

Màster en Educació Inclusiva

TREBALL FINAL DE MÀSTER

“L'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu en el Programa CA/AC: Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar”

“La evaluación del aprendizaje cooperativo en el Programa CA/AC: Cooperar para aprender, aprender a cooperar”

“The assessment of cooperative learning in the Program CA/AC: cooperate to learn, learn to cooperate”

Presentat per:

Verónica Jiménez Perales

Tutoritzat per:

Mila Naranjo Llanos

Universitat de Vic

Setembre de 2012

AGRAÏMENTS

Tot i ser les primeres línies del treball, són les últimes que he redactat, però no les menys importants. És del tot necessari incloure en aquest breu apartat a totes les persones que d'alguna manera han format part del treball o del procés: a tots els que esmento i als que no. Gràcies sinceres a ...

... Mila Naranjo, per ser tan potent i el perfecte model a seguir. Per totes les oportunitats d'aprenentatge, per les llargues tutories, per les converses i les ajudes ajustades... Pel privilegi de compartir aquest procés i d'altres futurs.

... Jordi Collet, per transmetre'm l'entusiasme per la recerca. Per la teva professionalitat.

... José Ramon Lago, pels aprenentatges realitzats i l'ajuda donada en molts moments.

... Mar, per compartir treballs i angoixes. Per ajudar-me a apropar-me una mica més al teu món infantil.

... Deli i Eli, per l'interès pel meu treball i la valoració que en feu. Pels moments compartits i els que ens queden.

... Anna, pels dinars i cafès entre riures. Per trobar-me un moment entre viatges i ensenyar-me que hi ha altres maneres de viure la vida.

... Patri, per voler canviar el nostre petit món educatiu amb mi. Per les converses al banc entre fum.

... Marià, per trobar sempre un forat "lent" d'entre els teus moments tan ràpids. Per les teves paraules optimistes.

... família, per animar-me a seguir endavant sempre i entendre el meu humor en moments crítics.

... Sergio, per seguir aquí. Per les lectures i explicacions que tan estoicament has aguantat sense que res tinguin a veure amb el teu àmbit professional. Pel temps robat i que era teu.

... a tots els petits i petites que han anat formant part de la meva trajectòria professional i m'han ofert tantes oportunitats d'aprenentatge. Pels somriures i moments compartits.

... a molts dels professionals de la UVic i en particular als de la Facultat d'Educació, amb qui he tingut la oportunitat i el plaer de compartir la meva trajectòria acadèmica.

ÍNDEX

Introducció.....	1
I. FONAMENTACIÓ CONCEPTUAL	
<i>I.I. Educació i escola inclusiva.....</i>	<i>3</i>
1. Diferències individuals i resposta educativa.....	3
2. Referent normatiu d'atenció a la diversitat a l'ESO	10
2.1 Mesures d'organització de centre.....	10
2.2 Mesures d'organització d'aula	12
3. L'escola inclusiva	13
<i>I.II. Aprenentatge cooperatiu</i>	<i>17</i>
4. L'estructura de l'aprenentatge a l'aula.....	17
4.1 L'estructura de l'activitat.....	17
4.2 L'estructura de finalitats.....	19
4.3 L'estructura de l'autoritat	20
5. L'aprenentatge cooperatiu.....	21
6. El Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar.....	23
6.1 Àmbit A: La cohesió de grup	23
6.2 Àmbit B: El treball en equip com a recurs per a ensenyar.....	24
6.3 Àmbit C: El treball en equip com un contingut a ensenyar	26
6.4 Incidència del Programa CA/AC en l'aprenentatge	28
6.5 Procés de formació – assessorament del Programa CA/AC.....	31

<i>I.III. Avaluació inclusiva</i>	33
7. L'avaluació dels aprenentatges	33
7.1 La doble finalitat de l'avaluació.....	34
7.2 Tipus d'avaluació.....	35
7.3 Programes avaluatius.....	36
7.4 Situacions d'avaluació	42
7.5 Tasques d'avaluació.....	48
8. Els límits de l'avaluació	52
9. L'avaluació com a mecanisme d'exclusió.....	53
<i>I.IV. L'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu</i>	57
10. Estat actual de la qüestió	57
11. L'avaluació en el Programa CA/AC	61
II. ESTUDI EMPÍRIC	
<i>II.I. Metodologia</i>	64
12. Estudi de cas per a l'apropament a l'objecte d'estudi.....	64
13. Disseny de la recerca	68
13.1 Criteris de selecció dels casos	69
13.2 Instruments de recollida de dades.....	70
14. Anàlisi de les dades.....	74

III. RESULTATS

15. Resultats de les dades	82
15.1 Etapes educatives	83
15.2 Qüestionari inicial	84
15.3 Auto informe 2	87
15.4 Bloc d'Auto informes 3.....	90
15.4.1 Auto informe 3.1	90
15.4.2 Auto informe 3.2	91
15.4.3 Auto informe 3.3	93
15.4.4 Auto informe 3.4	94
15.5 Auto informe 4	97
16. Discussió i conclusions.....	100
16.1 Objectiu 1 i hipòtesis vinculades	100
16.2 Objectiu 2, objectius específics i hipòtesis vinculades.....	101
16.3 Objectiu 3	104
16.4 Objectiu 4 i hipòtesi vinculada	106
17. Conclusions generals	107

