclusió que l'estratègia xarxes ha sabut mantenir l'interès d'un nombre important de centres, distribuïts per tot el territori català, amb projectes educatius, formes de titularitat i nivells educatius molt diferents. Tanmateix, i en la mateixa línia del punt precedent, seria important intentar comprendre quins han estat els factors que han fet que la participació, tot i haver-se mantingut alta (per sobre del 50 %) durant els tres anys, hagi anat disminuint amb el temps i de manera més accentuada en algunes xarxes. Les distàncies a recórrer per arribar al lloc on es reunien les xarxes (en particular pel que fa a algunes demarcacions, per exemple Lleida) i la sensació de manca de temps per part dels docents, poden haver desincentivat la participació.
6. El fet que no s'hagin detectat diferències remarcables pel que fa a les dinamitzacions de les trobades en els dos models assajats (dinamització per part de personal tècnic municipal en el cas de la demarcació de Barcelona i per part de tècniques del Departament d'Educació en el cas de la resta de demarcacions), referma el paper clau que ha tingut la formació realitzada pel Programa a les persones dinamitzadores en les sessions de formació prèvies a cada trobada. En aquestes s'han treballat els continguts de les trobades i s'han transferit les metodologies, les tècniques i els recursos a utilitzar).
7. La transferència dels aprenentatges als centres depèn de molts factors, que explicarien que un 35 % reconeguin que ha estat molt poca, i fins a un 70 % quan es tracta de centres de secundària. Entre d'altres, es destaca la sensació de manca de temps per dedicar a la reflexió, o per reunir-se i compartir aprenentatges amb el claustre, les resistències internes per part d'alguns docents als processos de

canvi educatiu (Paredes, 2004)[52] que han estat més accentuades a secundària, o la manca de recursos i materials que motivin i acompanyin la reflexió i facilitin reproduir l'experiència viscuda en les trobades en els centres.

Sobre l'eficiència

L'estratègia Xarxes s'ha desplegat de manera eficient amb relació als recursos dels quals ha disposat per orientar els centres al canvi a gran escala. Els resultats assolits han estat possibles gràcies al grau de complicitat i compromís dels centres que hi han participat i de les persones dinamitzadores de les Xarxes locals, que han fet la tasca d'acompanyament, assessorament i formació.

8. Per garantir la viabilitat d'un procés d'impuls sistèmic del canvi com aquest, cal assegurar recursos suficients i adequats per a la seva implementació. En aquest sentit, els factors facilitadors ens donen pistes per reforçar la viabilitat i el funcionament de les xarxes. Alguns d'aquests condicionants han estat el desplegament efectiu de l'autonomia de centre per poder gestionar el seu procés de transformació educativa, la necessitat de comptar amb acompanyament i l'ampliació de les capacitacions als equips impulsors. Tots aquests factors i d'altres que s'esmenten en aquesta avaluació s'haurien de prendre en consideració si se'ls vol donar sostenibilitat a un treball en xarxa que ha resultat, si més no en aquesta primera fase, exitós.
9. Alguns recursos proveïts pel Programa, com per exemple l'espiral d'indagació i la Rúbrica de canvi, han estat utilitzats parcialment pels centres que han argumentat la necessitat de millorar-ne el disseny i de fer-les més senzilles. A banda de l'argument de disseny i presentació de les eines, resulta rellevant la valoració que alguns centres han fet sobre les dificultats que han tingut en la compren-

52. Paredes, J. 2004. «Cultura escolar y resistència al cambio». *Tendencias pedagógicas,* 9: 737-742.

sió i ús de l'espiral d'indagació pel fet que són eines d'una cultura de gestió de la innovació i millora contínua per ara llunyana a la gestió dels centres. Pel que fa a la Rúbrica de canvi, els que no l'han utilitzat argumenten que els continguts són massa teòrics i feixucs. També comenten que la manca de concreció d'alguns continguts en dificulta l'aplicació. En aquest sentit transmeten la necessitat de comptar amb acompanyament (com han tingut els de la Mostra) i més temps per aprofundir en el seu ús.

5 Consideracions per a una política pública d'impuls del canvi

Consideracions finals

Les circumstàncies que van empènyer la creació i el desplegament de l'aliança i el programa Escola Nova 21 l'any 2016 van ser diverses. D'una banda, hi ha la constatació de molts docents i equips directius sobre el desajust de les pràctiques educatives i els seus resultats amb els marcs de referència del que ha de ser una educació competencial per a la vida com recullen tant el marc de referència de la política educativa de Catalunya, com el marc internacional d'organitzacions com ara la UNESCO i l'OCDE. El sentit d'urgència per actualitzar el sistema educatiu a Catalunya creant entorns d'aprenentatge efectius i inclusius que posin els aprenents al centre del procés, juntament amb les capacitats d'un conjunt d'organitzacions i agents per treballar plegades, va fer que l'any 2016 el Centre UNESCO de Catalunya i la Fundació Jaume Bofill lideressin una aliança d'agents i institucions per portar a terme un programa pilot demostratiu d'impuls de l'actualització que promogués un canvi cultural de què és educació de qualitat i a partir del qual extreure aprenentatges que puguin ser d'utilitat a l'administració pública. Aquest programa ha estat Escola Nova 21 (EN21).

