

# La formació com a eina de transformació del centre

Seminari sobre la transferència  
de la formació en el centre  
(2007-2014)

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Coordinació:

Maria Masip Utset

Carmina Pinya Salomó

Autores:

M. Dolors Arumí Ribas

Núria Caballeria Núñez

Isabel Graells Alemany

Cristina Llistar i Planas

M. Dolors Marin Ferrer

Dolors Oliver Agüera

Lorena Orti Garcés

Conxita Roca Plana

Isabel Rodríguez Gimeno

Aurora Vallejo Aparicio

Maria Vide Sahuquillo

Magda Zamora Rodríguez

© de la present edició : Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

ISBN: 978-84-945918-0-8

## Índex

<b>Presentació</b> .....	pàg.8
<b>Primera part èmfasi en la transferència (2007-2012)</b> .....	pàg.12
<b>1. Introducció</b> .....	pàg.14
1.1. Antecedents.....	pàg.15
1.2. Un marc de referència compartit.....	pàg.16
1.3. Interpretació del context.....	pàg.17
1.4. Progressos.....	pàg.18
1.5. Comprensió dels límits.....	pàg.18
<b>2. Els condicionants interns de la transferència de la formació</b> .....	pàg.20
2.1. Consciència i desig de canvi.....	pàg.21
2.2. Un clima de qualitat.....	pàg.22
2.3. Una organització de centre que possibiliti la transferència.....	pàg.24
2.4. Lideratge pedagògic.....	pàg.27
2.5. Una formació connectada amb la pràctica.....	pàg.29
<b>3. Els condicionants externs de la transferència de la formació</b> .....	pàg.34
3.1. La planificació estratègica.....	pàg.35
3.2. El PFC.....	pàg.35
3.3. El desenvolupament del currículum per competències.....	pàg.36
<b>Segona part: èmfasi en l'avaluació (2013-2015)</b> .....	pàg.38
<b>4. Un context difícil</b> .....	pàg.40
4.1. Comprovació de la incidència de la formació en la construcció del projecte de centre.....	pàg.41
<b>5. Escola el Viver. Montcada i Reixac</b> .....	pàg.46
5.1. Context.....	pàg.47
5.2. Punt de partida.....	pàg.47
5.3. Mostra de mestres que han respost al qüestionari.....	pàg.48
5.4. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre.....	pàg.48
5.5. Repercussions de la formació en el treball individual.....	pàg.50
5.6. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació.....	pàg.50
5.7. Mancances detectades.....	pàg.51
5.8. Conclusions finals.....	pàg.51
<b>6. Escola Catalunya. Sabadell</b> .....	pàg.52
6.1. Context.....	pàg.53
6.2. Punt de partida.....	pàg.53
6.3. Mostra dels mestres que han respost al qüestionari.....	pàg.54

## Índex

6.4. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre.....	pàg.55
6.5. Repercussions de la formació en el treball individual.....	pàg.56
6.6. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació.....	pàg.57
6.7. Repercussions en el projecte de centre.....	pàg.57
6.8. Conclusions.....	pàg.58
<b>7. Escola el Sol i la Lluna. Castellar del Vallès</b> .....	pàg.60
7.1. Context.....	pàg.61
7.2. Punt de partida.....	pàg.61
7.3. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre.....	pàg.62
7.4. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació.....	pàg.63
7.5. Reflexions i síntesi de les conclusions.....	pàg.64
<b>8. Escola Collserola. Sant Cugat del Vallès</b> .....	pàg.66
8.1. Context.....	pàg.67
8.2. Punt de partida.....	pàg.67
8.3. Històric de la formació.....	pàg.67
8.4. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre.....	pàg.70
8.5. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació.....	pàg.72
8.6. Repercussions en el Projecte de centre.....	pàg.72
8.7. Conclusions finals.....	pàg.72
<b>9. Conclusions</b> .....	pàg.74
9.1. Constants observades en els centres que han endegat processos de canvi.....	pàg.75
<b>10. Bibliografia</b> .....	pàg.80
<b>ANNEX DOCUMENTAL</b> .....	pàg.84
1. Qüestionari de prova i recorregut formatiu de l'Escola Teresa Altet.....	pàg.85
2. Qüestionari definitiu sobre la transferència de la formació, administrat a les escoles.....	pàg.91

## Presentació

Aquesta publicació és sobretot el relat d'un procés, el que ha tingut lloc en el Seminari de Transferència de la Formació, impulsat per l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB al llarg de set anys.

Com tot procés viu, ha passat per diferents fases i ha tingut diferents agents. Algunes persones hi han participat des de l'inici i altres han estat substituïdes per la institució a la qual representaven quan han deixat de treballar-hi o ha canviat l'encàrrec que se'ls havia formulat. Fem palès el nostre reconeixement i la nostra gratitud per les aportacions de tothom que hi ha participat.

Aquest Seminari ha construït el seu coneixement a partir de l'anàlisi d'experiències de centres. Volem donar les gràcies a totes les escoles i instituts que de manera desinteressada han fet l'esforç de sistematitzar la seva experiència i d'explicar-nos-la en el Seminari. Alguns centres han deixat testimonis escrits del seu relat i d'altres ens l'han transmès de forma oral. Altres vegades el relat de la seva experiència ha estat aportat per la persona del centre de recursos pedagògics (CRP) que ha fet l'acompanyament extern.

A la primera part hem optat per donar la veu als centres per il·lustrar allò que volíem posar en relleu. No obstant això, com que en el plantejament inicial no teníem previst fer-ne una publicació, no sempre hem pogut recollir la pluralitat de veus que hi han intervingut. Per aquesta raó, hem optat per incloure els relats que han estat redactats pels agents participants en ocasió de tres monogràfics sobre els processos de canvi i el seu vincle amb la formació, la coordinació dels quals fou encarregada al Seminari de Transferència de l'ICE de la UAB: el primer, publicat a *Guix* (2009) i els altres dos, a *Aula de Innovación Educativa* (2011) i a *Cuadernos de Pedagogia* (2013)<sup>1</sup>. Som conscients que amb aquesta decisió hi ha experiències de centre que no hem pogut recollir, ja que la seva narració va ser oral. Lamentem aquesta mancança i fem extensiu a totes les persones, centres i institucions participants el nostre agraïment per la seva aportació.

Malgrat les diferències en el format de recollida i d'enregistrament de la informació, l'esquema d'exposició i d'anàlisi de les experiències ha estat homogeni i s'ha limitat a tres grans interrogants:

1. Quin tipus de canvi ha generat la formació? En què ha consistit?
2. Quins factors (clima de centre, lideratge docent, organització de centre, format de formació, etc.) l'han fet possible?
3. Què el fa sostenible?

<sup>1</sup>Tot i la data de publicació, les experiències publicades a Cuadernos es van explicar i analitzar en el Seminari entre 2010 i 2012.



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Totes les experiències de centre s'han explicat d'acord amb aquest esquema organitzador, i aquesta homogeneïtat d'enfocament és el que ens ha permès sistematitzar tot l'aprenentatge adquirit.

En aquesta publicació s'han analitzat les experiències de diversos centres: Escola Catalunya (Sabadell), Escola Collserola (Sant Cugat del Vallès), Escola el Viver (Montcada i Reixac), Escola Escursell (Ripollet), Escola el Sol i la Lluna (Castellar del Vallès), Escola Joan Maragall (Rubí), Escola Reixac (Montcada i Reixac), Escola Saltells (Cerdanyola del Vallès), Escola Teresa Altet (Rubí), Institut Badia (Badia del Vallès), Institut Bernat el Ferrer (Molins de Rei), Institut Celestí Bellera (Granollers).

Amb les experiències i aportacions següents:

- Avaluació de la transferència immediata de la formació en el centre. Curs 2009-2010: Antoni Giner (ICE de la UB), Palmira Monsó (CRP Ciutat Vella), Núria Paret (CEE ASPASIM), Alicia Plana (CRP Ciutat Vella).
- Avaluació de la transferència de la formació per al professorat. Prova pilot curs 2010-2011: Anna Ciraso (CRP Rubí).
- Seguiment i aplicació del PFC a Sabadell i Castellar del Vallès. Cursos 2005-2012: Montserrat Fons (CRP Sabadell), Lolita Bolaño (CRP Sabadell), Dolors Arumí (CRP Castellar del Vallès).
- Seguiment de l'avaluació de la formació al PFZ de Montcada i Reixac-Ripollet. Curs 2010-2011: Maria Vide (CRP Montcada i Reixac-Ripollet).
- Avaluació Global Diagnòstica. Servei d'Inspecció del Vallès Occidental. Curs 2010-2011.
- Conversa amb Paco Imbernom sobre el model de formació. Curs 2010-2011.

Així com experiències d'acompanyament extern analitzades a través del paper dels Centres de Recursos Pedagògics a l'Escola Sagrada Família (Santa Perpètua de la Moguda), Escola Xarau (Cerdanyola del Vallès), Institut la Romànica (Barberà del Vallès), Institut Can Mas (Ripollet).

D'altra banda, en el Seminari hi ha hagut aportacions que no estan relacionades directament amb experiències de centre. El coneixement que han generat ha permès ampliar la mirada i la capacitat interpretativa dels integrants del grup, tot i que no apareixen recollides en aquesta publicació.

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) desembre de 2015

## PRIMERA PART: ÈMFASI EN LA TRANSFERÈNCIA (2007-2012)



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

## 1. Introducció

Aquesta publicació pretén compartir el que hem après al llarg de set anys en el Seminari de Transferència de la Formació, dut a terme a l'ICE de la UAB. Creat el 2007, per buscar eines i procediments per avaluar la formació i aprofundir en els processos de centre que fan possible que la formació reïxi, ha aplegat diversos agents que intervenen en la gestió i el seguiment dels processos formatius en centre al Vallès Occidental: professionals de CRP, personal formador, membres de la inspecció educativa, personal de la Unitat de Formació de l'ICE de la UAB, membres d'equips directius de centres i, en la fase inicial, professorat de la UAB.

L'aprenentatge adquirit és fruit del saber acumulat en l'exercici de la pràctica professional dels diversos agents que integren el Seminari, de manera que podem parlar d'un procés de construcció compartida del coneixement que us presentem.

El saber que hem anat construint ha evolucionat a partir de dos eixos, de vegades superposats: un de caràcter intern, la mateixa evolució del Seminari, especialment atent a les pràctiques desenvolupades als centres on la formació ha generat canvis en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i un altre de caràcter extern, la necessitat de donar resposta a les prescripcions de l'Administració educativa i als projectes institucionals que aquesta ha endegat. En el nostre relat anirem explicant en cada etapa el paper que aquests dos eixos han tingut.

### 1.1. Antecedents

El primer antecedent el trobem en una experiència desenvolupada en el Pla de formació de zona de Montcada i Reixac, Ripollet i Santa Perpètua entre els anys 2005 i 2007, que pretenia esbrinar l'impacte que havia tingut la formació duta a terme any rere any als centres d'aquesta zona. El treball, elaborat en col·laboració entre el CRP d'aquest territori i l'ICE de la UAB, es va centrar a estudiar quatre centres de primària i un de secundària, i va culminar en una publicació a la revista *Guix*, en què cada centre va narrar la seva experiència.<sup>2</sup>

L'enfocament d'aquest treball va marcar les línies de fons que després havia d'adoptar el Seminari, ja que des del primer moment es va plantejar com a alternativa si calia posar l'accent en el procés seguit pel centre per aplicar la formació rebuda o si, per contra, era convenient centrar-se en els resultats assolits a conseqüència del procés formatiu dut a terme. El debat que es va generar en el si del Pla de Formació de Zona durant el curs 2005-2006 es va centrar en el següent dilema: o bé prioritzar la funció d'avaluació externa, comprovant fins a quin punt la formació havia tingut impacte en els centres i cercant indicadors que possessin de manifest fins a quin nivell hi havia hagut incidència, o, per contra, donar suport als centres perquè poguessin dur a terme el seu



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

<sup>2</sup> BOSCH, C.; MASIP, M.; VIDE, M. (2009): Quina incidència té la formació en els centres?, *Guix*, 354.

propi procés reflexiu i integrar la formació com un element més del seu projecte. L'opció per la segona possibilitat va permetre concedir tot el protagonisme als centres i ajudar-los a portar a terme les actuacions necessàries perquè la formació rebuda acabés formant part de la seva pràctica. No obstant això, érem conscients que faltava tancar el cercle i ajudar-los també a avaluar el procés viscut.

## 1.2. Un marc de referència compartit

El Seminari es va crear l'any 2007 amb la intenció d'anar més enllà del que havia suposat l'experiència anterior i d'ajudar els centres a avaluar la transferència de la formació rebuda. Al llarg dels dos primers anys, es va buscar consolidar un marc de referència compartit, tenint en compte que calia alinear les diferents mirades i experiències de les persones que en formàvem part.

Un moment especialment significatiu va ser el 2009, quan vàrem compartir el marc teòric de Kirkpatrick<sup>3</sup>, que en el nostre país havia estat estudiat i adaptat per Pilar Pineda, professora de la UAB<sup>4</sup>. Aquest autor ens va permetre distingir els diversos estadis d'avaluació de la formació i, alhora, entendre on érem i a on volíem arribar. Aquest marc teòric estableix sis nivells d'avaluació de la formació:

El primer se centra en la **satisfacció** individual per la formació rebuda. Focalitzar la satisfacció individual suposa posar l'accent en les habilitats del formador i en la seva capacitat per connectar amb cadascun dels integrants del grup receptor. En aquest estadi no es pressuposa cap compromís per part del professorat ni del centre d'aplicar allò que s'ha après. Lògicament, aquest enfocament té poca incidència en la transformació dels centres.

El segon estadi posa l'accent en l'**aprenentatge** individual. Això suposa posar la lupa en allò que cada persona ha après a conseqüència del procés formatiu rebut. Implica un pas molt important per garantir que hi hagi transferència de la formació. Al contrari del primer estadi, focalitza els receptors de la formació. Tot i que encara no implica cap compromís col·lectiu, suposa un pas necessari perquè hi hagi transferència.

El tercer estadi es fixa en l'**adequació** de la formació per a les necessitats del centre. Posa la mirada en el formador i en la seva capacitat per reconèixer les necessitats del grup i per adaptar-s'hi. Implica un cert grau d'institucionalització, alhora que comporta certa capacitat del grup per definir i concretar les demandes formatives.

El quart estadi es fixa en la **transferència** al conjunt del centre d'allò que s'ha après. Posa la mirada en el centre i en la seva capacitat per fer que el procés formatiu rebut

reïxi. Suposa facilitar recursos horaris i organitzatius per garantir que la formació tingui transcendència en el dia a dia, incentivant-ne l'aplicació i garantint-ne el seguiment. Implica un alt grau d'institucionalització, ja que suposa un ferm compromís per part del centre i molt sovint també per part del formador perquè el projecte de canvi pugui arrelar.

El cinquè estadi es fixa en l'**impacte** que ha tingut el procés formatiu en l'aprenentatge de l'alumnat i en les estructures organitzatives del centre. En posar la mirada en els resultats assolits a conseqüència de la formació rebuda, ens connecta amb les fites que es volen aconseguir i, en última instància, amb el sentit de la formació.

El sisè i darrer estadi es refereix a la **rendibilitat**. Posa l'accent en la relació cost/benefici per fer-nos conscients dels recursos esmerçats durant el procés formatiu i en la seva transferència al centre, i ens fa parar atenció en la seva sostenibilitat.

## 1.3. Interpretació del context

Kirkpatrick ens va permetre adonar-nos que massa sovint el marc institucional en què ens movíem romaní ancorat en el primer estadi. Tot i entendre la formació com una eina al servei de la millora dels centres, a la pràctica observàvem que la transferència de la formació a les aules solia ser limitada. Tres eren els factors que al nostre entendre explicaven l'escassa capacitat transformadora de la formació:

El primer factor que calia tenir en compte era la persistència d'una tradició formativa basada en la **passivitat**, perquè l'únic requisit necessari per obtenir la certificació era l'assistència, i en la **meritocràcia**, perquè un dels requisits per a la promoció docent era haver rebut formació. D'una banda, prendre en consideració únicament l'assistència per acreditar una formació suposava instaurar la idea que no requeria cap implicació personal. De l'altra, utilitzar-la com a moneda de canvi per accedir a un nou nivell professional facilitava associar-la amb un tràmit administratiu, més que amb una necessitat de millora personal i col·lectiva.

El segon factor era la **dificultat** dels centres per crear una **cultura estratègica** que permetés dissenyar activitats de formació d'acord amb les necessitats detectades. Massa sovint les activitats formatives que es portaven a terme en els centres no s'esdevenien com a resultat d'un procés reflexiu col·lectiu, definit en el marc d'una planificació global que comportés la definició i la **revisió sistemàtica d'objectius**. Fer formació en centres poc preparats per assumir-la no ajudava a associar-la al canvi. Finalment, el tercer factor era l'**absència d'estímuls** per a la **formació permanent** del professorat en **equip docent** com a resultat d'un projecte compartit, amb la qual

14 <sup>3</sup> KIRKPATRICK, D. (1994): Evaluating Training Programs: the Four Level. San Francisco Berrett-Koehler Publishers.  
<sup>4</sup> PINEDA, P. (2000): Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27.



cosa la decisió de rebre formació s'acabava deixant a la bona voluntat dels claustres o esdevenia una opció individual. A la pràctica, això suposava no estimular la formació com a eina de millora col·lectiva.