Durant els tres anys de durada del programa, les condicions d'entorn han canviat acceleradament, fruit de la pròpia onada d'iniciatives de canvi que hi ha hagut. D'una banda, la demanda dels centres educatius per

canviar i per comptar amb suport per fer-ho s'ha fet explícita, ja no és un supòsit. També existeix un reconeixement de l'existència de centres de característiques diferents (públics, concertats, de baixa o alta complexitat, de poques o moltes línies, i en diferents contextos territorials) que han desenvolupat projectes educatius alineats amb el marc d'una educació de qualitat. La mateixa administració pública ha ampliat la consciència sobre la necessitat de dotar-se de programes d'impuls del canvi. En definitiva, el mandat als governs i la corresponsabilització del conjunt d'agents implicats per impulsar una transformació del sistema educatiu ja és un fet.

En aquest nou context, en el qual l'impuls del canvi és indefugible per part de l'administració pública, i després d'haver comprovat la coherència, eficàcia i eficiència del Programa Escola Nova 21 i d'haver identificat oportunitats de millora i aprenentatges, plantegem cinc consideracions finals amb la voluntat de nodrir una política pública d'impuls del canvi. Aquestes consideracions giren al voltant de quatre grans reflexions:

1. El propòsit d'una política pública d'actualització educativa s'ha de concretar en uns criteris compartits de què és educació de qualitat avui, i quines finalitats educatives, pràctiques d'aprenentatge i característiques organitzatives la possibiliten. Això permet superar el relativisme i alinear les actuacions en una mateixa direcció, evitant el canvi pel canvi.
2. Des dels criteris compartits com a objectiu comú, s'ha de capacitar els centres educatius com a subjectes de l'actualització, s'ha de reforçar la seva autonomia des de la interdependència amb els altres centres, i s'han de promoure xarxes de treball col·laboratiu entre centres per reforçar el seu treball cap a l'objectiu comú. A la vegada, s'han d'identificar les resistències i dificultats que frenen l'assoliment dels criteris compartits per poder-los superar, com ara carències en la formació, selecció dels docents i estabilitat dels claustres, o manca d'alineació dels diferents actors (equip directiu, claustre, inspecció, CRP).

3. Perquè una política pública sigui efectiva en l'actualització dels centres educatius, cal que es doti d'un pla que concreti l'estratègia amb una programació en el temps, i alinear les accions pròpies (laboratori) amb les generals de la política educativa: paper de direccions, inspecció i CRP, currículum, avaluació, formació, selecció de docents, autonomia, etc.
4. Per poder acompanyar els centres en el procés d'actualització, s'han d'articular l'acompanyament i els instruments de suport al canvi perquè facin les seves funcions específiques; alhora, l'agent que lideri el procés d'actualització ha de ser capaç d'aprendre de l'experiència i del mateix procés.

A continuació desenvolupem cadascuna d'aquestes reflexions.

1. **Cal concretar l'objectiu de la transformació educativa i el seu perquè.** Transformar els centres no ha estat l'objectiu del programa EN21, i tampoc ho hauria de ser de cap programa públic que promogui l'actualització educativa. La transformació *per se*, absenta d'un marc de referència que n'estableixi el propòsit i els objectius seria un procés cec, sense orientació, que no tindria cap justificació per si sola. La clau de qualsevol procés d'impuls del canvi a partir de l'empoderament dels agents, subjectes d'aquest canvi, rau a ampliar les seves capacitats per qüestionar-se constantment el perquè de les accions, tant si es tracta de les establertes en la realitat que es vol transformar com de les noves accions que es puguin plantejar com a alternativa.

   Qüestionar-se el «per a què» de les accions i els canvis, i el «com ho sabem» permet acabar garantint que els processos clau en el lliurament dels serveis educatius i els seus instruments s'orienten al propòsit i que les formes organitzatives i les relacions amb els agents i el conjunt dels processos de suport ho possibiliten. En el cas d'EN21, la concreció de la transformació educativa en un horitzó comú d'educació de qualitat per a tot centre educatiu, a través

dels 18 criteris que s'articulen en la Rúbrica de canvi educatiu, ha permès orientar el canvi de manera extensiva a través de les xarxes i acompanyar-lo de forma intensiva per mitjà de la mostra.

L'avaluació ha evidenciat que un procés d'impuls del canvi ha de tenir com a primera prioritat la clarificació del marc de referència i dels fonaments als agents que han d'impulsar el canvi, així com garantir la seva comprensió establint els mecanismes necessaris per a la seva integració com a element orientador en els processos de transformació. Ampliar les capacitats dels agents a verificar si els processos i les pràctiques contribueixen al propòsit i es basen en els fonaments ha de constituir la segona prioritat. Per tant, un programa que vulgui impulsar el canvi per assolir una educació de qualitat no pot centrar-se únicament a renovar les pràctiques educatives, ja que estaria fomentant el fenomen del «consum pedagògic» sense garantir la coherència i l'eficàcia de les noves pràctiques educatives en un aprenentatge competencial de la diversitat d'infants per ser, conèixer, conviure i fer, en el marc dels reptes actuals i futurs.

Arribats en aquest punt pensem que és important destacar que l'acció del programa d'EN21 d'empoderar i acompanyar el desenvolupament de les capacitats d'una mostra diversa de centres educatius i els seus equips, precisament, a l'hora d'interpel·lar la pertinença, coherència i eficàcia de les pràctiques educatives i els processos organitzatius del centre amb relació al propòsit ha permès demostrar que les persones que configuren els equips de qualsevol centre educatiu són, de fet, aprenents en la gestió del canvi. Generant unes determinades condicions d'aprenentatge, les establertes pels consensos científics sobre com aprenen les persones i sintetitzades en les publicacions de la UNESCO (propòsit) i l'OCDE (pràctiques i organització) proveïdes pel programa, qualsevol centre educatiu esdevé capaç d'impulsar un procés de transformació del propi centre, trencant amb la idea preconcebuda que els condicionants específics dels centres poden fer que la transformació no sigui possible.

Per tant, per garantir que qualsevol centre educatiu pugui iniciar i gestionar un procés de transformació, un programa d'impuls del canvi sistèmic ha de centrar-se a generar entorns d'aprenentatge efectius o condicions d'aprenentatge adequades per als equips dels centres i de les seves comunitats educatives, basant-se en els principis descrits sobre com aprenen les persones. La mesura en la qual el programa generi aquestes condicions sistèmiques, i no de manera exclusiva per a alguns centres, determinarà que el conjunt de centres i els seus equips aprenguin a gestionar i orientar els seus processos de transformació en el marc de les seves especificitats.

2. **Enfortir l'autonomia és efectiu, però encara no suficient. Cal superar les resistències i dificultats que frenen l'assoliment dels criteris compartits.** Enfortir l'autonomia dels equips dels centres educatius mitjançant l'acompanyament en el desenvolupament de les seves capacitats atenent els set principis de l'aprenentatge es planteja com una estratègia efectiva en l'impuls de canvis per part dels centres. Així ho mostren els resultats de l'avaluació: el procés d'empoderament, capacitació i d'acompanyament en l'assaig, validació i escalatge de canvis ha contribuït a la transformació dels centres. Com a part d'aquest procés, el respecte pel ritme d'aprenentatge i la transformació de cada centre ha estat clau, a la vegada que ho ha estat l'acompanyament als centres en la superació de les dificultats que han esdevingut. Per tant, el desplegament d'un programa d'impuls sistèmic del canvi en els centres educatius ha de basar-se en l'enfortiment de la seva autonomia, a la vegada que ha de possibilitar un acompanyament per a la gestió de les dificultats que, de manera inevitable, apareixen al llarg del procés de cada centre.

   Dit això, l'avaluació ha evidenciat també que, en el marc de les condicions de partida del programa, en el desplegament del procés de canvi, els centres han viscut una sèrie de dificultats difícilment superables de manera autònoma i que venen determinades per

factors contextuals, com ara l'estil de lideratge, el rol i la formació de les direccions, la concepció del projecte educatiu com a document burocràtic i no com a eina viva; les carències en la formació o les capacitats dels equips docents; les dificultats en la seva selecció i la inestabilitat dels claustres (als centres públics) que impossibiliten el projecte educatiu compartit; o la manca d'alineació dels diferents actors (equip directiu, claustre, inspecció, CRP). Totes aquestes dificultats s'han d'anar visualitzant i superant per fer possible l'actualització.

Altrament, un resultat d'aquesta situació pot ser la transferència d'efectes en l'àmbit personal dels equips dels centres tal com s'ha constatat amb l'avaluació. Aquests han hagut de dedicar més temps, exercir funcions no reconegudes, o liderar i sostenir el procés de canvi amb les capacitats pròpies. Aquests efectes transferits o «externalitzats» poden ser previnguts modificant els condicionants sistèmics que dificulten el procés d'actualització. Vegem alguns d'aquests condicionants sobre els quals una política pública d'actualització ha d'incidir:

- **L'ús del temps.** El procés d'impuls del canvi implica, durant la fase de transició al nou escenari de transformació a escala de centre, la dedicació de temps a activitats que fins aleshores no s'havien donat, no s'havien realitzat de la mateixa manera o a les quals s'hi havia dedicat menys temps (per exemple, conèixer experiències d'altres centres, capacitar-se, idear assajos de canvis, programar i coordinar la implementació dels canvis entre docents, recollir i analitzar evidències i avaluar-les, o reflexionar amb el conjunt de la comunitat educativa, etc.). Durant aquest període de transició pot donar-se, amb tota probabilitat, la circumstància que convisquin processos i estratègies educatives, organitzatives i d'ús dels temps en lògiques diferents. El resultat pot ben ser que a tota la sèrie de coses i activitats que els equips ja realitzaven s'hi sumen les del procés d'impuls de la transformació,

sense acabar de transformar les lògiques, processos i formes organitzatives de les primeres. Això genera, en aquest període, la paradoxa de necessitar dedicar més temps per atendre-ho «tot» en aquesta lògica de coexistència de processos. En aquest context, només l'avenç del procés cap a la següent fase d'escalatge de les transformacions a nivell de centre a partir de canvis estructurals organitzatius, de funcionament i d'ús del temps en els processos de reflexió i presa de decisions pot possibilitar la sostenibilitat del procés.