#### 1.4. Progressos

L'Administració educativa catalana va fer un pas endavant quan el mateix 2009 va introduir la necessitat d'avaluar l'aprofitament assolit per cada persona en una activitat formativa. La normativa atribuïa la responsabilitat d'avaluar l'aprofitament (que en l'escala de Kirkpatrick es correspon amb el segon estadi) al formador, i va més enllà de la simple assistència que fins aleshores havia estat el criteri dominat. També va establir que els centres haurien d'avaluar la transferència de la formació rebuda.

El Seminari va rebre satisfactòriament aquesta normativa i va elaborar un document d'ajuda amb exemples i instruments perquè els formadors poguessin avaluar l'aprenentatge adquirit en el procés formatiu. Alhora, va reprendre amb força la idea d'ajudar els centres a avaluar la transferència de la formació rebuda. Emparats per la normativa, es tractava de crear instruments per ajudar els centres a seguir un procés que fos útil i no els resultés feixuc. Sabíem que calia cercar eines senzilles que no entorpiessin el seu dia a dia, i alhora teníem clar que l'avaluació de la transferència de la formació s'havia d'incloure en la dinàmica d'avaluació interna dels centres.

Diversos CRP van elaborar instruments per ser utilitzats abans, durant i després del procés formatiu, que van contribuir a enriquir l'avaluació dels assessoraments.

#### 1.5. Comprensió dels límits

A mesura que treballàvem en aquesta direcció vam començar a intuir que avaluar la transferència de la formació implicava un nou model de centre i de formació. Requeria un nou model de centre perquè només un centre, capaç de definir allà on vol arribar i decidit a implementar les mesures necessàries per aconseguir-ho, seria capaç d'emprar la formació com a instrument de millora, alhora que es plantejaria fins a quin punt s'havien consolidat els canvis que volia implementar, així com el seu impacte en l'alumnat. Això suposava plantejar-se l'avaluació de la transferència de la formació en el marc d'una institució dotada de cultura reflexiva.

D'altra banda, sabíem que aquest model de centre requeriria un model de formació capaç d'acompanyar el creixement col·lectiu com a organització que aprèn, amb autonomia per agafar les regnes de la seva pròpia transformació.

Aviat ens vam adonar que ens trobàvem al bell mig de la transició cap a un nou model,

en un procés que contenia elements del passat barrejats amb guspires de futur. A poc a poc vam anar descobrint que calia temps perquè aquest canvi de model es consolidés, i que la transferència de la formació mai no es produïa de manera automàtica.

Amb aquesta idea vam començar a analitzar casos de centres on consideràvem que la formació havia tingut transcendència, amb la voluntat d'establir les constants que es repetien. Vam observar que sempre s'havia produït una acció conscient per part de l'equip directiu o d'alguns encarregats per intentar que la formació reeixís al centre i per regular-ne l'aplicació. No n'hi havia prou amb que la normativa ho recollís perquè els centres aconseguissin que hi hagués transferència de la formació, calia impulsar-la. A més, quan els centres ho feien, esmerçaven moltes energies per aconseguir-ho.

Aquesta idea ens va fer variar l'objectiu de la nostra tasca com a Seminari i ens va tornar a connectar amb la primera experiència viscuda a Montcada i Reixac, Ripollet i Santa Perpètua. Érem conscients que no tenia gaire recorregut centrar-nos en una tasca que es limitava a la part final del procés, l'avaluació de la transferència de la formació, quan aplicar la mateixa transferència requeria moltes energies. Per aquesta raó, l'any 2010 vàrem decidir canviar el nom del Seminari a "Seminari de Transferència." El nostre objecte d'estudi es va centrar en els condicionants que feien possible que els centres assimilessin la formació rebuda i la convertissin en part essencial del seu projecte. Entre 2010 i 2012 el Seminari va analitzar diversos casos de centres amb bones experiències de transferència de la formació. En el capítol que segueix exposem els aprenentatges assolits sobre els condicionants externs i interns que permeten la transferència de la formació en un centre.

## 2. Els condicionants interns de la transferència de la formació

En el Seminari de Transferència de la formació ben aviat va sorgir un interrogant que va impregnar tota l'activitat del grup i que va donar sentit al treball realitzat fins a final del curs 2011-2012. Les preguntes que ens vam formular posen l'accent en el centre educatiu: en quines circumstàncies la formació és capaç de generar canvis?; quins són els factors que capaciten al centre per assimilar la formació rebuda i liderar un procés de transformació?; per què hi ha centres que conclouen el procés formatiu sense que aquest hagi deixat empremta?

Partíem de la idea que un procés formatiu només pot ser efectiu si respon al compromís i a la voluntat del centre d'impulsar-lo. No obstant això, sabíem que aquest compromís no s'adquireix amb requeriments formals, sinó amb una sòlida determinació col·lectiva. A mesura que analitzàvem casos, anava quedant palès que hi ha un seguit de condicionants interns que influeixen en l'èxit d'aquest procés. Conèixer-los ens ha permès fer un pas més i comprendre què volíem dir quan de manera genèrica parlàvem de compromís i de voluntat.

Els quadres que presentem a continuació han estat inspirats en el treball dut a terme per Anna Ciraso al CRP de Rubí, modificats i adaptats per les nostres pròpies reflexions. Quedi constància del nostre agraïment cap a la seva aportació.<sup>5</sup>

### 2.1. Consciència i desig de canvi

Factors	Variables	Elements clau relacionats
<b>Consciència del problema i desig de canvi</b>	Percepció de la formació com a quelcom necessari per produir el canvi	<b>Expectatives</b> del professorat
	Actitud favorable	<b>Motivació</b> col·lectiva
	Legitimitat de la proposta de formació	<b>Consens</b> en la necessitat de canvi
	Compromís d'aplicació	<b>Voluntat</b> d'aplicació

Les experiències dels centres ens permeten assenyalar les **expectatives de millora** i la **motivació pel canvi** com a elements clau perquè la formació tingui repercussió a l'aula i es produeixin els efectes que es volen aconseguir amb l'activitat formativa.

Quan el professorat implicat és conscient dels problemes a què s'enfronta i veu la formació com quelcom necessari per produir millores, s'inicia un procés compartit d'aprenentatge, en el qual un dels factors més determinants és la **motivació per aprendre** a través de la formació. Tal com afirma Santos Guerra (2000), "aprendre,

<sup>5</sup> Anna Ciraso: *Avaluació de la transferència de la formació per al professorat*. Prova Pilot. Curs 2010-2011.



com estimar, són verbs que no tenen conjugació en imperatiu”

També hem comprovat que és fonamental el **consens** en la necessitat de transformació, ja que l'esforç que suposa aprendre i aplicar noves propostes requereix que la proposta formativa compti amb la legitimitat del grup, de manera que no sigui percebuda com una dèria d'una sola persona o d'un petit nucli. Amb això no volem dir que sigui imprescindible l'acord total del claustre. Sabem que les unanimitats no són mai reals. No obstant això, defensem un elevat grau de consens en la necessitat de transformació per aconseguir que hi hagi transferència de la formació.

Som conscients que també hi ha d'haver **compromisos d'aplicació** per part del professorat implicat. Aquest compromís és el que garanteix les millores i la seva continuïtat en el temps. Per il·lustrar aquest punt, veiem com construeix un centre el relat de la seva necessitat formativa, posant l'èmfasi en les expectatives de canvi i en la motivació per dur a terme i aplicar la formació:

*Construir una escola participativa, cohesionadora de cultures i generadora d'oportunitats per a tot l'alumnat havia estat, des de la seva creació, motiu de preocupació del claustre. [...] Sempre es va tenir consciència que calia buscar noves fórmules de treball a l'aula si es volia que tot l'alumnat pogués evolucionar millor a partir de les seves capacitats. Aquest repte va situar el centre davant d'un canvi de paradigma educatiu: la necessitat d'adoptar metodologies globals que servissin per a tot el grup classe i de trobar formes de treball a l'aula que propiciessin un marc integrador positiu de les diferents capacitats d'aprenentatge. El nou currículum per competències va brindar l'oportunitat de situar el treball per projectes en el centre dels plantejaments pedagògics i de les programacions d'aula. Dues accions formatives, desenvolupades al llarg de sis cursos escolars, van deixar la seva empremta en aquest canvi progressiu i no exempt de dificultats cap el treball competencial (Escola Collserola, 2013).*

## 2.2. Un clima de qualitat

Factors	Variables	Elements clau relacionats
Clima de centre	Sentiment de pertinença	<b>Integració</b> (tothom compta)
	Reconeixement de la feina	<b>Visibilitat</b> de la tasca
	Respecte a la diversitat del professorat	<b>Respecte</b> a la diversitat de ritmes i de creences
	Propòsit ètic	<b>Actuació orientada a la millora</b> de les oportunitats educatives de tot l'alumnat

En tots els centres estudiats es dóna molta importància al clima de centre, cuidant escrupolosament la **consciència de grup** i garantint que cada persona trobi el seu lloc. Som conscients que una de les variables que mostren la qualitat del clima intern és la capacitat del centre per **integrar** el conjunt del col·lectiu docent i desenvolupar-ne el sentiment de pertinença.

Veiem com explica un centre les estratègies creades per donar cabuda a totes les veus:

*La formació no suposa un procés exempt de conflictes. Les resistències en el claustre existeixen (actituds de refús i d'inseguretat davant dels canvis metodològics) i s'han de gestionar. Si les ignorem no podrem avançar. [...] Cada persona que arriba al centre té un potencial cultural i unes experiències que ha de poder desenvolupar en els projectes que ja estan en marxa o en altres de nous que es puguin generar. [...] Amb molt de tacte i de respecte vers el bagatge de coneixement acumulat per cada persona s'ha creat una estructura d'intercanvis en què es contrasten i analitzen els avenços pedagògics i, alhora, es desenvolupa i es comparteix un llenguatge que, a poc a poc, s'ha anat fent més comú, creant un espai de confort, diàleg i reflexió necessaris per aconseguir aprofitar els coneixements individuals i col·lectius (Escola Collserola, 2013).*

En paral·lel, els centres que hem analitzat treballen per **reconèixer** la tasca del professorat i per donar **visibilitat** a la feina de cadascú. Són centres que faciliten i animen el treball en equip, la col·laboració i la participació del grup humà en la consecució dels objectius generals de l'organització. Una escola ho explica així:

*Ens reunim un grup reduït de docents per conversar a partir d'una experiència d'aula que una persona presenta. Compartim situacions molt contextualitzades que suposen un problema, fonamentades en processos comunicatius rics, i aportem documentació d'aula. Volem entendre les decisions dels mestres que hi han participat i fer ressaltar el més valuós que tenen per consolidar el nostre projecte (Escola Joan Maragall, 2013).*

Tanmateix, de la narració de cada centre es desprèn una voluntat de **respecte** vers els diferents ritmes personals, de manera que es crea un clima de confiança en què es poden explicitar els dubtes, els temors i les reticències sense por al judici negatiu. No dubtem que aquesta és una de les claus de l'èxit. Veiem com ho narra una escola:

*En tot moment el centre ha estat el protagonista de la formació: les seves necessitats, els seus anhels, les seves pors s'han convertit en l'eix central que*

*ha permès analitzar les seves possibilitats i dissenyar models d'actuació. [...] Compartir pràctiques d'aula ha posat de manifest els aspectes comuns i ha permès analitzar-ne el sentit, amb la convicció de decidir actuacions amb consens (Escola Escursell, 2011).*

Per acabar aquest apartat, creiem necessari fer èmfasi en el **propòsit moral** que sosté els diferents projectes analitzats i es converteix en motor de canvi (Fullan 2007): tots comparteixen un propòsit ètic, la consecució del qual és percebuda per part del professorat com quelcom valuós per a l'alumnat. Veiem com ho expliquen a cada centre:

*Millorar les oportunitats educatives en un context desfavorit (Institut Badia, 2013). Atendre tot l'alumnat i garantir aprenentatges de major qualitat (Escola Collserola, 2013).*

*Avançar en un clima de centre que permeti atendre millor les necessitats dels infants (Escola Escursell, 2011).*

*Millora de resultats i cohesió social, una intenció que es materialitza en estratègies i actuacions pensades també per contrarestar, amb una educació de qualitat, les desigualtats socials d'origen (Escola Joan Maragall, 2013).*

### 2.3. Una organització de centre que possibiliti la transferència

Factors	Variables	Elements clau relacionats
<b>Organització de la transferència</b>	Pla de transferència, articulat en la dinàmica ordinària del centre	<b>Planificació</b> de centre
	Estructures organitzatives	<b>Espai i temps. Persones responsables</b>
	Recull d'evidències	<b>Documentació</b> dels processos
	Vinculació de la formació al projecte de centre	<b>Connectada</b> amb el PEC o amb d'altres projectes de caràcter estratègic

Som conscients que l'organització de la transferència és un factor imprescindible perquè la formació generi canvis. Hem comprovat que els centres amb una **planificació** acurada han aconseguit que les propostes generades en el procés formatiu perdurin i s'integrin a l'estructura del centre. Veiem com ho explica un dels centres analitzats:

*La formació per si mateixa no aconsegueix canvis radicals. Són les estructures organitzatives del centre les que poden afavorir canvis a curt termini. Per això, creiem que la formació per al nostre centre ha estat com una pluja fina que ha*

*anat amarant-lo a poc a poc i l'organització escolar ha estat el que ha garantit els canvis i els ha fet sostenibles en el temps (Escola Collserola, 2013).*

A tots els centres s'ha previst una **estructura organitzativa** que ha permès garantir la transferència de la formació: persona impulsora, nous espais d'intercanvi i de coordinació o optimització dels que ja existeixen i equip directiu compromès. El conjunt d'aquests elements ha permès que la formació s'estengui i reïxi com a projecte de canvi. Queda palès que els aprenentatges assolits amb el procés formatiu es dilueixen amb el temps quan no existeix aquesta estructura i aquesta voluntat d'aplicació i de seguiment. D'aquesta manera explica un centre com **ha organitzat** la transferència de la formació:

*Els canals de comunicació han estat fonamentals. La coordinació pedagògica i les reunions de cicle i posteriorment la comissió pedagògica han permès continuar la tasca començada, vetllar per la implantació i facilitar-ne la revisió.*

*Caldrà un marge de temps per treballar en equip, per consolidar el que s'ha après i per conduir els mestres nous. Serà en aquest moment quan el procés seguit adquirirà una dimensió més gran en fer-se palès el que ha suposat la innovació, fruit de la formació, i les noves inquietuds que ha generat en el nostre col·lectiu (Escola Reixac, 2009).*

Alhora, s'ha institucionalitzat un **espai de trobada**. Tots els centres expliquen la importància d'aquest punt. El fet de poder disposar d'espais dins el centre els ha ajudat a potenciar un intercanvi d'experiències d'aula i de propostes vinculades a la formació.

*Com podem garantir que tot el que havíem acordat s'apliqui de forma continuada? La clau ha estat no deixar morir la il·lusió pel nou treball [...] Garantir la transmissió al professorat nou i que es facin les programacions i activitats d'aula que s'han acordat. Que en l'ordre del dia de les reunions de cicles es planifiqui un temps per explicar com van les activitats i per fer emergir els neguits que plantegen el mestres nous. Hem aconseguit que la formació formi part de la vida del centre (Escola el Viver, 2009).*

Un altre exemple el trobem en un institut de secundària preocupat per estendre a la resta del claustre la formació que un grup més reduït portava a terme:

*Amb aquesta finalitat es divideix el professorat en tres nuclis d'organització: - L'equip impulsor, que té la visió global del centre, format per l'equip directiu, un parell de membres del claustre i el formador extern.*



- El grup que està rebent la formació.  
 - Els tallers d'intercanvi, en què s'aglutina la resta del professorat.  
 Cadascun d'aquests tallers està format per un equip del nivell corresponent a cadascun dels cursos de l'ESO, amb un dinamitzador per taller que no es correspon amb el coordinador del nivell. El seu paper és captar quines són les necessitats del professorat de cada àmbit i dissenyar un pla d'acció, relacionat amb el que s'està fent a la formació en general, però adaptant-ho a les especificitats del grup. Per tant, cada grup, amb la persona que el dinamitza, decideix a què vol dedicar el seu esforç.  
 El formador hi és com a referent i com a guia. Si el que es demana s'ha treballat amb ell, es porta al grup tot el que s'ha fet. Si no és així, el formador ajuda a trobar propostes. Qui dinamitza té l'encàrrec de buscar bones pràctiques entre el professorat del nivell i fer-les emergir perquè serveixin de referent i animin la discussió pedagògica.  
 S'han programat deu sessions que seran certificades com a sessions de formació per als assistents. Els dinamitzadors obtindran un certificat com a formadors. Aquesta organització suposa un intent seriós de crear una estructura organitzativa que permeti consolidar la formació i fer avançar el centre. També suposa un treball d'apoderament dels càrrecs intermedis amb capacitat de lideratge pedagògic (Institut Badia, 2011).

També és molt important preveure qui seran les **persones** que es faran càrrec de tirar endavant els acords i fer-ne el seguiment pertinent. Els centres emfasitzen el paper fonamental que tenen els membres del claustre encarregats d'impulsar la transferència. Hi ha el consens que és imprescindible garantir una estructura interna i una persona responsable d'implementar-ho perquè les urgències del dia a dia no facin oblidar el sentit de la formació. No coneixem cap experiència que hagi reeixit sense aquests requisits.