- **Les funcions dels docents.** L'orientació d'un programa basat en l'empoderament i el desenvolupament de capacitats porta els docents a realitzar funcions que van més enllà de les que la majoria d'ells han realitzat fins al moment. Per exemple, han de liderar horitzontalment processos de transformació en els seus centres generant aliances amb la resta de l'equip docent, han d'idear i prototipar les transformacions segons l'horitzó de canvi i els fonaments de l'aprenentatge, han de generar evidències i avaluar l'eficàcia de les transformacions d'acord amb aquestes, o han de facilitar processos participatius tant interns com amb el conjunt de la comunitat educativa. Per possibilitar tot això, la seva capacitació i formació no pot ser instructiva sinó que ha de possibilitar un aprenentatge actiu. L'actual plantejament de la formació permanent dels docents ha de poder acompanyar el desenvolupament d'aquestes capacitats potenciant estratègies de capacitació vinculades a les tasques i responsabilitats que tenen, fent de les experiències de transformació dels centres educatius oportunitats d'aprenentatge.[53]
- **Les formes organitzatives i model de lideratge.** En el marc normatiu vigent, els centres tenen autonomia per adaptar la seva organització i les funcions dels equips al projecte educatiu concretat. L'impuls d'un procés de canvi d'acord amb l'empoderament dels

53. Fundació Jaume Bofill-Ivàlua. 2019. «Serveix la formació permanent del professorat per millorar els resultats educatius de l'alumnat?» Què funciona en educació? Núm. 14.

equips docents com a agents actius de canvi passa per promoure noves formes de lideratge,[54] com ara el lideratge distribuït,[55] que més enllà de les formes més esteses de lideratge pedagògic i transformacional, requereix reconfigurar bona part del funcionament dels centres. Les evidències existents apunten que el tipus de lideratge pot jugar un paper fonamental en la millora dels processos educatius i que dotar els centres d'equips directius i de models de lideratge efectius resulta necessari per enfortir la seva autonomia a la vegada que la qualitat del projecte educatiu.

- **El sistema d'inspecció.** La valoració i contribució que el sistema d'inspecció realitzi en el procés de transformació dels centres constitueix una palanca de canvi estratègica. La seva funció ha de poder contribuir a la generació de reflexions sobre l'alineació de les pràctiques (educatives i organitzatives) del centre amb el projecte educatiu i la visió, en el marc dels fonaments sobre el propòsit educatiu i els principis de l'aprenentatge. Les evidències existents[56] apunten que el coneixement de les persones inspectores de les característiques i els mitjans del centre, així com de l'entorn socioeconòmic de la zona en la qual està ubicat és crucial perquè puguin emetre recomanacions adequades. Els processos de retorn de les valoracions de la inspecció als centres són un element clau per no només identificar problemes, sinó propostes específiques d'actuació. En aquest sentit, la relació de confiança entre els centres i l'equip inspector augmenta l'efectivitat de l'activitat inspectora. Addicionalment, el coneixement de les característiques del centre i del seu context contribueixen a millorar la qualitat de la inspecció.

54. Fundació Jaume Bofill-Ivàlua. 2017. «El lideratge de centre afecta el rendiment acadèmic de l'alumnat?» Què funciona educació? Núm. 8.

55. El lideratge distribuït entès com una modalitat de lideratge descentralitzada amb relació a la funció directiva que promou el lideratge col·legiat tant de l'equip directiu com de persones que no en formen part, principalment, mestres i professors (FJB-Ivàlua, 2017).

56. Fundació Jaume Bofill-Ivàlua. 2019. La inspecció de l'educació: quins models funcionen millor? Què funciona en educació? Núm. 13.

3. **Perquè una política pública sigui efectiva en l'actualització del conjunt de centres educatius, cal que es concreti en un pla i una programació temporal.** L'existència d'una política pública que promogui l'actualització dels centres educatius i l'adopció d'una cultura d'innovació a través d'una sèrie d'instruments i eines, no és suficient per garantir que tots els centres educatius del país desplegin projectes educatius orientats a un aprenentatge competencial per a la vida i eficaç atenent els principis de l'aprenentatge.

   La raó és que cal un pla que concreti l'estratègia d'impuls sistèmic del canvi, amb objectius que orientin les mesures i els instruments que l'administració pugui impulsar. Sense la concreció d'un escenari de futur que esdevingui un objectiu valorable, no hi ha horitzó de transformació que justifiqui el que es pugui emprendre. Si s'entén que l'objectiu d'actualització és que tota escola i institut assoleixi els estàndards comuns d'educació de qualitat, aleshores el pla s'ha de dirigir al fet que qualsevol centre garanteixi que les seves pràctiques i els seus processos organitzatius són eficaços a l'hora de generar processos i experiències d'aprenentatge significatius per als infants que comportin el desenvolupament de les seves competències per ser, conèixer, fer i conviure.

   Donat que els criteris de qualitat educativa (escola competencial, inclusiva, orientadora, equitativa) tenen un alt grau de consens internacional i també dins el nostre marc normatiu, cal que l'horitzó comú de transformació, així com el pla i el programa temporal que el facin possible constitueixi un pacte social de governs, comunitat educativa, institucions i agents educatius per dotar-nos d'una estratègia a mitjà i llarg termini perquè en qualsevol centre educatiu es garanteixi el dret a una educació de qualitat i inclusiva, tal com estableix la Llei d'Educació (Llei 12/2009, del 10 de juliol). Aquest horitzó de transformació no s'ha de confondre, doncs, amb la cobertura que pugui tenir un programa d'impuls de la innovació en els centres educatius.