Un altre element que considerem clau per consolidar els canvis consisteix en la **documentació dels processos viscuts**. Recollir les diferents experiències permet al professorat constituir-se en observador del seu propi procés d'aprenentatge com si es posés davant d'un mirall per observar-s'hi. Veiem com ho expliquen alguns centres:

*S'ha fet necessari narrar amb documents –ja sigui per escrit o a través d'imatges i fotografies– el canvi experimentat col·lectivament. D'aquesta manera, la documentació es transforma en un instrument, en una estratègia formativa, ja que en analitzar-la es pot veure, deduir i interpretar la qualitat de l'experiència, així com l'evolució del procés viscut (Escola Escursell, 2011).*

*Tots els passos acordats són degudament documentats: es redacten documents i s'elaboren presentacions digitals dels processos metodològics de l'aula. Aquest procés de reflexió, d'anàlisi i de concreció de les pràctiques docents es recull en diferents tipus de documents que estan a l'abast de tot el professorat. D'aquesta manera es facilita l'organització, s'estableixen les línies d'actuació pedagògica i s'informa els nous tutors i especialistes que arriben al centre (Escola Collserola, 2013).*

Per acabar aquest apartat, volem posar l'èmfasi en la importància de connectar la formació amb els **projectes globals de centre**, la qual cosa converteix la formació en una finalitat estratègica. No és casual que els diferents centres estudiats participin en algun tipus de projecte que suposa aprendre a analitzar el context, dissenyar una estratègia i retre compte de les fites assolides. Veiem com un altre centre explica el valor de la planificació estratègica:

*Si fem cas de l'avaluació que vam dur a terme en forma d'auditoria i de l'avaluació global diagnòstica, veiem que ara es detecten canvis en els aspectes que vàrem avaluar com a negatius de forma consensuada i detallada entre tots. Aquests aspectes han estat presents al llarg d'aquests sis anys en tota la nostra documentació, planificació, anàlisi de dades i rendiment de compte a l'Administració i a la comunitat (Escola Teresa Altet, 2013).*

## 2.4. Lideratge pedagògic

Factors	Variables	Elements clau relacionats
<b>Lideratge pedagògic</b>	Equip directiu fortament implicat en el canvi	<b>Equip directiu compromès</b>
	Lideratge pedagògic clar	<b>Compromís amb l'aprenentatge de l'alumnat</b>
	Grup impulsor	<b>Massa crítica</b>
	Creació de bastides	<b>Suport a la feina del professorat</b>

Per tirar endavant el procés hi ha d'haver un lideratge pedagògic clar i compartit. En tots els casos analitzats l'**equip directiu** ha tingut un **paper clau**: ha facilitat recursos horaris i organitzatius, ha incentivat la seva implementació i s'ha responsabilitzat del seu seguiment.

En tots els casos analitzats, la **missió de la direcció** s'ha centrat en la **millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat** i, en conseqüència, en la millora dels resultats educatius de tots i cadascun dels alumnes, per sobre d'altres tasques de gestió. Aquest compromís amb l'aprenentatge és el que defineix el lideratge pedagògic i el diferència de plantejaments gerencialistes sobre el paper de la direcció. El lideratge pedagògic suposa col·locar com a prioritat institucional l'esforç per proporcionar ensenyaments i aprenentatges comprensius i afavorir que tot el centre pivoti al voltant de la manera d'impulsar-los, estendre'ls i consolidar-los. Al nostre entendre, es tracta d'un pas decisiu, ja que sovint hem vist com altres innovacions es quedaven a les portes de l'aula. Veiem com una escola ens narra el tipus de preocupacions que donen sentit al seu quefer quotidià:

*Per què els nostre alumnes mostren tantes dificultats en la comprensió de la informació? Per què la lectura i l'ús de textos, en el marc de projectes i indagacions, no garanteixen suficientment la competència lectora dels nostres alumnes? És possible que la clau estigui en la reiteració, en un cert entrenament? Vàrem tractar d'aquestes qüestions a través del nostre seminari de centre. La formació externa va ser molt valuosa, ja que ens va ajudar a construir un marc de referència més ric sobre allò que enteníem per "llegir" a la societat actual, així com a identificar els aspectes clau que intervenen en la comprensió del text i a superar visions bastant mecanicistes, encara molt centrades en l'adquisició del codi (Escola Joan Maragall, 2013).*

No obstant això, a tots els centres ha existit un altre factor igualment decisiu: un **grup impulsor**, és a dir, una massa crítica capaç de donar sentit al procés i de liderar-lo. Es tracta d'un nucli no gaire nombrós, però que resulta vital com a agent de canvi. Partint d'aquesta premissa, hem comprovat que a tots els casos descrits ha existit un grup capaç de prendre la iniciativa i de transmetre entusiasme.

D'altra banda, aquest lideratge té la funció de motivar, impulsar, facilitar, apoderar, organitzar, comunicar, difondre, etc. A tots els centres s'ha combinat l'audàcia i l'atreviment d'uns pocs amb la creació de **bastides** capaces de sostenir el projecte i de donar seguretat al professorat que l'havia d'aplicar: suport a qui ho necessita, modelatge per al professorat de nova incorporació o amb dificultats per aplicar a l'aula els continguts de la formació i recursos a l'abast, etc.

També s'ha tingut cura de presentar **propostes concretes** i palpables, que demostrassin que podien ser aplicables. Aquesta és una forma de mantenir la continuïtat dels projectes que s'han començat i de possibilitar que perdurin, independentment dels

canvis de plantilla. Veiem com una escola explica les accions endegades per concretar el lideratge pedagògic:

*Sens dubte, l'equip directiu ha exercit un paper determinant, no només perquè des del primer moment ha pres la iniciativa i les decisions, sinó també perquè de forma paral·lela pensa la manera en què es poden crear entorns favorables per millorar. Algunes de les decisions més rellevants han estat: plantejar horaris menys fragmentats i algunes sessions amb dos docents a l'aula que treballin en equip a la mateixa classe; atendre l'heterogeneïtat dels nostres alumnes a l'espai natural de l'aula; substituir de forma progressiva els llibres de text per una potent mediateca i tecnificar totes les aules (connexió a internet i canons amb pantalla, etc.) (Escola Joan Maragall, 2013).*

## 2.5. Una formació connectada amb la pràctica

Factors	Variables	Elements clau relacionats
<b>Format de la formació</b>	Experiència del professorat com a punt de partida	<b>Connexió amb la pràctica</b>
	Construcció d'un llenguatge compartit	<b>Construcció de significats</b>
	Afavoriment de la presa de consciència de les fortaleses individuals i col·lectives	<b>Èmfasi en els punts forts</b>
	Aportació de referents teòrics i models pràctics (experiències de centre, modelatge, etc.)	<b>Modelització</b>
	Connexió de la pràctica amb la teoria	<b>Referents teòrics</b>
	Establiment d'objectius clars	<b>Objectius acotats i abastables</b>
	Extensió en el temps	<b>3 anys com a mínim</b>

En els apartats anteriors hem vist alguns dels condicionants interns que fan possible que la formació arrelhi. Ara ens toca posar l'èmfasi en el **format de la formació** i mostrar fins a quin punt, quan connecta amb la pràctica del professorat, pot tenir un poder transformador.

Sovint es parla del format de la formació com si fos l'únic condicionant que cal tenir en compte perquè s'esdevinguin canvis. Nosaltres afirmem que cal prendre en

consideració el conjunt de factors que hem destacat. La incidència de la formació és limitada quan el format de la formació connecta amb la pràctica, però el conjunt de factors interns del centre no estan prou treballats. El mateix succeeix quan es donen els condicionants interns, però el format de la formació és abstracte o desvinculat del dia a dia del professorat. No obstant això, sabem que aquests factors influeixen els uns en els altres i es potencien entre ells. En molts casos la formació serveix de catalitzador per acabar de consolidar un bon clima de centre. Perquè això succeeixi el formador i l'equip directiu han de remar en la mateixa direcció. Així ho explica un dels centres analitzats:

*L'espai de formació aporta la possibilitat d'oferir temps per reflexionar conjuntament sobre allò que es fa a l'aula i sobre allò que es creu que cal fer. Aquest temps compartit per pensar esdevé en si mateix una estratègia per millorar l'escola (Escola Escursell, 2011).*

Un factor determinant per a l'èxit de la formació és la seva **connexió amb la pràctica**, és a dir que faciliti propostes concretes per fer front a les necessitats de l'aula. Una altra experiència ens dona la clau de la importància d'aquest factor per garantir una bona transferència de la formació. Veiem com ens explica un centre la manera en què es va desenvolupar la formació i l'impacte que va tenir:

*Es va treballar a partir de problemes concrets que es consideraven importants i es va combinar l'anàlisi de les possibles causes amb el coneixement de possibles estratègies per superar-los, així com amb la reflexió conjunta relativa a la manera en què estaven funcionant en aplicar-les a l'aula. Per exemple, un dels problemes detectats fou que els estudiants no feien els deures. La formadora ens va animar a promoure la coavaluació de les tasques a partir de criteris d'avaluació consensuats. Si un alumne no feia els deures tampoc no podia avaluar els dels seus companys. En tres mesos es va passar d'un 5% d'alumnes que feien els deures a un 95%, la qual cosa va animar el professorat a promoure més l'autoavaluació i la coavaluació entre l'alumnat. Un altre dels problemes fou el temps que es perdia entre classes i la dificultat per organitzar el grup. Per tal de resoldre-ho, ens vam plantejar una gestió d'aula en la qual els alumnes fossin molt més protagonistes i portessin ells el control a partir d'una organització en grups cooperatius, de l'establiment de contractes didàctics, etc. (Institut Badia, 2011).*

Quan els continguts de la formació prenen cos i aquesta agafa sentit és quan el procés formatiu promou una mirada externa diferent i una nova visió interpretativa i ajuda a la **construcció compartida de significats**. Així ens ho explica un centre:

*Es fa imprescindible compartir i consensuar significats i llenguatge. Sovint, en la nostra feina apareixen paraules que envaeixen el nostre quefer professional sense que ens donem el temps necessari per poder debatre i compartir un significat comú. L'espai de formació ens va permetre qüestionar significats contradictoris i fer un pas endavant en la creació d'un llenguatge compartit (Escola Escursell, 2011).*

En aquest context de mostrar i de compartir, una altra estratègia clau ha consistit a emfasitzar els **punts forts individuals i col·lectius**. Els formadors han tingut un paper molt important a l'hora d'ajudar a desvetllar actituds i accions que el professorat ja du a terme, tot i que sovint són poc valorades o romanen ocultes. Atribuïnt valor i ampliant el significat d'aquests comportaments, s'ajuda el professorat a prendre consciència de la seva pròpia trajectòria i a donar-se valor a si mateix. Així ho explica un dels centres:

*La vida del centre comporta un gran dinamisme. Passen multitud d'esdeveniments que cal atendre. Davant d'aquesta situació, no es pren consciència dels progressos professionals i institucionals que van enraïgant. La formadora, com a externa al centre, ha procurat fer emergir les fortaleces individuals i col·lectives. L'assessorament ha representat un mirall on mirar les aules [...], on ha estat possible somniar i transformar (Escola Escursell, 2011).*

Sovint el professorat sent una gran incertesa davant de reptes que no sap com afrontar. Per aquesta raó és molt important facilitar **models de referència** que puguin servir de bastida dels nous aprenentatges i, alhora, connectar les noves pràctiques amb els **referents teòrics** pertinents. Veiem com ho explica un institut de secundària:

*La nostra finalitat era qüestionar-nos la manera de treballar a l'aula, reflexionar sobre la seva idoneïtat amb relació a l'aprenentatge competencial i aplicar petits canvis, per a poc a poc anar adquirint seguretat en les innovacions introduïdes. En síntesi, el nostre recorregut a través de les diferents experiències de formació ens va permetre connectar la teoria amb la pràctica i consolidar el nostre coneixement compartit. Fem nostres les paraules de Francesc Imbernon, en afirmar que el nostre procés formatiu ens va permetre descobrir la teoria, ordenar-la, fonamentarla, revisar-la i construir-la (Institut Badia, 2011).*

No podem concloure aquest apartat sense esmentar la necessitat de promoure accions formatives que disposin del **temps necessari** per poder consolidar els canvis. Totes les experiències analitzades han viscut processos formatius de llarg recorregut, de vegades amb formadors diferents, però amb activitats formatives focalitzades en un

mateix tema; d'altres, amb la mateixa persona, que ha manifestat la seva voluntat de vincular-se al centre per períodes no inferiors a tres anys. Es tracta d'un compromís mutu, no sempre explicitat com a tal, entre el centre i el formador.

Per acabar, volem deixar constància de la importància d'establir **objectius clars i ben definits**. Gran part de les experiències analitzades ens mostren activitats formatives dilatades en el temps, però amb un camí ben delimitat per a cada període formatiu.

En resum, en totes les experiències analitzades, la principal tasca del formador ha estat aconseguir un marc de referència compartit incidint, alhora, en allò que passa a l'aula. Modelitzar, qüestionar, incentivar, reconèixer i valorar les pràctiques que el professorat du a terme són algunes de les estratègies formatives que tenen més capacitat d'incidir en el context del centre. En una paraula, en tots els casos s'ha posat en pràctica una metodologia que parteix de l'aula per retornar a l'aula. D'aquesta manera la pràctica s'ha vist enriquida amb el bagatge de la formació.



### 3. Els condicionants externs de la transferència de la formació

Fins aquí ens hem referit a factors interns de centre o al format de la formació per intentar esbrinar què fa possible que la formació acabi esdevenint part de la vida d'una escola o d'un institut. No obstant això, tots els autors destaquen el paper clau del que s'anomenen factors externs, és a dir, els que depenen de projectes institucionals impulsats per l'Administració educativa. En aquest sentit, les diferents experiències analitzades han posat sobre la taula la importància de tres factors: la planificació estratègica, els plans de formació de centre (PFC) i la proposta de desenvolupament curricular per competències. Pensem que aquestes polítiques han posat les bases per fer centres més reflexius i han contribuït a crear un clima procliu a la millora.

#### 3.1. La planificació estratègica

Els primers plans estratègics a Catalunya van ser impulsats la dècada de 1990 pel Departament d'Ensenyament. Es van crear amb la voluntat que els centres fossin capaços de preveure el seu futur i de mobilitzar recursos per assolir els dits plans. Per aquesta raó s'impulsen processos d'identificació d'objectius i l'establiment de plans d'acció. La planificació estratègica s'entén com un procés participatiu que no ha de resoldre totes les incerteses, però que ha de permetre establir una línia de propòsits per actuar en conseqüència.

Aquests projectes neixen de la convicció que el futur desitjat és possible d'assolir i interpel·len la comunitat perquè participi en el procés de canvi. En el procés de diagnòstic i de planificació s'intenta comprometre la majoria per encarar amb més flexibilitat i creativitat la seva tasca de membres de l'organització, ja que la suma de voluntats confereix legitimitat al projecte, alhora que suposa un requisit bàsic per a l'assoliment dels objectius establerts.

La planificació estratègica s'ha anat introduint paulatinament en els darrers quinze anys i respon a l'esforç de l'Administració educativa per consolidar centres capaços de definir i concretar el seu propi destí. Des dels primers plans, s'han succeït una gran quantitat de projectes amb un propòsit similar: plans estratègics, d'autonomia, de qualitat i de millora contínua, de formació, acords de coresponsabilitat, etc. Tot i que a molts centres han tingut un desenvolupament mecànic i burocratitzat, la seva implementació ha creat tendència. No és casual que tots els centres analitzats participin en algun tipus de projecte global que suposa analitzar el context, dissenyar una estratègia i retre compte de les fites assolides.

#### 3.2. El PFC

Els PFC van néixer, per iniciativa del Departament d'Educació, en el si del curs pilot sobre l'elaboració del PFC, dirigit als caps d'estudis de la zona, que es va dur a terme



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

al CRP del Vallès Occidental I (Sabadell) la primavera de 2005.

L'objectiu dels PFC és recollir totes les necessitats, presents i futures, relatives a la formació i al desenvolupament del professorat del centre, per poder assolir els objectius previstos. Cal recordar que sovint el desenvolupament de nous projectes o els objectius de millora que es plantegen els centres porten implícita la necessitat de formació. Aquest procés de reflexió genera la implicació de tot el claustre, tant en el moment de dur-la a terme com posteriorment, en el transcurs del desenvolupament del PFC.

El PFC és una bona eina, perquè fomenta la reflexió conjunta del claustre, la seva implicació en tot el procés i la presa conjunta de decisions. Ha de ser un apartat dins de la planificació estratègica del centre (Pla d'autonomia de centre o PAC, acords de coresponsabilitat, etc.) i ha d'estar previst dins el projecte de direcció.

La importància del PFC rau en el procés reflexiu que fomenta i que ha de portar a terme tot l'equip del centre, per definir les línies de treball i els objectius que es volen aconseguir. Suposa un pas endavant en el desenvolupament de la formació que s'havia dut a terme fins al moment als nostres centres, ja que permet passar d'una formació individual, que partia de les aptituds, les característiques o les preferències dels professionals (i que sovint incidia poc en un projecte comú d'escola), a una formació reflexionada, assumida i consensuada per tot el claustre.

### **3.3. El desenvolupament del currículum per competències**

Des del moment que el currículum per competències comença a envair l'entorn educatiu (2007), cosa que crea un fort impacte i desconcert entre el professorat, té el seu ressò en una necessitat de millora de les pràctiques d'aula i en una demanda massiva de formació. Moltes escoles i institucions educatives, entre elles l'ICE de la UAB, interpreten la necessitat formativa com una possibilitat de repensar el fet educatiu i didàctic dirigint la mirada cap a una manera més complexa de fer i entendre l'escola. En tots els casos analitzats, la necessitat de treballar de manera competencial ha constituït un estímul per iniciar o consolidar un procés de canvi i ha legitimat qui preconitzava altres enfocaments pedagògics i didàctics.

Aquest procés ha anat creant un conjunt d'interrogants i d'interpretacions que, de mica en mica, han permès teixir i estructurar un nou corpus didàctic: aules enteses com a espais de construcció de coneixement i de vida, on les idees de l'alumnat s'expressen, es consideren i conformen el material que fa possible avançar en els sabers. Es fa evident que comprendre el món és una necessitat bàsica de les persones, i el repte de l'escola és respondre-hi i despertar el desig de conèixer, saber i comunicar. És obvi

que respondre a aquest repte suposa canviar les formes tradicionals en què estava assentada l'escola i promoure un procés de renovació i d'innovació metodològica molt complex.

Tampoc no és casual que tots els centres analitzats hagin viscut aquesta nova etapa com una ocasió per repensar-se com a escola i fer arrelar una nova manera de gestió de l'aula: un espai públic on el professorat facilita que hi hagi molta comunicació per negociar i acordar objectius, per planificar coses a fer que ajudin a comprendre el món, per intercanviar idees i informacions amb rigor i per arribar a explicacions sobre les preguntes que el grup s'ha plantejat o el professorat ha proposat. Aquest tipus de gestió acostia l'aula i les persones a la vida, a la realitat, i ajuda els infants i els joves a construir-se com a persones, dotant-los d'eines i estratègies per entendre el món i actuar-hi, desenvolupant el seu propi i singular projecte de vida.

## SEGONA PART: ÈMFASI EN L'AVALUACIÓ (2013-2015)



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

## 4. Un context difícil

En començar el curs 2012-2013 algunes veus proposaven donar el Seminari per tancat. S'iniciava una etapa molt feixuga per a la formació, ja que, per contenir el dèficit públic, l'Administració educativa gairebé havia eliminat la partida destinada a formació. Només alguns centres, els que tenien pitjors resultats en competència comunicativa i matemàtica, van ser convidats a formar-se amb l'ajut d'un formador extern. Això suposava un canvi de model: no eren els centres els que definien les seves necessitats formatives, sinó que era l'Administració la que establia qui s'havia de formar i en què. D'altra banda, arreu s'imposava la formació interna, modalitat que suposava a la pràctica eliminar el paper de l'assessor extern i confiar la conducció del procés de canvi a les mateixes forces internes del centre.

En el Seminari es va analitzar amb preocupació aquesta nova etapa. Érem conscients que allò que havíem après sobre la capacitat transformadora de la formació se sustentava en un plantejament de centre autònom i en eines per poder dissenyar el seu propi procés de canvi, de manera que cada centre havia d'establir en què necessitava suport i acompanyament extern. Ens adonàvem que la generalització del model més dirigista suposaria un pas enrere i alhora ens preocupava comprovar que, a mesura que s'estenia el model de formació interna de centre (FIC), es prescindia completament dels formadors externs. Quin sentit tenia continuar el Seminari si el motiu de reflexió que ens unia –el paper de la formació en els processos de canvi– ja no tenia presència en la política de l'Administració?

No obstant això, érem conscients que en el Seminari ens havíem limitat a analitzar experiències de centre que mostraven com havien gestionat internament els aprenentatges assolits en la formació, per fer-los créixer i consolidar-los com a projecte de centre, sense arribar mai a veure amb quins mecanismes i amb quines eines havien avaluat el procés seguit i havien establert els canvis o els ajustaments consegüents. Si donàvem per acabat el Seminari sempre tindríem aquest tema pendent.

### 4.1. Comprovació de la incidència de la formació en la construcció del projecte de centre

Érem conscients que en els casos analitzats sempre havíem escoltat la veu dels equips directius o la de les persones més implicades en el procés de canvi. Aquestes persones ens havien ofert una narrativa coherent del camí viscut, però no sabíem fins a quin punt aquesta visió podia ser compartida per tota la comunitat. La nostra hipòtesi era que, si la formació havia reeixit en el centre, en preguntar als diferents membres de la comunitat educativa la singularitat del seu projecte, en les seves respostes havíem de trobar l'empremta de la formació rebuda.



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Amb aquest interrogant vam decidir elaborar un qüestionari en línia i limitar les preguntes a l'equip docent, ja que, en aquesta primera fase, englobar tota la comunitat educativa ens semblava especialment complex. A més, ja era prou significatiu saber quina era la percepció del professorat, atès que era qui havia rebut la formació.

Amb la idea d'establir els vincles entre canvi i formació, vam elaborar un primer qüestionari que es va pilotar a l'Escola Teresa Altet de Rubí. (S'adjunta a l'annex el formulari i l'informe amb els resultats presentat per la direcció.) Aquest qüestionari demanava, en primer lloc, que s'identifiquessin entre un i tres canvis importants per al centre, percebuts per l'equip docent en els darrers quatre o cinc anys, i que es fonamentessin les respostes amb evidències reals i demostrables. En segon lloc, es demanava que es raonés per a què havien servit aquests canvis, amb la idea de copsar el grau de consciència del professorat respecte de les finalitats educatives assolides. En tercer lloc, es preguntava per les condicions que els havien fet possible. Per acabar, s'oferia la llista de les activitats formatives dutes a terme al centre en els darrers cinc anys i es demanava que s'expliqués en què havien contribuït als canvis indicats.

L'anàlisi dels resultats ens va permetre reforçar els encerts i corregir els errors d'enfocament, alhora que ens va il·luminar el camí a seguir per al curs 2013-2014. En primer lloc, quedava clar que el qüestionari havia de ser explicat i presentat al claustre perquè tot el professorat pogués compartir el sentit i la finalitat de les preguntes. Així doncs, la feina feta a l'Escola Teresa Altet ens servia de model a seguir, atès que aquesta feina prèvia s'havia dut a terme amb molta cura.

En segon lloc, va quedar palès que hi havia un salt massa gran entre les preguntes inicials i la seva relació amb la formació. Com que no es demanava des del primer moment que s'identifiquessin canvis relacionats amb la formació, les respostes van ser molt obertes, complexes i disperses. A més, algunes veus ens van fer notar que l'objectiu del Seminari no era tant identificar les transformacions viscudes en el centre, sinó posar de manifest les que s'havien produït a conseqüència d'un procés formatiu. Això ens va portar a replantejar tot el qüestionari (vegeu l'annex per consultar l'enquesta definitiva).

Érem conscients que tot el qüestionari només es podia passar a docents que tinguessin una certa trajectòria al centre. Per aquesta raó, vam decidir diferenciar les preguntes adreçades als novells. Així doncs, qui portés un màxim de dos anys en el claustre de professorat només havia d'explicar d'un a tres aspectes del projecte de centre que l'haguessin impactat. Era feina de qui fes el buidatge veure les possibles correlacions entre les respostes obtingudes i els diferents processos formatius viscuts.

Els canvis introduïts en el qüestionari final van ser els següents: per evitar la manca de concreció de la primera pregunta vàrem decidir delimitar-ne l'abast, demanant als professors que identifiquessin d'un a tres canvis que haguessin modificat la línia de centre gràcies a la formació rebuda. Com en el primer model, es demanava que les afirmacions es fonamentessin en evidències reals i demostrables.

Tanmateix, teníem present que moltes vegades els canvis es viuen de manera difusa, sense que es puguin identificar fites acabades. Per aquesta raó, ens va semblar interessant demanar al professorat que identifiqués línies de treball iniciades o promogudes arran del procés formatiu.

D'altra banda, no volíem diluir el paper de cada persona en el procés transformador. Per això, hi vam introduir una pregunta relativa a les repercussions que havia tingut la formació en el mateix treball individual.

Finalment, ens interessava conèixer les condicions que havien fet possible els canvis, per a la qual cosa vam oferir un ventall tancat de possibilitats per veure quines tenien més consens, alhora que vam deixar espai per afegir allò que cadascú considerés més pertinent.

A diferència del procediment emprat en el qüestionari de prova, que animava a respondre-hi a través d'una discussió en grup –en reunions de cicle–, en la fórmula definitiva es va optar per respostes individuals, ja que el format en línia garanteix arribar a tot el col·lectiu docent i en facilita el buidatge.

Un cop confeccionat el qüestionari, es tractava de buscar centres que haguessin fet formació en els darrers cinc anys i que complissin els requisits descrits en els condicionants interns: desig de canvi compartit, clima de centre cohesionador, lideratge pedagògic, pla de transferència i format de la formació vinculat a la pràctica. Quatre CRP van assumir el repte de proposar un centre i d'acompanyar-lo en la realització d'aquesta experiència. Els centres triats van ser:

- Escola el Viver de Montcada i Reixac
- Escola Catalunya de Sabadell
- Escola el Sol i la Lluna de Castellar del Vallès
- Escola Collserola de Sant Cugat del Vallès

A continuació, cada escola explica com va passar aquest qüestionari, els resultats obtinguts i la reflexió que va generar-ne l'anàlisi. A nosaltres ens sembla un bon

instrument per comprovar fins a quin punt la formació ha repercutit en el projecte de centre i ha ajudat a consolidar-lo. Com que posa l'accent en la relació que hi ha entre canvi i formació, permet copsar el grau de cohesió interna del claustre i el paper que ha tingut la formació en la construcció d'una narrativa compartida. També permet observar la percepció sobre el centre que té el professorat que s'hi ha incorporat un cop finalitzada la formació. Creiem que comprovar la correlació entre els trets identitaris de l'escola i la formació rebuda és una aposta estimulants.

A continuació, donem la veu als centres perquè ens expliquin com han dut a terme aquesta experiència.

5. Escola el Viver.  
*Montcada i Reixac*



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

**5.1. Context**

L'escola està ubicada a Montcada i Reixac, al barri de Can Sant Joan. Va néixer el 1982, fruit de la pressió veïnal per aconseguir una escola pública al barri. El Viver és un centre d'atenció educativa preferent (CAEP) des de 1996, i actualment està classificat pel Departament d'Ensenyament com a **centre de màxima complexitat**, tenint en compte els indicadors del context socioeconòmic desfavorit en què s'ubica. El Viver és una escola molt **inclusiva**, que vetlla per "educar", és a dir, en paraules de David Bueno (professor i investigador de genètica de la UB especialitzat en neurociència), fer créixer en dignitat i benestar.

**5.2. Punt de partida**

En el nostre centre la formació sempre ha estat un element clau, que caracteritza la cultura del centre. En la nostra participació en l'estudi dut a terme, hem comprovat a través de les enquestes que l'**impacte de la formació** és viscut i **compartit** per l'equip docent del centre i que, gràcies a la transferència, la formació arrela en la línia de l'escola i esdevé un element d'innovació.

El qüestionari es va presentar a l'equip conjuntament amb la graella resum de la formació duta a terme els darrers deu anys. Es va respondre a les enquestes de manera anònima, i l'equip directiu vam vetllar per obtenir el major nombre de respostes i perquè s'argumentessin al màxim.

	FORMACIÓ	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
1	Càlcul global. Lluís Segarra	20h	30h								
2	Geometria. Lluís Segarra			20h	15h						
3	Elaboració del PEC. Serafí Antúnez			10h	20h						
4	PIL. Immersió Lingüística en contexto plurilingües. Conxa Colom, Marta Boadella i Carme Forcadell				40h	20h	30h				
5	Educació socioemocional. Anna Carpena					30h	30h	15h			
6	Treball per projectes i aprenentatge cooperatiu. Isabel Rodríguez i Xavi Gual							20h	20h		
7	Grup de treball expressió escrita. Dolors Quinquer										
8	Competència lingüística: exp oral i comprensió lectora. Marta Boixaderes i Marta Boadella									30h	

### 5.3. Mostra de mestres que han respost al qüestionari

Un 97% de l'equip docent va respondre a l'enquesta. En el quadre següent es pot observar la distribució de l'equip segons el temps d'antiguitat al centre i la tasca que portaven a terme

	TUTORES	MESTRES SUPORT	ESPECIALISTES	TOTAL
Més de 2 anys	7 d'E. Infantil 1 de C.Inicial 1 de C. Mitjà 1 de C. Superior	1 d'E. Infantil	1 d'Anglès	12 persones
Entre 3 i 5 anys	2 d'E. Infantil		2 d'E. Física	4 persones
Més de 5 anys	1 d'E. Infantil 8 de Primària	1 d'E. Infantil 4 de Primària	2 d'E. Especial 1 d'Anglès 1 de Música	18 persones
TOTAL ENQUESTATS				34 PERSONES
Observacions: - L'escola té una plantilla amb 31,5 dotacions que la constitueixen 36 mestres (30 treballen a jornada completa i 6 tenen reducció de jornada)  -Ha respost l'enquesta el 97% de l'equip docent donat que la directora del centre ha decidit no contestar l'enquesta i considerem l'equip de 35 persones.				

El buidatge de les respostes es va realitzar "per aportacions", atès que cada mestre feia diverses aportacions i les argumentava. Cada nova idea es va considerar una "nova aportació". Vam classificar les aportacions per temàtiques per facilitar-ne l'anàlisi. De seguida ens vam adonar que les temàtiques sorgides responien a l'**educació socioemocional**, el **treball per projectes**, la **competència lingüística** i la **competència matemàtica**. Les aportacions allunyades d'aquests temes clau les vam considerar en un apartat independent, que vam anomenar "altres aportacions".

### 5.4. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre

En demanar a l'equip que identifiqués entre un i tres canvis que haguessin modificat la línia pedagògica del centre gràcies a la formació rebuda, es va destacar:

- Entorn del **90% dels mestres** consideren que s'ha **iniciat** una línia de treball compartida en l'**educació socioemocional**. Més de la meitat del professorat ha **introduït canvis a l'aula**, relacionats amb les estratègies, les activitats i la resolució de conflictes (mirada diferent vers l'alumnat i racó de la pau). Podem concloure que aquesta formació ha produït un **gran impacte**. És compartit per tothom que s'ha

modificat la línia del centre. Aquests **canvis perduren**, malgrat que ja fa tres anys que va finalitzar la formació i que la meitat del claustre és nou. El centre manté la transferència, s'ha redactat el Projecte d'educació socioemocional del centre i les activitats estan incloses en el Pla estratègic.

- Entorn del **75% de l'equip docent** considera que **el treball per projectes** és una línia de **treball compartida** iniciada arran de la formació, tot i que no parla d'evidències reals i demostrables. Tanmateix, un percentatge alt de l'equip docent aporta **canvis introduïts a l'aula** a conseqüència de la formació. Aquests canvis són més difícils d'assimilar per als mestres que porten més temps a l'escola. Podem concloure que aquesta formació ha produït **força impacte**. Sembla clar que és una nova línia de treball compartida i que s'estan fent canvis a l'aula, però encara **cal reforçar la metodologia** perquè les evidències siguin més viscudes per l'equip docent com a reals i demostrables. El centre treballa per projectes a educació infantil. A primària s'aplica aquesta metodologia a l'àrea de medi. D'altra banda, es constata la dificultat de la gestió de l'aula quan es treballen els projectes.

- Només **una part del claustre** considera que s'ha modificat la línia del centre gràcies a la formació en **competència lingüísticocomunicativa** i és capaç de parlar d'evidències reals i demostrables. Les evidències van lligades sobretot a la mitja hora de lectura diària. Tot i no parlar d'evidències reals i demostrables, un **percentatge molt alt de l'equip docent** (sobretot el que hi porta més de dos anys) considera que **s'ha iniciat una línia de treball compartida** arran de la formació. Aquesta línia de treball va lligada a la lectura i a l'expressió escrita. Pràcticament tot el professorat de més de cinc anys al centre afirma que ha introduït canvis a l'aula en relació amb la formació. També ho manifesten, tot i que amb menys intensitat, els que porten entre tres i cinc anys. En aquest cas també destaca el treball d'expressió escrita. Podem concloure que **aquesta formació ha causat un cert impacte**. Es considera una nova línia de treball compartida i s'estan fent canvis a l'aula, però **encara no s'ha modificat la línia de centre**. Les activitats d'expressió escrita estan incloses en el Pla estratègic, i cal continuar treballant en aquesta línia.

- **Pocs** mestres consideren que **s'hagi modificat** la línia del centre gràcies a la formació en **càlcul global**. Són pocs els que van fer la formació i continuen al centre. Tot i això, **més del 40% dels mestres parlen d'evidències reals i demostrables**, sobretot pel que fa al càlcul global. Pocs mestres consideren que s'hagi iniciat una línia de treball compartida, però la mateixa proporció destaca que ha introduït canvis a l'aula a conseqüència de la formació. Considerem que aquesta formació ja va



marcar una línia de centre i els mestres no la consideren com a tal perquè ho viuen com la manera de treballar a l'escola. Per aquest motiu, poden parlar d'evidències. El centre treballa el càlcul global tant a educació infantil com a primària. A primària tots els nivells tenen una franja horària definida per al càlcul global i la resolució de problemes d'El Quinzet.