Del pacte a mitjà i llarg termini perquè tot el sistema educatiu respongui als estàndards actualitzats d'educació de qualitat, n'ha de sortir una aliança d'agents, liderada per l'administració pública, per desplegar una política pública d'impuls de l'actualització del sistema educatiu que, amb la finalitat de l'horitzó comú de canvi, estableixi objectius, processos i mecanismes d'impuls de la transformació (tant dels centres com de l'aparell administratiu) que garanteixin l'actualització progressiva del sistema, els agents que hi han de contribuir, els espais de coordinació institucional, els mecanismes d'avaluació i aprenentatge, i els recursos necessaris per abordar-ho.

L'avaluació ens ha evidenciat que el factor estratègic en l'eficàcia d'un procés de transformació no és l'impuls de les transformacions, sinó l'establiment de les condicions perquè això succeeixi. L'eficàcia d'impulsar un programa de gestió de la innovació en els centres educatius serà escassa si no es realitza en el marc d'una estratègia, d'una política pública, que estableixi els objectiu de transformació sistèmica i les principals estratègies d'impuls de la transformació.

Després de l'anàlisi duta a terme i dels aprenentatges generats, es considera estratègic que entre les tàctiques a incloure en el pla que desplegui la política pública d'impuls de la transformació hi hagi:

- **Una estratègia d'establiment i consolidació com a objectiu comú d'un marc de referència d'«educació de qualitat» concret, que vinculi propòsit educatiu, pràctiques d'aprenentatge (avaluació inclosa) i organització.** Aquesta estratègia, que pot partir del marc de referència d'educació de qualitat recollit als 18 criteris articulats en la Rúbrica de canvi educatiu, ha d'incloure tant accions de transversalització d'aquest marc en els instruments de la política educativa, com un pla de comunicació i difusió a través de canals, estratègies i productes específics per

possibilitar el coneixement i l'ús d'aquest marc entre els agents que configuren l'aliança per a l'impuls de la transformació: serveis educatius, centres, docents, entitats educatives, famílies, administracions locals, agents col·laboradors amb els centres educatius, etc.

- **Un programa d'acompanyament de la transformació dels centres mitjançant dues fases: la primera d'orientació i preparació dels centres a través de les xarxes territorials locals, i la segona de transformació intensiva per mitjà d'una estratègia d'acompanyament als centres.** En la primera fase (extensiva) hi participarien un nombre molt ampli de centres, mentre que en la segona (intensiva) ho farien aquells que decideixin passar a la fase de transformació intensiva. El programa, en una fase i l'altra, ha de proveir espais d'aprenentatge entre iguals (per exemple, trobades de reflexió, visites a centres, etc.) i permetre la transformació d'un ampli nombre de centres. La metodologia del procés de transformació que el programa desplegaria es podria basar en la testada i validada a través del programa Escola Nova 21: tres fases de gestió del canvi mitjançant equips impulsors que faciliten la participació de l'equip docent i de les famílies en l'establiment de l'horitzó de canvi, la identificació i l'assaig de canvis a petita escala i l'escalatge a nivell de centre a partir de canvis estructurals en l'organització de centre.
- **Una estratègia d'aprofundiment de l'autonomia de centre (donat que és el subjecte principal de canvi) en el marc normatiu existent**, a través del seguiment d'acord amb processos d'aprenentatge i evidències, de la delegació de responsabilitats i el reforç de les capacitats pedagògiques i estratègiques dels equips docents i directius, i del foment del treball conjunt i la interdependència amb els centres pròxims. Les experiències de referència de sistemes educatius més avançats i l'experiència dels centres i entitats educatives pot ser d'utilitat per fer un pas endavant en aquest enfocament de la gestió dels serveis educatius.

- **L'impuls intensiu de la transformació dels aspectes organitzatius dels centres per facilitar la dotació d'estructures internes de gestió del canvi, un lideratge distribuït, i la reflexió i presa de decisions sistemàtica segons evidències**. El desenvolupament de capacitats dels equips i el seu acompanyament en el procés mitjançant el propi programa d'impuls de la transformació ja plantejat, han de permetre portar a terme les transformacions estructurals necessàries i adoptar una nova cultura organitzativa que superi els actuals condicionants sistèmics.
- **Un replantejament de la formació docent, menys instructiva, més competencial i innovadora**. Per ampliar les capacitats dels equips docents, si bé les estratègies impulsades per l'administració pública són diverses, l'anàlisi realitzada en l'avaluació evidencia que la generació d'entorns d'aprenentatge dels docents atenent els principis de l'aprenentatge científicament i internacionalment establerts porta a un aprenentatge actiu i significatiu per part dels docents. Des d'aquesta constatació s'apunta la necessitat d'una actualització de la formació docent per generar processos d'aprenentatge sobre qüestions que s'han mostrat rellevants, com ara la fonamentació de les pràctiques, la generació i l'ús d'evidències, el prototipatge-assaig-validació de canvis, l'avaluació *ex-ante* de l'escalatge dels canvis, la gestió de processos participatius, el lideratge distribuït, etc. Cal assegurar que la formació docent compta amb els recursos suficients i amb els formats adequats per possibilitar un aprenentatge efectiu entorn aquestes competències i habilitats.
- **El desplegament d'una acció per incloure les famílies en el procés d'actualització dels respectius centres educatius, com a agents corresponsables del procés**. L'anàlisi evidencia la urgència d'acompanyar els centres en la implicació de les famílies en el procés a través d'estratègies que vagin més enllà de la informació i fomentin la reflexió conjunta per a la presa de decisions. La complexitat inherent a la diversitat de visions educatives de les famílies i manca de capacitats per gestionar processos participatius orientats i eficaços en la generació de consensos fa que sigui

urgent ampliar les capacitats dels equips docents per incloure les famílies en l'aliança d'agents per al canvi.

- **L'impuls d'una funció de suport de la inspecció i dels serveis educatius que acompanyin els centres en el procés d'actualització, fomentant la reflexió pedagògica i la presa de decisions d'acord amb evidències** sobre l'alineació de les pràctiques (educatives i organitzatives) del centre amb el projecte educatiu i la visió. El marc d'«Educació de qualitat» ha d'esdevenir el marc de referència de la funció inspectora que ha de possibilitar i acompanyar els processos de reflexió interns, possibilitant l'aprenentatge actiu dels equips docents i la cerca de solucions específiques dels centres als reptes que se'ls plantegen.

4. **Els instruments i les eines de canvi són eficaços quan tenen una funció específica en el procés d'impuls del canvi i l'agent que lidera el procés d'actualització és capaç d'aprendre de l'experiència.** Transformar els centres educatius des de l'empoderament dels seus equips i a partir del reforç de la seva autonomia requereix generar progressivament una sèrie de condicions sense les quals la transformació no és possible.[57] Primer de tot, com explica Fullan, cal partir de la base que sense un canvi cultural del que els docents pensen i fan, i l'assumpció que el canvi és un procés, i no una acció, la transformació no és possible. Per fer possible aquest procés, cal abordar la generació d'aquestes condicions en un ordre com el proveït pel marc de gestió del canvi de Kotter i Rathgeber,[58] que facilita el desenvolupament incremental de les capacitats dels agents participants d'acord amb experiències d'aprenentatge que resulten significatives i rellevants. El propòsit d'un programa d'impuls sistèmic del canvi ha de ser el de generar aquestes condicions. Ara bé, han resultat igualment efectives les

57. Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

58. Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2006). *Our Iceberg is Melting: Changing and succeeding under conditions*. New York: St. Martin's Press.

dues estratègies assajades pel programa, la d'impuls intensiu del canvi en la mostra, i la d'orientació extensiva per al canvi a través de xarxes territorials? Quins són els aprenentatges estratègics de la combinació d'instruments i eines?

Pel que fa a la primera pregunta, relativa a l'eficàcia de les dues estratègies, s'evidencia la potencial complementarietat entre el procés d'orientació al canvi dels centres educatius a través de la dinamització de xarxes territorials i el d'impuls intensiu del canvi mitjançant un itinerari de transformació amb un acompanyament als centres (facilitació). Aquesta complementarietat rau en el fet que, tal com hem vist amb l'anàlisi, la dinamització de xarxes de centres amb una lògica territorial ha orientat al canvi els centres participants (per exemple, proveint el marc de referència d'educació de qualitat, dotant els centres d'un protocol o procés de canvi i instruments per a la transformació, i constituint un espai d'intercanvi entre iguals), però no ha estat suficient per acompanyar-los en els seus processos de transformació facilitant la superació de les dificultats que han pogut anar trobant. Tal com evidencien els resultats, una part de centres haurien deixat de participar en les xarxes territorials, bé perquè el seu procés de transformació estava en un estadi avançat i la xarxa no contribuïa a les reflexions que els podrien resultar rellevants i significatives, bé perquè l'estadi en el procés de canvi en el qual estaven era preliminar o bé no es donaven les condicions per avançar.

D'altra banda, l'estratègia d'impuls intensiu del canvi a través d'un itinerari de transformació amb un acompanyament als centres (facilitació) en un període acotat de tres anys constitueix una experiència disruptiva que exigeix l'acceleració de processos i transformacions des de la primera fase del procés. Aquesta acceleració i canvi de cultura organitzativa ha generat que alguns equips hagin experimentat dificultats per abordar accions encadenades en el temps, tot i la possibilitat de seguir el seu propi ritme de progrés i