### 5.5. Repercussions de la formació en el treball individual

Quan es pregunta al professorat quines han estat les repercussions en el treball individual a conseqüència de la formació, el resultat és el següent:

- L'equip docent considera que els **canvis principals** s'han donat en relació amb l'**educació socioemocional**, el **treball per projectes** i la **competència comunicativa**.
- Força mestres fan **altres aportacions** que cal analitzar individualment. Destaca l'ús de les **pissarres digitals interactives (PDI)** i la **tutoria individualitzada**.
- Només els **mestres més antics** parlen de canvis a l'aula en relació amb la **competència matemàtica**.

### 5.6. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació

Respecte a l'opinió del claustre sobre què havia ajudat a introduir aquests canvis, vam observar que:

- **Majoritàriament** es considera que l'**equip directiu dóna suport** a la innovació. Només el professorat més nou al centre no ho va identificar com a element clau.
- La **meitat de l'equip** considera que **analitzar la pràctica a l'aula** amb altres membres del claustre l'ha ajudat. No hi ha diferències significatives en les tres franges d'antiguitat al centre.
- La **meitat de l'equip** considera que l'ha ajudat que la **formació hagi estat pràctica**.
- Les **eines a l'abast** han estat identificades com un **element clau**, sobretot per part del professorat que porta entre tres i cinc anys al centre i per part del més nou.

z El **clima del centre no ha estat destacat** com un element clau que hagi ajudat a introduir aquests canvis.

### 5.7. Mancances detectades

Per completar l'estudi, es va demanar a l'equip que identifiqués què l'hauria ajudat a implementar més canvis. Les respostes van mostrar:

- En relació amb el **context del centre**, les mestres més noves van fer constar la necessitat de mantenir un **clima més relaxat** dins de l'**aula**. Les mestres que portaven entre tres i cinc anys van destacar tenir **més implicació** de les **famílies** i les mestres de més de 5 anys van fer palesa la necessitat de tenir **ràtios més baixes**.
- En relació amb l'**organització**, tot el professorat va coincidir en la necessitat de tenir **més temps** per a **reunions**, per **compartir** la pràctica docent, per **planificar**, etc. Les mestres de més de cinc anys d'antiguitat també van destacar que calia tenir més **reforços a l'aula**, més **estabilitat dels equips** i una **filosofia** de treball **compartida**.
- Altres aportacions van anar en la línia de destacar elements de reflexió crítica, com:
  - Les **mestres noves** se senten molt **marcades** pel que s'ha de fer.
  - Alguns mestres es pregunten si l'**excés de canvis** en la política educativa ajuda a consolidar l'aprenentatge de l'alumnat.
  - Les mestres noves reclamen **més formació**.
  - Es demana **més atenció** de l'EAP.

### 5.8. Conclusions finals

- A l'escola s'han fet **canvis** arran de la **formació**. Tot l'equip docent parla de canvis i n'enumera evidències.
- Les línies de treball compartida evidencien que hi ha **comunicació** dins el centre i una bona **coordinació** amb els companys de cicle i nivell.
- Destaca la necessitat de tenir **més temps** per poder implementar més canvis.
- El **centre** ha facilitat mesures **organitzatives** i de **coordinació** al llarg de molts anys per anar **mantenint** els **acords** de la formació rebuda.
- El centre també ha anat incorporant les **noves línies** de treball prioritàries que es plantegen dins l'escola per a la millora de l'alumnat.

## 6. Escola Catalunya.

*Sabadell*



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

### 6.1. Context

L'Escola Catalunya **es va fundar** l'any **1982** al barri d'Hostafrancs de Sabadell, prop del centre de la ciutat. Fou impulsada per un grup de famílies que demanaven un ensenyament laic i totalment en català. Des d'aleshores, l'escola s'emmarca en els principis d'**escola pública, catalana, laica** i de **cohesió social**.

El **nivell socioeconòmic** de les famílies que l'ocupen és **mitjà-baix**, però molts pares han estudiat una carrera universitària. El claustre es compon de **34 mestres** (3 són mestres d'audició i llenguatge o MALL), 3 logopedes i 1 tècnic d'educació infantil (TEI). Es tracta d'un **claustre** molt **estable** (la major part de les places són definitives). L'escola té dues línies i un total de **470 alumnes**.

Cal destacar que el 2001 el centre va passar a ser escola **d'agrupament** de nens amb **sordesa**.

### 6.2. Punt de partida

Els darrers sis anys de formació de centre han anat estretament lligats amb el Projecte Educatiu i el PFC. Tanmateix, el disseny de la formació ha estat planificat i valorat en els diferents plans anuals de centre.

Per tant, podríem afirmar que la **formació** que s'ha impartit a l'escola **sempre** ha anat **relacionada** amb les **necessitats formatives** de la major part del **claustre**, que ha treballat conjuntament amb l'equip directiu per poder aconseguir una bona transferència de la formació a la pràctica i resoldre aspectes funcionals primordials, tant de millora de resultats de l'alumnat com de cohesió social entre les famílies i el centre.

Per aquest motiu, la proposta formativa preveia aquests dos objectius educatius, recollits també en tots el plans anuals:

- Millora dels resultats educatius
- Millora de la cohesió social

En primer lloc, buscant la **millora** dels **resultats educatius**, el centre va prioritzar l'assessorament en l'àrea de la **competència artística i cultural** i posteriorment la formació en la competència del **tractament de la informació** i la **competència digital**.

En segon lloc, va sorgir la necessitat de formació en **pedagogia sistèmica** per **apropar-nos** més a les **famílies** de l'escola i millorar la nostra relació amb elles.

La nostra formació entre els cursos 2007-2008 i 2012-2013 es pot resumir en el quadre següent:

CURS	ASSESSORAMENT	FORMADOR
2007-2008	Assessorament per al treball en l'àrea d'educació visual i plàstica	Jordi Junyent (15 h)
2008-2009	La plàstica a l'escola	Mila Torres (10 h)
2009-2010	Ús didàctic de les TIC	Toni Serrano (15 h)
2010-2011	Pedagogia sistèmica	Mercè Traveset (15 h)
2011-2012	L'educació emocional des del punt de vista sistèmic	Mercè Traveset i Victòria Nicuesa (15 h)
2012-2013	Pedagogia sistèmica: relació família-escola	Cristina Llistar (15 h), formació interna

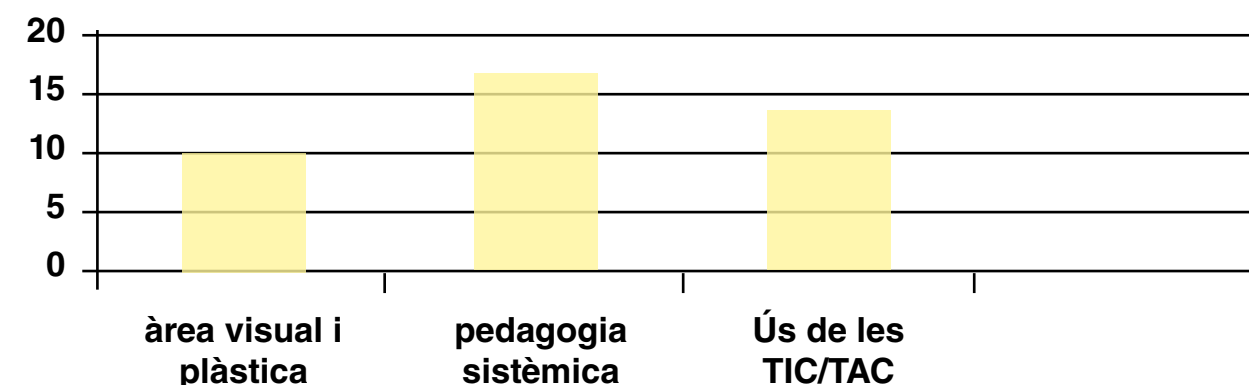
### 6.3. Mostra dels mestres que han respost al qüestionari

Van respondre al qüestionari un total de **20 mestres** del claustre (59%).

Cal esmentar que a l'hora de fer el buidatge i l'anàlisi de les respostes, aquestes sempre han estat relacionades amb els tres àmbits corresponents a les diferents accions formatives que hem dut a terme: **competència artística i cultural** (àrea visual i plàstica), **pedagogia sistèmica** (relació: escola/família) i **ús de les tecnologies de la informació i la comunicació i les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TIC/TAC)**.

En contestar l'enquesta, cada docent va poder fer totes les aportacions que va creure oportunes. Per això, el nombre de respostes de cada indicador supera àmpliament el nombre de mestres que van respondre al qüestionari.

### Nombre de respostes relatives a la repercussió de la formació en el projecte de centre



### 6.4. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre

La primera qüestió s'enfoca als canvis que el professorat ha percebut en relació amb la formació. En aquest cas, s'han obtingut un total de 41 respostes, de les quals un **41,4%** ha fet ressaltar l'àmbit de la **pedagogia sistèmica**. Destaquem les actuacions que el professorat reconeix com a evidències de la repercussió de la formació en el treball col·lectiu:

- Revisió i actualització de les **entrevistes individuals** amb les famílies.
- Elaboració de **critèris i concreció del format** per realitzar les **reunions** de pares a principi de curs.
- Establiment dels **critèris de confidencialitat**.
- Concreció del protocol de **benvinguda** a les **famílies de P3**.
- Revisió i millora del protocol **d'acollida** a l'alumnat **nouvingut**.
- Millora del **canal comunicatiu** família/escola a través del correu electrònic i de la web del centre.

Pel que fa a l'impacte d'aquestes actuacions, el professorat fa constar que els principis de la **mirada sistèmica** han **impregnat** el conjunt de les seves actuacions i han millorat l'acollida i l'acompanyament de l'alumnat, així com els canals de comunicació amb les famílies.

Seguidament, s'observa que un **34,1%** de les respostes fan ressaltar canvis percebuts en l'ús de les **TIC**. Les actuacions que evidencien aquesta repercussió són:

- Creació de **pàgines web** per cicles dins el web de l'escola.
- Planificació del format i dels **continguts** de cadascuna.
- Ús d'aquestes eines com a **suport a l'aprenentatge**, especialment de les pissarres digitals.
- Iniciació del **Pla TAC**.

Pel que fa a l'impacte en el centre d'aquestes actuacions, el professorat enquestat fa ressaltar l'ús de les TIC per millorar la tasca professional i les activitats d'E-A.

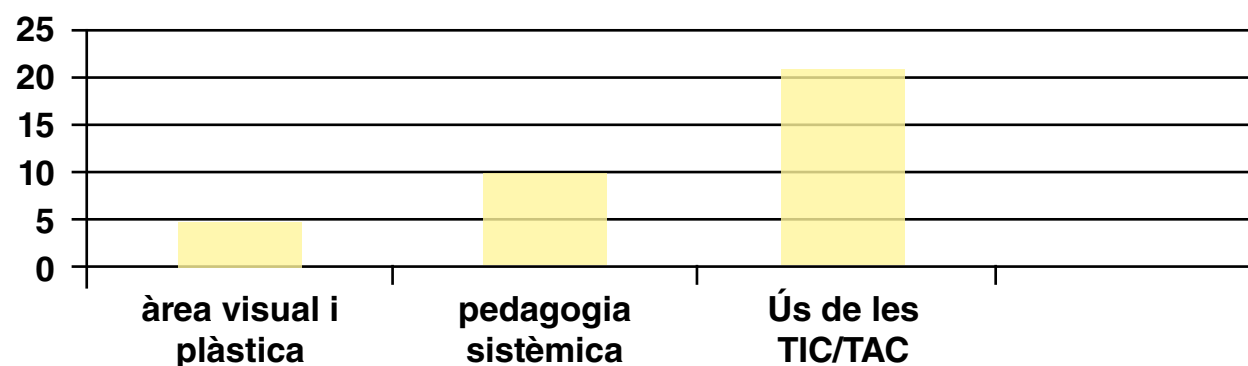
Finalment, el **32,6%** de les respostes assenyalen les innovacions centrades en l'àrea d'educació **visual i plàstica**. Les actuacions que evidencien la incidència de la formació en el treball col·lectiu són:

- La **programació curricular** de centre, que incorpora les competències bàsiques d'aquest àmbit.
- La **recollida** dels autors que es treballen a cada nivell i la relació de **sortides** vinculades a aquests continguts, així com la seva incorporació al Pla anual.
- La millora de la **decoració** del centre.

Pel que fa a l'impacte d'aquesta formació en el centre, el professorat coincideix que ha servit per **estimular l'alumnat** a compondre les seves pròpies obres, a tenir un **sentit crític** i, a la vegada, ha incrementat la satisfacció personal que suposa **exposar** un treball propi.

### 6.5. Repercussions de la formació en el treball individual

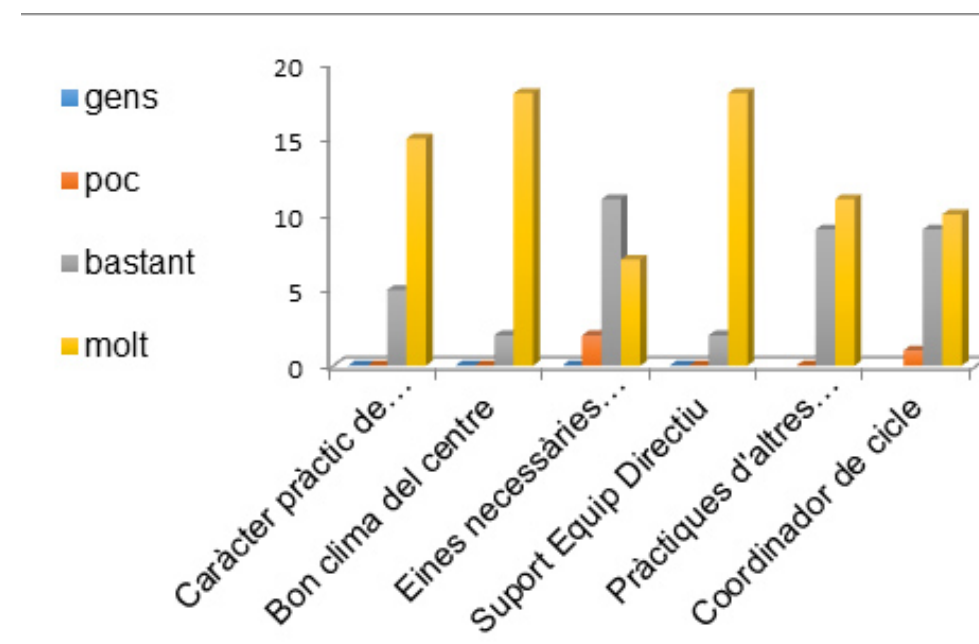
Treball individual a l'aula



En l'àmbit més individual, és a dir, de cara als canvis d'aula, hem obtingut 36 respostes. En aquest cas, el **58,3%** de les respostes les relacionen amb les innovacions fetes gràcies a la formació orientada a les **TIC** (destaquen els projectes realitzats a la l'aula amb l'alumnat i la utilització de les PDI). Seguidament un **27,7%** de les aportacions es decanten per les aportacions que ha fet la **pedagogia sistèmica** de cara al treball a l'aula. En concret, expliciten una millora en la planificació i el desenvolupament de les entrevistes individuals amb les famílies, així com en la comprensió de les problemàtiques de l'alumnat, a través de l'ampliació de la mirada cap al seu context proper. Per acabar, un **13,5%** de les respostes remarquen aspectes més de l'àrea de **plàstica**, com és ara la concreció de noves unitats didàctiques, la creació de la carpeta de plàstica per a cada alumne i la decoració de l'aula.

### 6.6. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació

Com es pot observar, els aspectes més valorats com a facilitadors de la formació han estat el bon **clima del centre**, el **suport de l'equip directiu** i el caràcter **pràctic** de la **formació**.



### 6.7. Repercussions en el projecte de centre

Els professors més novells del centre (10% dels enquestats) destaquen alguns aspectes del projecte educatiu que els han impactat: la riquesa en **recursos materials** que té el centre, la innovació pedagògica en les diferents unitats didàctiques de plàstica, les nombroses sortides curriculars dins de la competència visual i plàstica, etc.

També valoren molt positivament l'enfocament de la **tutoria** amb els alumnes i amb les famílies a través de la mirada sistèmica, les tutories compartides i els **acords** per apropar l'escola a les **famílies**. Tanmateix, el tractament de les **TIC** (motivació per a

l'alumnat, formació, reciclatge, tractament de la comunicació i de la informació) també es prioritza com a aspecte remarcable en el projecte educatiu.

Finalment, es menciona la **inclusió** de l'agrupament de **l'alumnat amb sordesa** i el tractament de la **diversitat a l'escola**.

En conclusió, la mirada del professorat incorporat recentment que no ha seguit la seqüència de formació esmentada a l'inici també ens confirma la incidència de la formació en el projecte de centre. Podríem dir que és una evidència indirecta que hi ha hagut transferència de la formació.