comptar amb la facilitació dels equips del programa. Un exemple de dificultat ha estat implicar la comunitat educativa i específicament les famílies en la reflexió sobre la necessitat i l'oportunitat de canvi, quan aquests mateixos equips impulsors no coneixien ben bé el desenllaç del procés de transformació i, per tant, sentien que no podien proveir respostes a les famílies sobre el que succeiria en els propers anys. Part d'aquesta inseguretat s'ha generat perquè el marc de relació dels equips docents amb les famílies segueix sent el de proveir solucions o respostes a les necessitats educatives. El desconeixement d'algunes famílies sobre l'encaix d'aquesta reorientació amb la dels estudis superiors (secundària, cicles superiors i estudis universitaris) accentua les dificultats dels equips impulsors per implicar-les en el procés. Una altra dificultat està en la comprensió per part dels docents de l'enfocament, objectiu i metodologies concretes de transformació basats en la gestió de la innovació (per exemple, visió, prototipatge, projectes tractor, etc.). En aquest sentit, incloure en un programa d'impuls intensiu del canvi una fase prèvia d'orientació als centres mitjançant xarxes territorials de centres amb lògica territorial pot contribuir a generar les condicions per iniciar el procés de canvi, és a dir, a generar «momentum» en el sentit d'oportunitat. Com? Proveint el marc de referència i els fonaments, donant a conèixer les fases, els instruments i les eines per enfortir la seguretat dels equips, generant recursos per implicar el conjunt de la comunitat educativa en el procés. La clau pot estar a fer-ho a través de la participació a les xarxes territorials prèviament a la participació en un procés d'impuls accelerat i intensiu del canvi. Aquest encadenament temporal permetria abordar-ho amb més temps i en un format que possibilités l'intercanvi i aprenentatge entre iguals amb un nombre important de centres. Aquesta fase possibilitaria tant avaluar les condicions de viabilitat del procés entre aquells centres que poden estar indecisos, com incentivar l'inici del procés de transformació accelerada posterior en el marc de grups de centres de nombre més acotat, que seguirien el tipus d'estratègia que han seguit els centres de la Mostra.

Recapitulant, l'aprenentatge principal ha estat que si bé les dues estratègies han constituït experiències transformadores per a la majoria dels centres, l'estratègia de xarxes presenta la necessitat d'integrar-se en un programa on també hi hagi l'impuls intensiu del canvi que, basat en l'acompanyament a cadascun dels centres, faci possible posteriorment les seves transformacions. L'estratègia de xarxes territorials constituiria la fase prèvia d'orientació al canvi per la qual passarien els centres que prenguessin la determinació de transformar-se mitjançant el procés intensiu. Aquest plantejament requeriria concretar algunes qüestions del seu funcionament, com ara la durada dels dos processos (oberta o acotada), la cobertura de centres, el procediment de pas d'una fase a l'altra, l'articulació amb altres programes complementaris, etc.

Pel que fa a la segona pregunta, relativa a quins són els aprenentatges estratègics de la combinació d'instruments i eines, emfatitzem que els instruments han tingut uns objectius específics en cada fase del procés que han contribuït a generar les condicions de canvi progressivament. Els aspectes que juguen un paper clau perquè funcionin en el sentit de ser utilitzats pels docents i que generin els resultats esperats són:

- La creació d'equips impulsors del canvi en els centres que liderin el procés de transformació resulta una condició necessària perquè el procés enforteixi l'autonomia i empoderament dels centres en la gestió del propi procés. Aquesta estratègia implica acompanyar el desenvolupament de les capacitats dels equips impulsors per impulsar processos d'aprenentatge amb el conjunt de l'equip docent. L'ús d'evidències en els processos de reflexió esdevé clau per sustentar l'avaluació, generar aprenentatges i fonamentar la presa de decisions.
- La capacitació a partir d'espais i processos d'aprenentatge actiu i entre iguals (per exemple, residències, visites, escoles d'estiu). Aquestes accions han de realitzar-se amb uns objectius específics

en cada fase del procés vetllant per l'ordre en el qual es porten a terme (per exemple, realitzar formacions en residències en la primera fase del procés no tindria segurament el mateix efecte que fer-ho en l'última fase del procés quan els centres han concretat l'horitzó de canvi i han prioritzat els aprenentatges que necessiten realitzar per portar a terme els seus projectes educatius de centre). També és necessari preveure una fase de preparació prèvia dels equips per orientar el procés d'aprenentatge en aquestes experiències, tant en les residències, com en les visites i escoles d'estiu.

- El proveïment de recursos de coneixement especialitzats (per exemple, com elaborar la visió, com concretar PMV, com establir l'Escenari 2022, com desplegar projectes tractor) de manera progressiva i havent facilitat un mapa inicial del procés, dels objectius de cada fase i de la utilitat dels instruments en cadascuna d'aquestes fases contribueix a preparar el procés, ajuda els equips docents a ubicar-se i possibilita anticipar dubtes. L'anunci i explicació del que vindrà ajuda al fet que, posteriorment, a partir dels recursos de coneixement generats, els centres recorrin el camí reconeixent el procés i les fases per les quals estan transitant.
- El reforç d'eines de diagnòstic i de generació d'evidències i avaluació són imprescindibles per alimentar la reflexió i l'aprenentatge. Per possibilitar-ne l'ús per part dels equips docents, han de ser sintètiques abans que exhaustives, i àgils i comprensibles abans que rigoroses acadèmicament. El procés de disseny ha de comptar amb una fase de prototipatge i assaig per poder garantir-ne l'ús i els resultats esperats.
- El desplegament d'un acompanyament als centres a partir d'un enfocament de facilitació que, a través d'experiències d'aprenentatges específiques en cada centre, garanteixi l'ús apropiat de les eines. El fet que no existeixen receptes fa que les persones facilitadores hagin de tenir les capacitats adequades per possibilitar i acompanyar les experiències d'aprenentatge dels centres. El domini de les tècniques de qüestionament inductiu (o preguntes poderoses), la capacitat d'empatia i de compenetració, l'ús estratègic

del *feedback* o retorn, l'escolta activa, la visualització, la focalització en objectius valorables i la programació són eines necessàries per garantir una facilitació orientada a l'aprenentatge.

- El prototipatge i la validació de canvis per al seu escalatge constitueix una estratègia que amplia les capacitats dels equips sempre que es garanteixi la generació d'evidències sobre la seva implementació i eficàcia, així com l'ús de les evidències en l'avaluació de la pertinença d'escalar els canvis. Un programa d'impuls sistèmic del canvi ha de proveir les orientacions, les eines i l'acompanyament necessari als equips docents per abordar aquest procés. La previsió de les dificultats que els equips poden trobar en aquesta fase ha de portar a la inclusió en el programa d'espais d'aprenentatge entre iguals sobre possibles estratègies per superar-les.

D'altra banda, per poder acompanyar els centres, l'acompanyant ha de ser capaç d'aprendre de l'experiència. L'objectiu d'una política pública d'impuls de l'actualització educativa ha de ser el d'orientar tot el seu aparell instrumental per garantir les condicions perquè els projectes de centre de tots els centres educatius i les seves pràctiques esdevinguin coherents amb el marc d'una educació de qualitat i eficaces en la formació competencial per a la vida dels infants i joves.

Aquesta finalitat implica, d'una banda, mantenir una interpel·lació constant sobre l'eficàcia del procés d'impuls sistèmic de la transformació dels centres, fixant com a unitat d'anàlisi i millora la pròpia política d'impuls de la transformació i els seus instruments. Per aconseguir que els infants aprenguin a aprendre, cal que els centres aprenguin a fer-ho. Perquè els centres aprenguin a fer-ho, cal que el programa que ho impulsi, aprengui a fer-ho. Perquè el programa que ho impulsa aprengui a fer-ho, cal que l'administració educativa també n'estigui disposada. Només des d'aquesta predisposició, la mateixa política pública guanyarà coherència i eficàcia fugint de la captivitat dels condicionants de l'administració pública

tradicional (per exemple, processos estancs, procediments no revisables amb la freqüència requerida, planificació rígida, seguiment orientat als processos i no als resultats, etc.). Els equips promotors i executors d'una política d'impuls sistèmic del canvi han d'abordar el procés, necessàriament, des de la lògica d'organització que canvia, evoluciona, prova estratègies i instruments nous, assumeix riscos, lidera i estableix aliances, n'aprèn i reacciona amb eficàcia i assertivament per millorar la seva estratègia.

Més enllà de la millora de la pròpia política pública d'impuls de la transformació, i atenent els factors condicionants del canvi que han aflorat durant l'avaluació, es fa necessari revisar la mesura en la qual els instruments reguladors, estratègics i operatius dels quals disposa l'administració educativa i que actualment configuren la política pública d'educació, poden estar actualment facilitant o dificultant aquesta transformació. La capacitat per establir processos d'avaluació continuada i formativa sobre l'efectivitat dels instruments de política pública (per exemple, innovació educativa, formació docent, inspecció, funció directiva, continguts curriculars, avaluació, etc.) determinarà, al nostre parer, la capacitat de generar aprenentatges i realitzar els canvis necessaris que possibilitin i acompanyin el canvi.

L'actualització cap a una educació de qualitat per a tothom, com estableix l'objectiu Educació 2030, és, doncs, possible, des de la corresponsabilització i el compromís dels agents impulsors del procés per posar els aprenents i els processos d'aprenentatge al centre: siguin els infants, els docents i els centres i la mateixa administració pública. Aconseguir-ho requereix posar els instruments de gestió del canvi i de política pública al servei de l'horitzó compartit.

POLÍTIQUES 87

El present volum recull els resultats del procés d'avaluació final del programa **Escola Nova 21** (2016-2019). Un programa que neix amb la vocació de demostrar que és possible impulsar la transformació del sistema educatiu, actualitzant el marc de referència del que es considera una «educació de qualitat», enfortint l'autonomia dels centres educatius, posant en valor el seu saber fer i ampliant les seves capacitats, i generant entorns d'aprenentatge entre iguals. L'avaluació analitza la coherència, l'eficàcia i l'eficiència del programa, donant resposta a les qüestions següents: *En quina mesura s'han produït canvis en els centres educatius participants? En quina mesura aquests canvis s'han traslladat a la pràctica? Quins han estat els instruments proveïts pel programa més determinants per als centres per acompanyar-los al canvi?* Els resultats demostren que la transformació del sistema educatiu és possible des de la corresponsabilització i el compromís dels agents impulsors del procés per a posar els aprenents i els processos d'aprenentatge al centre: siguin els infants, els docents i els centres i la pròpia administració. Es plantegen una sèrie de recomanacions finals per nodrir una política pública d'impuls de l'actualització del sistema educatiu, amb un horitzó comú d'educació de qualitat per a tot centre educatiu. Per a fer possible aquesta actualització, es requereix posar els instruments de gestió del canvi i de política pública al servei de l'horitzó compartit.

ISBN: 978-84-121371-2-5

9 788412 137125

FUNDACIÓ BOFILL | escola nova21