## 6.8. Conclusions

En els paràgrafs següents presentarem les conclusions. En primer lloc, subratllaríem que en tot moment s'ha partit de les **necessitats i la motivació** del mateix **clastre**, fet que n'ha afavorit la participació i implicació.

L'**enfocament pràctic** de la **formació** ha facilitat una bona transferència i la introducció de millores a l'escola. Així mateix, la formació ha aportat debat, reflexió, riquesa i diversitat d'opinions per arribar a consensos i acords aplicables a la pràctica educativa.

Malgrat les incidències imprevistes dins l'equip directiu (mort sobtada de la cap d'estudis, baixa llarga de la secretària, etc.), hi ha hagut **continuitat i coherència** en la **planificació**, el **desenvolupament** i el **seguiment** de la formació per part de l'equip directiu del centre, sempre acompanyat pel CRP de Sabadell. Sens dubte, sense aquesta tasca de sistematització i de concreció dels principis de la formació impulsada pel centre, els resultats haurien estat menys rellevants.

## 7. Escola el Sol i la Lluna.

*Castellar del Vallès*



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

### 7.1. Context

L'Escola el Sol i la Lluna es va inaugurar el curs **2007-2008** i, des dels inicis, té com a principal objectiu del projecte educatiu **innovar en pedagogia**, a partir del treball per projectes amb currículum integrat.

Ens definim com a escola **pública, catalana, laica, democràtica i plural, integradora, inclusiva i compromesa** amb el medi i l'entorn. Som una escola que volem educar ciutadans del segle XXI amb la tecnologia, els recursos i els mètodes adients.

Des del primer moment, **mestres i pares** treballem en estreta col·laboració, compartint implicació i objectius comuns. La majoria de les **famílies** que tenim són pares joves amb un **nivell socioeconòmic i cultural mitjà**. Comptem amb una associació de mares i pares d'alumnes (AMPA) molt col·laboradora i activa.

El curs **2010-2011** vam estrenar edifici després d'haver passat els primers cursos en instal·lacions modulars. El curs **2013-2014** es va completar per primera vegada la línia de primària fins a sisè. Aquest curs (2014-2015) tenim **451 alumnes**, repartits en 6 grups d'educació infantil i 13 de primària.

Actualment som **28 mestres** més la TEI. Només tenim un 42% del personal amb plaça definitiva al centre, la qual cosa implica **poca estabilitat en la plantilla** i un esforç extraordinari, cada curs, per mantenir els objectius i la metodologia d'ensenyament-aprenentatge que defensem. La meitat dels mestres porta entre 3 i 5 anys a l'escola, un 29% hi són des de fa 1 o 2 cursos i només un 18% hi treballen des de fa més de 5 anys.

### 7.2. Punt de partida

Cada inici de curs, des de principis de setembre, dediquem molts esforços a **gestionar i organitzar la formació** de tots els membres del claustre, especialment dels nous, amb qui es fan les primeres trobades a principi de juliol. Aquestes actuacions ens semblen imprescindibles per garantir la integració dels mestres i la continuïtat del nostre projecte d'escola.

La **formació és un compromís** que s'adquireix en formar part del nostre equip docent i que ens ha d'acompanyar al llarg dels anys, per créixer, compartir i establir línia d'escola. Des dels inicis hem pogut comptar amb l'assessorament de Carme Pablo (mestra i formadora de l'ICE de la UAB) i també amb col·laboracions puntuals de David Vilalta (mestre i coordinador del grup de treball G-9 de l'ICE de la UAB, entre d'altres).

Com a escola, aquest fet ens ha suposat mantenir un **pilar ferm** per poder construir



l'**estructura metodològica** del centre, crear **espais de reflexió** permanents i **esforçar-nos**, amb motivació extra, per **analitzar** la feina del dia a dia amb algú que en sap i que ens coneix.

L'històric de formació és el següent:

- 2007-2008: assessorament de **ciències. Grup de treball ICE G9. Escoles que aprenen**. Formadores: Montserrat Pedreira i Carme Pablo.
- 2008-2009: Assessorament de **matemàtiques**. Formadors: Carme Pablo i David Vilalta.
- 2009-2010: Assessorament de **llengua**. Formadores: Carme Pablo i Marga Teixidor.
- 2010-2011: Assessorament de **llengua 2**. Formadores: Carme Pablo i Marga Teixidor.
- 2011-2012: Assessorament "**Treball per Projectes amb Currículum Integrat**" (general). **Entrevistes individuals. Trobades Pedagògiques: famílies, altres escoles** (compartir i aprendre).
- 2012-2013: Assessorament "**Com documentem els projectes. L'avaluació**" (introducció). **Universitat dels nens**. Formadora: Carme Pablo.
- 2013-2014: Assessorament "**L'avaluació**" (llibretes d'aula, rúbriques). Formadora: Carme Pablo.

### 7.3. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre

La major part dels membres del claustre opina que és **gràcies a la formació** que s'ha **consolidat** la nostra **metodologia**: el treball per projectes amb currículum integrat. Altres, que no parlen específicament en aquests termes, destaquen elements referits també al mètode: aprenentatge significatiu, documentació de processos, avaluació formativa, etc. Un grup reduït de persones, en referir-se als aspectes consolidats, esmenten entre altres el fet de compartir experiències entre els mestres o entre els mestres i els pares.

Com que és una escola jove i amb una plantilla inestable i canviant cada curs, l'opinió de la gent sobre els aspectes consolidats, amb una pregunta oberta, va ser força variada, si bé la majoria de les respostes es poden agrupar en dos grans blocs:

#### 1) Aspectes metodològics de treball a les aules:

- Organització flexible, treball cooperatiu, xarxes de relació, materials i eines de treball amb els alumnes, avaluació formativa, rúbriques, documentació de processos, etc.

#### 2) Intercanvis d'experiències per aprendre:

- Cicles i claustres per compartir el que fem i els dubtes que se'ns generen, trobades pedagògiques amb les famílies, etc.

### 7.4. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació

Quan hem preguntat pels factors que han ajudat a introduir canvis en la pràctica educativa personal, una gran majoria opina que un d'aquests factors ha estat el **suport** que dóna l'**equip directiu** a la innovació. Més de la meitat dels mestres també detecta la importància del **bon clima** de l'escola. El 76% pensa que ha tingut una incidència destacable el fet de tenir les **eines necessàries** a l'abast, i un percentatge igual dóna molt valor al fet de poder **conèixer i analitzar la pràctica** de l'aula amb altres companys. Aquestes **trobades** per **comentar i compartir experiències** amb la resta de l'equip docent formen part dels nostres objectius anuals dels plans de treball dels cicles i del claustre.

Altres elements destacats quan es pregunta per factors facilitadors dels canvis en la pràctica són el fet de tenir un **mestre de referència** al nivell o al cicle i la dinamització que pot arribar a fer el coordinador de cicle. Aquests dos recursos els considerem molt importants, ja que valorem que ens ajuden a fer un acompanyament constant i proper, principalment en relació amb els mestres nous i, per tant, ens ajuden a vetllar pel manteniment de la línia metodològica del centre. Atenent a les respostes, es demostra que es valoren força positivament aquests recursos humans.

En els resultats obtinguts es fa evident també la importància del **treball en equip** entre els mestres. Es destaca la necessitat de compartir, reflexionar sobre la pràctica, consultar dubtes, dificultats, plantejar com resoldre situacions, com arriscar-se, etc. El fet de potenciar aquest treball cooperatiu entre els membres del claustre ajuda cada persona a integrar-se i a implicar-se en el projecte d'escola. **Els companys** és el factor que es destaca com el que més ha ajudat a l'hora d'afrontar els canvis.

També es dóna rellevància a la necessitat de comptar amb determinats recursos en aquest procés d'innovació: **recursos materials** (disposar d'espais físics adients per compartir materials, eines i idees), **recursos humans** (el fet de comptar amb dos mestres a l'aula o de treballar amb mig grup quan és possible) i **recursos temporals**

(disposar de temps per reflexionar, analitzar, qüestionar-se les coses, etc.).

Per a nosaltres ha estat imprescindible poder organitzar els horaris per facilitar totes aquestes premisses, i la resposta de tots els companys ha estat de col·laboració i implicació favorable.

A partir dels resultats, doncs, s'evidencia que la nostra **metodologia de treball** a les aules i entre els mestres és l'aspecte diferenciador que destaca en el nostre centre. En aquest sentit, es valora com a important l'esforç que es fa per compartir i donar a conèixer als pares com treballem. Considerem que és rellevant comptar amb la seva confiança, perquè pensem que tots els que treballem a l'escola i en formem part –els mestres, els monitors, la resta del personal i les famílies– constituïm una **comunitat educativa** amb un objectiu compartit i amb la mirada posada en els infants. Com es pot deduir del que hem exposat fins ara, la formació permanent està molt integrada en el dia a dia i forma part de les necessitats i les pràctiques diàries.

Pel que fa a l'equip directiu, considerem indispensable la col·laboració **de la formadora**, ja que és un element que vertebrava, aporta, centra, exigeix i ens ajuda (de manera constant i amb l'autoritat que li dóna ser un membre extern al claustre) a conduir-nos amb tot el rigor, el compromís i la responsabilitat que impliquen les feines de reflexió, d'aprenentatge i de replantejament de tot el que fem. No és una feina fàcil de seguir amb constància, perquè tots sabem que el dia a dia a les escoles és molt complex, però la formadora aconsegueix aportar una mirada diferent que enriqueix i estimula.

## 7.5. Reflexions i síntesi de les conclusions

El recull de dades obtingudes i les aportacions de l'equip de mestres en el dia a dia ens han fet arribar a aquestes conclusions:

És molt important **mantenir la formació al centre** en forma d'assessorament: per establir i consolidar la línia d'escola (per la plantilla fluctuant i per seguir aprenent). Cal destacar la importància del rol de l'assessora i de la coordinació assessora-centre.

Així mateix considerem molt positiu **impulsar la formació externa**: continuar formant part del grup de treball de l'ICE i participar en el seminari Escoles que aprenen.

A més, cal organitzar els horaris i els calendaris d'activitats pedagògiques amb l'objectiu de trobar més espais per **reflexionar sobre la pràctica a les aules**, atenent a la demanda de l'equip de mestres.

L'objectiu principal de la línia metodològica de centre, **Treball per projectes amb currículum integrat**, s'ha consolidat prou i així queda explícit en les respostes o comentaris dels mestres. Això sí, hem de vetllar perquè això es mantingui i millori.

Tot el que s'ha treballat al llarg dels anys de formació ha quedat reflectit en l'enquesta (treball per projectes, currículum integrat, metodologia per avaluar, documentació dels projectes, aprenentatge significatiu, intercanvis entre companys). Es detecten algunes febleses en aspectes que s'havien treballat molt a l'inici i es van diluint, motiu pel qual caldrà potenciar-los (la conversa, la comunitat d'aula, certs aspectes matemàtics, etc.). És bàsic **continuar fomentant la inquietud per la metodologia** (aplicació, innovació, perfeccionament).

Així mateix, cal destacar que es considera, **majoritàriament**, que l'**equip directiu dóna suport** a la innovació i això ens suposa un reconeixement gratificant que ens estimula a continuar la nostra tasca en aquesta línia. També hem comprovat que el claustre destaca la importància dels **mestres de referència** i la **figura del coordinador**, cosa que és una bona manera d'acompanyar en el procés. Pensem que el conjunt de l'equip de mestres és el que impulsa la integració en el projecte de centre.

Els resultats també ens indiquen que és important vetllar pel **bon clima del centre**. Haurem de seguir lluitant per millorar els recursos materials i humans.

Considerem important mantenir la **participació i implicació de les famílies**, és a dir, confirmar i fer evident la importància de tots els membres de la comunitat educativa, per al bon funcionament del centre.

Una altra proposta de millora és fer un **seguiment més acurat dels projectes** que es porten a terme a les aules. El dit seguiment el volem dur a terme l'equip directiu, l'assessora i els coordinadors. Pensem que això ens ajudarà a aconseguir una **millor coordinació** entre els tots els mestres i ens ajudarà a mantenir un **cos metodològic** més ferm, que volem recolzar en l'aprenentatge i en la formació permanent.



## 8. Escola Collserola.

### *Sant Cugat del Vallès*



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

### **8.1. Context**

L'Escola Collserola va néixer l'any 1984 al barri de Sant Francesc de Sant Cugat del Vallès. Va sorgir com una tercera línia de l'Escola Pla i Farreras i es va erigir com la primera escola pública que va fer les classes en català a la ciutat de Sant Cugat del Vallès.

Es defineix com una escola democràtica, inclusiva, acollidora i laica, on les cultures religioses es viuen amb respecte. A través del pensament filosòfic es desenvolupen habilitats cognitives que ajuden els infants a comprendre el món i són educats en la raonabilitat. L'escola es defineix com escola catalana, on es respecten i tenen cabuda totes les llengües del món.

Som una escola arrelada al barri i a la ciutat, oberta a les famílies i a la comprensió del món, des del respecte a la natura i a l'entorn.

El nivell socioeconòmic de les famílies és mitjà-baix. Hi ha un nombre molt elevat de famílies que creuen en l'escola pública i són actives i col·laboradores amb el centre.

### **8.2. Punt de partida**

Des de fa deu anys, el projecte de formació de l'escola està lligat a l'evolució i transformació del projecte educatiu de centre, que s'adapta als nous reptes socials i educatius del nostre entorn.

El projecte de centre ha evolucionat cap a una nova mirada, en què el protagonista de l'aprenentatge és l'infant i en què el mestre ha de canviar els paràmetres de comportament i de gestió de l'aula.

Amb la implementació del nou currículum per competències el 2007, el claustre va fer un treball intern de recerca i de col·laboració en equip, per aprendre a integrar en la tasca docent les noves oportunitats de concepció del treball per competències, i va obrir les mirades cap a noves metodologies. Aquest coneixement del currículum es va viure com una oportunitat per innovar i plantejar-nos noves propostes de formació que ens ajudessin a transformar la nostra tasca educativa d'una manera tranquil·la i segura.

### **8.3 Històric de la formació**

Per desenvolupar un projecte compartit, creant un nou camí, hem anat de la mà de diverses accions formatives al centre, compartides per tots els membres del claustre i, alhora, hem creat una estructura organitzativa pensada per transferir i fer sostenibles les accions formatives en el temps.

<b>FORMACIÓ: Treball per projectes i enfocament competencial</b>	
Premisses prèvies: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferir la possibilitat de treballar el mateix tema des de diferents mirades.</li> <li>• Respectar la diversitat de ritmes del professorat a l'hora d'introduir canvis metodològics a l'aula.</li> <li>• Afavorir la demanda d'ajuda entre el professorat.</li> </ul>	
<b>Finalitat</b>	<b>ACTUACIONS PER AFAVORIR LA TRANSFERÈNCIA</b>
Introducció d'una nova concepció de relacions alumne-mestre i dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen dins de l'aula.	<b>Organització i sostenibilitat</b> Com creem una estructura organitzativa per aprofitar i mantenir en el temps els nous avenços que ens aporta la formació?
2007-2008 <b>Treball per projectes</b> 20 h / Carme Isalt <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció del tema a l'escola.</li> <li>• Metodologia emprada a EI i CI.</li> </ul> Objectiu: Fer extensiu el treball per projectes a tota l'escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acord de centre:</b> canvi metodològic a l'àrea del medi natural i social: treballar per projectes a les aules.</li> <li>• Les propostes metodològiques acordades per la comissió pedagògica s'inclouen al <b>Pla anual de centre i al Pla d'acció tutorial</b>.</li> <li>• <b>Intercanvi d'experiències en el claustre:</b> exposició de treballs per projectes.</li> <li>• Elaboració de documentació, que s'inclou en la carpeta de curs. Hi ha dues carpetes que faciliten el treball del tutor:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Una carpeta del curs/nivell</b> amb un fons documental que facilita el treball pedagògic.</li> <li>o <b>Una carpeta de tutoria</b> que puja amb el grup d'alumnes: historial de projectes, registres dels agrupaments, tasques pedagògiques significatives, entrevistes, incidències, etc.</li> </ul> </li> <li>• Possibilitat de disposar de <b>companys mentors a l'aula</b>. Docència compartida.</li> <li>• Treball a la <b>coordinació pedagògica</b>: Preparació de documentació per treballar al cicles.</li> <li>• Elaboració del dossier del <b>Pla de formació de centre</b> sobre el contingut de la formació. Disponible a cada cicle.</li> <li>• Valoració anual de la formació.</li> <li>• Els mestres experts <b>fan formació a altres companys del claustre</b> (filosofia, projectes, blogs, etc.).</li> </ul>
2008-2009 <b>Treball per projectes II</b> 16 h / Juan José López <p>Enfocament metodològic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'inclouen temes com: les xarxes de relació, les bones preguntes, l'autonomia de l'alumnat.</li> </ul>	
2009-2010 <b>Treball per competències: ciències</b> 16 h / Victòria Carbó <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfocar la mirada cap als projectes de ciències.</li> <li>• Metodologia a partir de la investigació, de caire científic i experimental.</li> </ul>	

<b>Projecte d'autonomia de centre</b>	
<b>GRUP IMPULSOR</b>	
Està format per companys de cada cicle, les coordinadores del PAC i membres de l'equip directiu.	
<b>Objectiu</b>	<b>Organització i sostenibilitat</b>
Introducció d'una nova concepció de relacions alumne-mestre i dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen dins de l'aula.	Com creem una estructura organitzativa per aprofitar i mantenir en el temps els nous avenços que ens aporta la formació?
2007-2008 <b>Treball per projectes</b> 20 h / Carme Isalt <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció del tema a l'escola.</li> <li>• Metodologia emprada a EI i CI.</li> </ul> Objectiu: Fer extensiu el treball per projectes a tota l'escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intercicles.</b> Presentació, contrast, valoració d'experiències i propostes per al nou curs.</li> <li>• <b>Intercanvi d'experiències al claustre</b> a inici de curs i cada trimestre: un claustre pedagògic amb la presentació de bones pràctiques.</li> <li>• <b>Treball a la coordinació pedagògica:</b> Preparació de documentació per treballar al cicles. Quinzenalment i sempre que sigui necessari, hi ha informació pedagògica per analitzar i contrastar, etc. Aquesta tasca es transfereix als cicles.</li> <li>• La formació està dissenyada en funció dels objectius, les estratègies i les activitats del <b>Pla estratègic</b>.</li> <li>• La formació té una relació directa amb algunes de les activitats del <b>PAC</b>.</li> </ul>
2010-2011 <b>Projectes de ciències a l'aula</b> 4 h / M. Pilar Melcon <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció del treball de les ciències al laboratori</li> </ul>	
2012-2014 Activitats puntuals de formació: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fem una pregunta investigable. Formadora: Carme de Pablo.</li> <li>• Les matemàtiques en el context dels projectes. Formador: Albert Rigol.</li> <li>• Formació en noves tecnologies. Blogs, edició de vídeos, web</li> <li>• Formació sostenible del projecte Filosofia 3-12.</li> <li>• Mestres mentors.</li> </ul>	

#### 8.4. Grau d'incidència de la formació en la línia de centre

Venim d'una cultura formativa d'escola molt significativa que ens ha donat l'oportunitat d'anar fent una formació suau, persistent i respectuosa amb els ritmes i els processos dels companys que ens acompanyen.

**La formació és un compromís** que tots adquirim quan ens sentim part d'aquesta escola. El claustre creu fermament que l'evolució de la línia metodològica s'ha consolidat gràcies a la formació i a l'organització de la transferència de la formació en el centre. També valora les oportunitats que ens va oferir el Departament d'Ensenyament a través del Pla d'autonomia de centre.

Hi ha un moment significatiu en la trajectòria del projecte educatiu de centre, en què es van poder desenvolupar dos processos diferenciats i, en certa manera, complementaris.

- **Un nou procés organitzatiu** proposat pel Departament d'Ensenyament. Se'ns va oferir participar en un programa de PAI en el curs 2009-2010 i en un PAC entre 2010 i 2014, cosa que va suposar una oportunitat per aprendre a gestionar un centre educatiu a través de la planificació estratègica i el lideratge pedagògic.
- **Intensificació de la formació d'experts externs**, en la modalitat d'assessorament a centres. Aquestes activitats formatives ens han permès cohesionar el claustre i donar coherència i equilibri a les actuacions metodològiques que s'han anat investigant i implementant.

Aquests dos fets van fomentar una estructura d'espais d'intercanvi i de presentació de bones pràctiques dutes a terme a l'aula, en què els mestres podien expressar i compartir els seus processos de canvi, la seva tasca docent, els seus neguits, etc.

Aquestes aportacions entre els mestres de l'escola s'han viscut com un acte de generositat que ens ajuda a ser més comprensius i respectuosos amb el treball dels altres.

El treball de presentació d'una pràctica educativa d'aula ens demana reflexió, observació comprensiva, recerca i escolta dels fets, així com crear la documentació dels processos que han succeït a l'aula. Tot plegat és un treball extraordinari que enriqueix el mestre. Les respostes de les enquestes es poden resumir en tres blocs:

**Nova mirada metodològica a les aules.** L'alumne és el centre del seu aprenentatge. El treball per projectes i el treball de la filosofia són dos elements clau en aquest desenvolupament. També ho són la introducció del treball cooperatiu, l'avaluació per

competències (introducció de les rúbriques), la documentació de les accions educatives, les agrupacions dels alumnes, la creació d'espais oberts, etc.

**Espais per aprendre i per compartir els docents** des de l'experiència d'aula, amb l'objectiu de compartir i aprendre de les tasques educatives: els claustres pedagògics, el treball de les comunitats, els grups impulsors del PAC, el grup del treball per competències, etc.

**Organització dels documents informatius:** el Pla anual, la Memòria, el Pla d'acció tutorial, tríptics informatius, documentació de les accions que fan els alumnes, presentacions de diapositives, etc.

#### Resultats de les enquestes

L'enquesta es va passar en un moment molt delicat de la crisi econòmica, en què s'havien congelat molts drets adquirits pels ensenyants públics i el Departament d'Ensenyament havia suprimit la formació en els centres públics. Dels 26 mestres de la plantilla van respondre-hi 20, 17 definitius i 3 interins amb substitució de llarga durada. Així mateix, es varen detectar 4 enquestes nul·les (no acabades o mal tancades).

Dels resultats de les enquestes detectem que s'han identificat alguns canvis molt importants que han modificat i consolidat la línia pedagògica de centre:

**Es valora positivament la formació del treball per projectes.** A més, es considera molt adient el fet d'haver anat introduint aquesta formació al llarg de diferents cursos i des de diferents perspectives, com la ciència i la matemàtica. També es fa ressaltar que la formació ens ha ajudat a cohesionar la metodologia i l'elaboració d'un llenguatge amb un significat comú.

**També es valora la coherència pedagògica** que ha aportat la formació: importància de la participació de l'alumne en el seu aprenentatge, pautes d'organització, consciència de canvi, avaluació per competències, rúbriques d'autoregulació dins del treball per projectes, paper del mestre, etc. Es parla de treball cooperatiu, de la importància de les exposicions orals, la conversa i els diàlegs dels alumnes.

**Es valora la formació de la filosofia.** Es considera molt positivament la formació inicial i també les sessions puntuals que s'han fet al llarg de diferents anys i que ens han servit de recordatori i de modelatge. Es reconeix la necessitat de continuar la tasca dels mestres mentors que fan la transferència de la formació als mestres novells.

**Es valoren els canvis introduïts a l'aula:** les propostes curriculars més obertes, les

agrupacions i els canvis en la distribució dels alumnes, la predisposició del claustre a facilitar que aquests trobin camins i respostes diferents a una mateixa proposta.

**També es fan ressaltar aspectes organitzatius:** els espais flexibles i canviants, la funcionalitat de les parets, les taules, els murals, etc.

**Els mestres recentment arribats al centre** coincideixen en la valoració del compromís dels mestres i de la innovació educativa de l'escola.

### 8.5. Aspectes que han fet possible la transferència de la formació

Quan es pregunta als mestres sobre les condicions que han ajudat a introduir canvis, el 75% de les respostes coincideixen a fer ressaltar el suport del centre a la innovació, el bon clima intern i el caràcter pràctic de la formació.

També es considera que el lideratge pedagògic és bàsic per tirar endavant un bon projecte de centre.

### 8.6. Repercussions en el Projecte de centre

**La formació** de centre ens ha ajudat a configurar un equip que fomenta els vincles entre els companys i les formes d'actuar i comprendre el món de l'aula. El nostre projecte no és estàtic. Ha crescut i evolucionat amb les aportacions i amb la voluntat d'implicació de les persones que hi participen.

### 8.7. Conclusions finals

La transferència de la formació és un repte de l'organització i un compromís que tots els mestres tenim amb el projecte de centre. Per tal que la transferència de la formació sigui viable i sostenible en el temps, en un centre amb una plantilla que canvia i que cada any incorpora mestres nous, s'han de tenir en compte els aspectes següents:

- Assessorament a centre amb experts externs.
- Organització horària que permeti en el calendari trobades per desenvolupar més espais de treball en equip i per compartir les bones pràctiques que es duen a terme a les aules.
- Grups impulsors que generin propostes educatives creatives.
- Construcció i desplegament de la documentació de la formació, que sigui propera, assequible i permanent.

- Mestres de referència que acullin els mestres nous. Tenen un paper molt important per ajudar i acompanyar.
- Treball en equip. És bàsic per créixer i compartir el coneixement que tots plegats aportem en un centre.
- Formació en petit format en el si dels cicles. Molt important per tractar temes més específics de cada comunitat.
- Bon clima de centre. Ajuda a aconseguir el benestar dels mestres i en fomenta les capacitats i les aptituds i la vinculació amb l'escola.
- Recursos materials. Són molt importants per fomentar la creativitat, la seducció i les ganes d'aprendre de l'alumnat.

## 9. Conclusions.

En el llarg recorregut que ha tingut aquest Seminari hem anat construint de manera compartida un coneixement sobre els condicionants que fan possible que en un centre es produeixi transferència de la formació rebuda, de manera que arribi a formar part del projecte de centre. Les nombroses experiències analitzades ens han permès validar el nostre aprenentatge i construir-ne el relat.

Hem comprovat que el canvi és **multifactorial** i que mai no es produeix a conseqüència d'un sol factor. Hem après que ni la informació ni la imposició no provoquen canvis sostenibles, sinó que, quan es produeixen, són fruit de la **necessitat** i del **desig**, en entorns propicis a la **comunicació** i oberts a les **col·laboració**.

El principal interrogant que se'ns planteja és **com fer néixer i fer créixer** la guspira del **desig de canvi** en els centres. Sabem que, perquè la transformació sigui profunda i sostenible, cal que hi hagi persones que decideixin emprendre un procés d'aprenentatge col·lectiu, que acceptin sortir de la seva zona de confort i endegar un viatge, sempre ple d'incerteses. La clau que explica aquests processos és la **voluntarietat**. Com molt bé afirma Santos Guerra (2000), "aprendre, com estimar no tenen conjugació en imperatiu". Hem pogut copsar que la formació només arrela quan es viu com una **necessitat** i que el **lideratge transformador** és el que afavoreix la creació de les condicions que fan emergir el canvi.

També hem comprovat que la transferència de la formació al conjunt del centre mai no es produeix de manera mecànica i que es necessita un **treball conscient i continuat** en el temps per estendre-la, fer-la créixer i consolidar-la.

### 9.1. Constants observades en els centres que han endegat processos de canvi

- **L'aprenentatge i la formació de l'alumnat són la prioritat.** Són centres que han aconseguit que tot l'engrenatge intern s'orienti cap a aquesta finalitat i fan una acció planificada i volguda per aconseguir-la. Alguns centres han emprès transformacions metodològiques de molta complexitat, altres busquen la manera de consolidar millores. Són centres que estan fent esforços per donar sentit als aprenentatges i per ajudar a construir-los perquè han fet seva la idea de la **significativitat**.

Potencien extraordinàriament el **clima d'aula i de centre** perquè saben que emoció i raó són indissociables. També saben que **parlar i comunicar** són aprenentatges fonamentals per construir coneixement i fan una aposta institucional per desenvolupar la bona comunicació.



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Aquests centres potencien l'**autonomia** de la persona que aprèn i col·loquen l'alumnat en situacions en què ha d'**aprendre fent i compartint**. En resum, intenten que sigui el mateix alumnat el que lideri el seu procés d'aprenentatge.

- Hi ha un **fort lideratge pedagògic**. Aquests centres situen la missió de la direcció en la millora de les propostes d'ensenyament i d'aprenentatge que s'ofereixen a l'alumnat i, en conseqüència, en la millora dels resultats educatius de tots els alumnes, per sobre d'altres tasques de gestió del centre. En aquests centres el lideratge organitzacional està al servei del lideratge pedagògic.

Solen iniciar un procés de **canvi controlat**, donant ales a qui vol volar. Això suposa donar facilitats a les persones que tenen la gosadia d'encapçalar propostes innovadores, els resultats de les quals sempre són incerts. No obstant això, es preocupen d'evitar que puguin ser percebudes com a iniciatives aïllades, de caràcter individual. Al contrari, es busca garantir-ne el **caràcter institucional**. És a dir, es treballa perquè siguin l'expressió del **projecte de centre**. Per això, **avaluen** rigorosament el que han aconseguit i, quan ho generalitzen, donen **pautes i models** perquè les innovacions siguin **sostenibles** i es faciliti la feina de tothom.

També es procura que es mantingui l'esforç que suposa al professorat implicar-se en un projecte de canvi. Per això, no només **documenten** els processos viscuts pel centre, sinó també la reflexió que aquests els ha generat, perquè permetin prendre consciència del camí recorregut.

També hem après que com més profunds són els canvis més gran és la inestabilitat que es produeix en la fase inicial. Fullan (2007) ho descriu explicant que en aquests processos els centres tendeixen al caos. Per això, saben que cal estar preparats i no sucumbir a la primera crisi. No els espanta equivocar-se i **aprenen de l'error**. Predominen valors com l'**atreviment, l'obertura, la flexibilitat**, etc.

- Es té **cura de la cohesió interna**. Aquests centres procuren crear un clima intern socialment just. Són centres que saben que els privilegis i la desigualtat mai no ajuden a consolidar un projecte, i lluiten per acollir tothom i garantir un fort sentit de comunitat.

L'equip directiu està totalment **compromès** amb el canvi. La direcció té un coneixement detallat de tots els projectes que es porten a terme, procura que tinguin coherència i es preocupa del seu desenvolupament global. El director està en primera línia quan es fa formació i sempre que hi ha temes pedagògics per debatre.

**No imperen els líders carismàtics**, tot i que n'hem vist alguns. Veiem que el model més generalitzat i sostenible és el lideratge distribuït: diverses persones amb responsabilitats clares.

**Comprometen** en un objectiu comú el màxim nombre de persones. Busquen conjuntar expertesa, entusiasme, atreviment, reflexió, experiència, etc. per mantenir la iniciativa i consolidar el projecte.

Es lluita per crear un **clima de confiança**, en què es poden manifestar dubtes, contradiccions, desacords, etc., amb la **seguretat** que s'escoltarà i no es demonitzarà el dissens i que s'aplicaran amb justícia les normes acordades.

Els equips directius dediquen temps a parlar amb els docents i a escoltar les seves reflexions i valoracions. Saben que la consolidació i la sostenibilitat del projecte depenen de la capacitat d'aconseguir un suport generalitzat. Hi pot haver inhibicions, però procuren que no hi hagi oposicions frontals. Quan hi són, es parla amb raons en els espais de treball corresponents. Es defuig la política de passadissos.

Són centres on es té cura de fomentar **sentiments positius** cap a l'alumnat, les famílies i els membres del claustre, en definitiva, cap a tota la comunitat educativa

- Es busca una **estructura organitzativa** que faciliti la millora. Aquests centres saben que sense una estructura organitzativa que incentivi i sostingui la millora no hi ha canvi. Saben que cap projecte no es consolida sense espais d'intercanvi i de trobada, i crear-los esdevé una finalitat estratègica.

Es diferencia clarament entre els **espais de treball i coordinació** i els espais pensats per fer **créixer i generalitzar** els projectes col·lectius. Els espais de treball, en què s'elaboren les noves propostes, solen formar part de l'horari setmanal de coordinació dels participants, i substitueixen altres espais de coordinació ordinària o s'hi afegeixen. Aquests àmbits de treball garanteixen el funcionament de la nova proposta, però no asseguren el creixement del projecte. Perquè hi hagi "efecte contagi", es a dir, que hi hagi cada vegada més persones disposades a provar i a portar a terme canvis, cal un **espai de reflexió i de debat institucionalitzat**, obert a tothom.

Aquests espais solen superposar-se a les reunions ordinàries setmanals. Hi ha centres que programen dos o tres claustres pedagògics trimestrals. Altres els inclouen en el projecte de centre com a Pla de formació de centre. La finalitat

d'aquests espais es estendre la llavor del canvi, des d'un nucli més convençut cap a un cercle més ampli de persones. L'agenda i el format varien en funció de cada context: analitzar i documentar processos d'aula, reconèixer i difondre bones pràctiques, fer el seguiment de les noves propostes que s'estan implementant, etc.

Es procura que tothom hi participi, intentant que el moment triat sigui l'oportú. Per això, es diferencien clarament els **temps personals** dels **temps públics**, ja que no tothom està preparat per rebre una crítica o una lloança. Per això, cada persona és qui decideix quan es fa pública la seva actuació.

- **Esdevenen centres oberts al món.** En aquests centres l'aprenentatge del professorat és una finalitat estratègica, ja que l'equip docent esdevé un espai de creixement professional i de construcció compartida del coneixement.

Creem connexions i xarxes amb altres centres, professionals, agents i institucions, amb els quals estableixen col·laboracions.

## Epíleg

Totes les experiències que hem analitzat s'han construït amb el suport de formadors externs al centre, que han acompanyat els docents en el seu procés de canvi i de transformació. En aquests centres la formació ha esdevingut un recurs clau per a la millora i la innovació, ja que s'ha compartit la consciència del problema que calia afrontar i el desig de canvi. Mentre ha durat la formació i un cop acabada, el centre s'ha compromès en el seguiment i l'aplicació dels continguts apresos en la formació, fins a convertir-la en projecte de centre.

No obstant això, la tasca del personal formador tal com s'ha descrit suposa comptar amb professionals que tinguin una sòlida formació, tant per la seva experiència i coneixements didàctics com per la seva expertesa per gestionar grups humans. Es tracta de competències molt variades i complexes que no s'improvisen d'un dia per l'altre. Lamentem que en els darrers anys s'hagi perdut l'impuls que s'havia donat a la formació en centre, atesa la impossibilitat de rebre un acompanyament extern, i l'absència de polítiques institucionals que vetllin per la formació del personal formador.

També trobem a faltar una política institucional d'estímul al canvi col·lectiu. Creiem que encara són massa singulars els centres que han endegat processos de canvi com els descrits en la primera part d'aquesta publicació i els que han estat contrastats pel col·lectiu docent en la segona part. Per això, reclamem més suport institucional a la innovació col·lectiva i la recuperació de la formació en centre com a eina de transformació. Fem nostra la idea que "el canvi no només és un projecte sinó un viatge" (Santos Guerra, 2000), i finalitzem el nostre relat conscients d'haver transitat només una part del camí.



## 10. Bibliografia.

ARENAS, M.J. i ALTRES (2011): “Cuando el asesoramiento es el espejo de la vida del centro”(Escola Escursell de Ripollet). *Aula de Innovación Educativa*, nº 201. Barcelona.

AUTORIA COMPARTIDA (2009): “Un procés d'integració de la formació en la dinàmica interna del centre” (Escola Reixac de Montcada). *Guix*, 354.

BOLIVAR, A. (2001): Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>

BOSCH, C.; MASIP, M.; VIDE, M. (2009): “Quina incidència té la formació en els centres?” *Guix*, 354.

CUELLO, A. I ROCA, C. (2009): “Al CEIP EL Viver hem aconseguit que la formació formi part de la vida del centre.” *Guix*, 354.

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación. Repensar la educación*. Ed. Octaedro. Barcelona.

FULLAN, M. (2007): *Las fuerzas del cambio, con creces*. Ed. Akal. Madrid

GLADWELL, M. (2001): *La frontera del éxito*. Espasa- Calpe. Madrid.

ESCRIBANO A. i ALTRES (2013): “El crecimiento de un proyecto compartido.” (Escola Joan Maragall de Rubí). *Cuadernos de Pedagogía*, nº 431. Barcelona.

GRAELLS, R. i ALTRES (2013): “De una estrategia particular al aprendizaje significativo” (INS. Bernat El Ferrer de Molins de Rei). *Cuadernos de Pedagogía*, nº 431. Barcelona.

HARGREAVES, A. i FINK, D. (2008): *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ed. Morata. Madrid.

HEIFETZ, R. i LINSKY, M. (2003): *Liderazgo sin límites. Manual de supervivencia para managers*. Ed. Paidós. Barcelona.

KIRKPATRICK, D. (1994): *Evaluating Training Programs: The Four Level*. San Francisco Berrett-Koehler Publishers.

LLORENS CALVET, S. (2013): “Construir comunidad, crónica de un proceso apasionante” INS.Celestí Bellera de Granollers. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 431. Barcelona



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona



MARTINEZ, M.;BADIA, J.;JOLONCH, A. (2013): *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Polítiques nº81.Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

MASIP UTSET, M. (2013): "Las claves de una mejora sostenible". *Cuadernos de Pedagogia*, nº 431. Barcelona.

PINEDA, P. (2000): Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*. nº 27.

RODRIGUEZ, I. i VALLEJO,A.(2013):" La formación, un recurso al servicio de un proyecto".Escola Collserola de Sant Cugat. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 431. Barcelona.

SANMARTÍ, N. i MASIP, M. (2011): "Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro?" *Aula de Innovación Educativa*, nº 201. Barcelona

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Morata. Madrid.

SENGE, P y otros (2002): *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familias y todos los que se interesen en la educación*. Editorial Norma. Colombia.

TEIXIDOR COROMINAS, M. i VILALTA MURILLO, D. (2013): "Un centro que aprende para transformarse". *Cuadernos de Pedagogia*, nº 431. Barcelona.

TOMÀS, CH. i GRES N. (2013):" Un proceso de cambio que se extiende". INS. Badia del Vallès. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 431. Barcelona.

ANNEX DOCUMENTAL

**Qüestionari de prova i recorregut formatiu de l'Escola Teresa Altet**

**Aquest qüestionari**, elaborat en col·laboració amb l'ICE de la UAB, pretén valorar el "recorregut" del centre en els darrers anys.

Està pensat per respondre'l en **reunió de cicle** entre les persones que porten **més de quatre cursos** al centre o **han estat en diferents èpoques** entre nosaltres. En les vostres respostes indiqueu **quantes** persones comparteixen les opinions expressades (entre parèntesi al final de cada afirmació).

Farem un buidatge i un retorn.  
Moltíssimes gràcies!



Cicle/Etapa: \_\_\_\_\_ Nombre de persones que responen a les preguntes: \_\_\_\_\_

1. Identifiqueu i escriviu entre un i tres canvis que creieu importants en aquests darrers quatre o cinc anys. Penseu coses que no fèiem i ara formen part del nostre dia a dia i projecte.

- .
- .
- .

2. Quines evidències teniu que aquests canvis són reals i demostrables?

- .
- .

3. Per a què creieu que ens han servit?

- .
- .



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

4. Gràcies a què creieu que han estat possibles aquests canvis que heu destacat?

.  
.
   
.

5. Ara us facilitem una llista de les activitats formatives dutes a terme i us demanem que ens indiqueu en què han contribuït a l'assoliment dels canvis.

- Pedagogia sistèmica- Mercè Traveset
  
- Treball de ciències- Pilar Melcom
  
- Recursos Digitals- J. Arderiu
  
- Expressió corporal- Joan Serra
  
- Expressió corporal-teatre- Brou d'arts

### Nombre de persones que responen a les preguntes:

La mostra que utilitzem és de **22 mestres** del centre que compleixen amb les condicions destacades anteriorment. Es demana la col·laboració de la psicopedagoga de l'EAP i de la conserge per complir amb el perfil definit per la selecció de la mostra i com a contrast des d'una mirada externa o d'un àmbit diferent. Aquestes darreres participacions es valoraran a banda de la resta.

En el buidatge intentem fer una lectura a diferents nivells per abastar diversos enfocaments. **Diferenciarem** el que la mostra defineix com a **canvis de centre més rellevants** –atès que són compartits per una majoria representativa (més del 70% dels consultats)– dels **canvis** percebuts per part dels **equips de cicle**, viscuts com a importants per grups més petits. Amb això podrem disposar d'opinions contrastades per poder assenyalar les veus procedents d'un sector del claustre, però que encara no són part de la cultura de centre.

La consulta s'ha realitzat a través d'un debat de sessió de cicle, fixant per escrit les idees i fent constar el nombre de persones que donaven suport a cada idea destacada. Cada sector estava representat per les persones següents:

**Cicle/etapa d'infantil:** 8 persones, **cicle inicial:** 4 persones, **cicle mitjà:** 6 persones, i **cicle superior:** 4 persones. **Un total de 22 mestres de 35** (63% del professorat).

Aquesta primera definició de la mostra ens aporta en si mateixa una primera dada important sobre l'estabilitat del claustre i sobre la dels equips de cicle.

### Buidatge de les qüestions requerides

Pregunta: "Identifiqueu i escriviu **entre un i tres canvis** que creieu importants en aquests darrers quatre o cinc anys. Penseu coses que no fèiem i ara formen part del nostre dia a dia i projecte"

Els quatre cicles (més d'un 82% de la mostra) coincideixen que la **planificació, la participació de les famílies, el treball progressiu de les competències i l'establiment de la línia d'escola** (dins d'aquest treball es considera el treball per comissions –organització– com un ingredient de canvi) **en diferents àmbits** són els aspectes més destacables que han canviat en aquests darrers anys.

Observem que un cicle (18%, que pertany al cicle superior) destaca sobretot els **aspectes organitzatius i de planificació com a mitjà per poder arribar a canvis estructurals** (sobre la forma de treballar i de relacionar-se entre el claustre i les famílies).

Un cicle (18%, que pertany al cicle inicial) destaca la **diversificació d'espais com a canvi metodològic** important.

La **interpretació** que en fem és que el claustre en general veu com a canvis la planificació, la participació de les famílies (**reorganització de la comunitat educativa i distribució de responsabilitats i formes de comunicar-se i treballar junts**) i el treball de les competències, juntament amb una definició metodològica i d'intervenció (què treballar i com fer-ho). Es tracta de canvis molt amplis i generals que segurament es concreten en evidències més detallades, però de moment ens parlen d'un canvi d'enfocament o paradigma. Veiem, si fem cas al que hem pogut aprendre en planificació estratègica, que el claustre, en general i davant aquesta primera pregunta, **fa referència a les estratègies definides per tractar els problemes detectats fa sis anys**.

Si fem cas de l'avaluació que vam realitzar en forma d'auditoria i l'avaluació global diagnòstica, veiem que **es detecten canvis en els aspectes que vàrem avaluar com a negatius** de forma consensuada i detallada entre tots (anàlisi DAFO, avaluació global diagnòstica i ESCALAE) i **subjectes de ser projectes a llarg termini**. Veiem que **han estat presents al llarg d'aquest sis anys**, en tota la nostra documentació, planificació, anàlisi de dades, rendiment de compte a l'Administració i a la comunitat. **Han estat, doncs, vius**.

Si treballem sobre les diferències, veiem que la mancança més important que es detecta al cicle superior fa referència a l'organització i a la planificació que recolza les accions, emmarca i facilita la feina. No cal canviar formes de fer.

Al contrari, en la resta de cicles es veuen canvis que tenen ressò en el funcionament diari i en la naturalesa de l'activitat d'aula: participació de les famílies, en el cicle inicial i el parvulari i diversificació d'espais i d'activitats (sortint del llibre, la fotocòpia i la classe magistral) en el cicle inicial i mitjà. En tots tres s'identifica el treball per comissions com allò que vehicula i fa possible la implicació de tothom per generar canvis compartits.

Pregunta: "Quines **evidències** teniu que aquests canvis són reals i demostrables?"

Tots els cicles coincideixen que la **documentació (prèvia –per establir accions, objectius i mitjans– de processos i d'avaluació final)**, més la **participació** de les famílies i l'**organització** general (temps per fer, acompanyament per reflexionar i millorar, etc.) són **evidències** dels canvis realitzats (100%).

També coincideixen que els canvis ens han de dur a **millorar els resultats** educatius

dels alumnes (63%).

Altres idees que apareixen, però no són compartides majoritàriament (27%) són:

- Ha millorat la **comunicació** entre els agents;
- Hi ha més facilitats per conèixer què fer i com fer-ho (**acollida**);
- Hi ha una definició de la intervenció amb casos especialment complexos (**programa individualitzat**);
- Molts **debats pedagògics** acaben concretant-se en "**productes**" (pas de la teoria a la pràctica): programació digital, control de la puntualitat i l'assistència (cartes a les famílies i reunions), consell dels infants, treball a l'hort, treball a l'aula de ciències, nous informes a les famílies, etc.

La **interpretació** que en fem és que el claustre en general veu com a evidències dels canvis la **documentació, l'exposició a la resta i la publicitat** (programació-avaluació docent, actes de les reunions, registre de les entrevistes i seguiment d'acords, publicitat d'activitats als blogs i al web de l'escola, informes d'avaluació, comunicacions generals a les famílies, etc.).

Una altra evidència és la **participació de les famílies** (augment constant i continuat) tant a l'AMPA com en la vida i l'activitat de l'escola (encara que de vegades sigui una participació molt acompanyada).

Pregunta: "**Per a què** creieu que ens han servit?"

Millorar l'**organització interna** de l'escola (**coordinar, repartir tasques i responsabilitats** dins dels cicles i **comunicar** tot el que es fa a l'escola ("mirada micro" i "meso"); treballar tots en la **mateixa direcció** aprofitant al màxim els recursos; poder arribar a **relacionar-nos** i comunicar-nos millor i amb major profunditat amb les famílies; millorar la nostra **pràctica** i guanyar **seguretat docent**; millorar el **rendiment acadèmic** de l'alumnat.

La **interpretació** que en fem és que es veu gairebé unànimement la importància d'una organització que dona poder als integrants del claustre, cosa que permet un **lideratge distribuït** real. Detectem que això és possible gràcies a una planificació que permet que tothom sàpiga què ha de fer, com i quan (cal una mirada global que distribueixi, reparteixi i organitzi accions formatives, accions reflexives, temps per documentar i per compartir). Això permet respectar ritmes i estils, alhora que possibilita crear xarxes de treball i d'acompanyament.

Pregunta: “**Gràcies a què creieu que han estat possibles** aquests canvis que heu destacat?”

Destaquen **la implicació** del professorat fent publicitat del que es fa en altres cicles; **l'organització** de les tasques des de l'inici de curs; **la proximitat** de l'equip directiu; **l'estabilitat** del claustre; la concreció col·lectiva **d'objectius**; **el suport institucional**; **la persistència** –el seguiment al llarg del curs del full de ruta definit, el control i el reajustament del procés– i l'establiment de consensos en totes les determinacions.

La **interpretació** que en fem és que s'aprofundeix en el que s'ha assenyalat a les respostes de la pregunta 4, i destaquen dos nous aspectes.

Es destaca que **la implicació** del professorat és clau, que cal una certa **estabilitat** del claustre per desenvolupar accions que concretin aspectes de les accions formatives rebudes i un **acompanyament** que permeti que les intencions inicials no es perdin o desdibuixin amb el dia a dia (sentit de la persistència). També veuen que tenir objectius definits i avaluable i retre compte a la comunitat o l'Administració ens “obliga” a tancar processos i fer replantejaments.

És important sentir que les **decisiones són una part de la feina** de cadascú. Avançar prenent determinacions per consens ajuda en tot el procés de formació i en el pas a l'acció.

Ara us facilitem una llista de les accions formatives dutes a terme i us demanem que ens indiqueu en **què han contribuït** a l'assoliment dels canvis.

- **Pedagogia sistèmica**- Mercè Traveset (20 hores, un curs)  
Ha millorat el nostre enfocament amb les famílies (50%), l'estil i la forma de tractar les entrevistes i problemàtiques que ens aporten.
- **Treball de ciències**- Pilar Melcom (dos cursos de 20 hores)  
Aplicació del mètode científic i del treball experimental així com canviar l'enfocament de l'àrea (va donar un munt de recursos per poder ampliar la pràctica docent).
- **Recursos digitals**- J. Arderiu (20 hores, un curs)  
No va respondre a les expectatives.
- **Expressió corporal**- Joan Serra (30 hores al llarg de tres cursos - 90 hores)  
Per sensibilitzar l'alumnat, les famílies i el professorat amb un nou llenguatge i tenir en compte el vessant emocional.

- **Expressió corporal-teatre- Brou d'Arts**  
Massa breu, però va donar estratègies per a alguns cicles (per exemple, per treballar el bloqueig emocional amb els alumnes).

La **interpretació** que en fem és que sembla que les accions formatives van deixant “pòsit” si es concreten en accions que queden al centre. De vegades, no s'estableixen relacions directes entre la formació i el dia a dia del centre, tot i que es fa constar que han ajudat a canviar la forma de mirar les coses. Altres vegades, sí que es destaquen “productes”: programa d'educació emocional per a la sisena hora i per a la tutoria, aula de ciències, racó digital a l'aula i programació de l'activitat digital, sisena hora de dansa, obra de teatre de sisè, etc.

### Qüestionari definitiu sobre la transferència de la formació, administrat a les escoles

#### a) Repercussions de la formació en el projecte de centre

1. ASSENYALA D'1 A 3 CANVIS QUE HAGIN MODIFICAT LA LÍNIA DE CENTRE GRÀCIES A LA FORMACIÓ EXTERNA REBUDA.

Canvis	Evidències de la seva implantació (reals i demostrables)
1.	
2.	
3.	

2. ASSENYALA LÍNIES DE TREBALL COMPARTIDES, INICIADES GRÀCIES A LA FORMACIÓ.

(Es tracta de propostes que no necessàriament han d'haver implicat canvis. Poden ser idees compartides en les quals s'hagi començat a treballar, tot i estar encara en fase inicial.)

Línies de treball iniciades arran de la formació

**b) Repercussions de la formació en el treball individual**

3. ARRAN DE L'ACTIVITAT FORMATIVA EXTERNA, QUINS CANVIS HAS INTRODUÏT A L'AULA?

- a. De caire metodològic. Quins?
- b. Relatius a l'organització interna de l'aula. Quins?
- c. Relatius a la incorporació de noves activitats. Quines?
- d. Relatius a la incorporació de materials nous. Quins?
- e. Relatius a l'avaluació de l'alumnat. Quins?
- f. No he introduït cap canvi.

4. QUÈ T'HA AJUDAT A INTRODUIR AQUESTS CANVIS?

<b>El centre dóna suport a la innovació</b>	
<b>La formació tenia un caire pràctic</b>	
<b>El bon clima del centre ho facilita</b>	
<b>Tinc a l'abast les eines necessàries</b>	
<b>Tinc el suport dels meus companys</b>	
<b>Altres</b>	

**c) Percepció del projecte de centre per part del professorat nou**

Aquest apartat l'han de respondre només les persones que porten MENYS DE 2 ANYS TREBALLANT A L'ESCOLA.

ASSENYALA ENTRE 1 I 3 ASPECTES DEL PROJECTE DE CENTRE QUE T'HAGIN IMPACTAT.