IV. BIBLIOGRAFIA

18. Referències bibliogràfiques	113
19. Referències legislatives.....	119
20. Webgrafia	120

INTRODUCCIÓ

El treball que es presenta té com a objectiu principal la identificació i comprensió de l'avaluació que porta a terme el professorat participant en el procés de formació – assessorament del Programa CA/AC: Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar, desenvolupat pels membres del GRAD (Grup d'Atenció a la Diversitat) de la Universitat de Vic des del punt de vista teòric i metodològic. Al llarg de l'informe, s'intentarà descriure de manera més detallada la importància de l'objectiu plantejat des del punt de vista de la Psicologia de l'Educació, des del qual es situa la present recerca.

En el desenvolupament d'aquest apartat, es justificarà d'una banda, el motor personal i acadèmic que ha encaminat l'estudi a l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu i d'altra banda, a presentar l'estructura que s'ha adoptat per l'informe.

En referència a la primera finalitat, cal indicar que l'origen del present treball de recerca s'emmarca en la Llicenciatura de Psicopedagogia cursada a la Universitat de Vic i concretament, en la presentació teòrica de diverses assignatures, fet que va provocar un interès personal a quatre nivells. En primer lloc, el coneixement sobre com els alumnes construeixen coneixement, partint de la concepció constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge, assignatura dirigida per la Dra. Mila Naranjo i que va crear un especial vincle amb la Psicologia de l'Educació.

En segon lloc, l'assignatura dirigida pel Dr. Jordi Collet, va obrir les portes a la importància de la investigació i la recerca en educació i com aquesta pot ajudar a la millora dels processos educatius, un aspecte de vital importància si es vol contribuir a crear canvis. En tercer lloc, l'assignatura dirigida pel Dr. José Ramon Lago, on es presentaven processos de formació i assessorament partint de la figura del psicopedagog i que poden ajudar a fomentar aquests petits canvis en educació.

Per últim, l'assignatura dirigida pel Dr. Pere Pujolàs va afegir el concepte inclusió a partir del canvi en l'estructura de l'activitat a l'aula, fet que permetia

conèixer de prop l'aprenentatge cooperatiu tal com l'ha desenvolupat el GRAD, però que va fer aparèixer la inquietud sobre els processos d'avaluació que realitza el professorat en el desenvolupament del Programa CA/AC.

Per tant, el Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva, va permetre conèixer més profundament diferents maneres d'atendre a la diversitat a l'aula i a l'hora, optar per un itinerari d'investigació. Així, es va configurar el marc del present treball: investigació en un marc d'educació inclusiva partint d'una concepció interaccionista de les diferències individuals, neguit per conèixer com es duu a terme l'avaluació dels alumnes en l'aprenentatge cooperatiu i en concret en el Programa CA/AC tenint en compte que es parteix de l'avaluació com a element inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge i tot situat dins d'un procés de formació i assessorament.

D'aquesta manera, l'informe es vincula seguint aquests aspectes comentats. La primera part del treball és la fonamentació conceptual on es desenvolupa el marc teòric del qual es parteix sobre educació i escola inclusiva, aprenentatge cooperatiu i avaluació inclusiva, eixos vertebradors de la recerca.

La segona part del treball és la metodologia on es planteja l'objecte d'estudi i l'anàlisi de les dades obtingudes a través dels instruments utilitzats en la recerca duta a terme.

Per últim, la tercera part del treball presenta els resultats de l'informe i les conclusions a les quals s'ha arribat un cop obtinguts els resultats.

I. FONAMENTACIÓ CONCEPTUAL

I.I. EDUCACIÓ I ESCOLA INCLUSIVA

El capítol que es presenta intenta fer un abordatge a què s'entén per educació i escola inclusiva partint de la concepció interaccionista sobre les diferències individuals que situen el present treball a nivell teòric i la resposta educativa a nivell legislatiu.

L'objectiu principal és emmarcar el concepte inclusivitat des del punt de vista de diversitat com a realitat present a les aules, i de quina manera, partint de la concepció constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge es pot donar resposta a aquesta diversitat.

Així, els apartats que configuren aquest primer capítol giren al voltant dels conceptes de concepció interaccionista de les diferències individuals i factors implicats, mesures d'atenció a la diversitat dins del referent normatiu actual i el concepte d'escola inclusiva fent especial èmfasi a què s'entén per diversitat.

1. DIFERÈNCIES INDIVIDUALS I RESPOSTA EDUCATIVA

En el desenvolupament d'aquest apartat, es focalitzarà l'atenció en descriure, a grans trets, a partir de quins eixos centrals s'han descrit les diferències individuals. D'una banda, un dels focus sobre la concepció de les diferències individuals ha estat els aspectes cognitius i de l'altra, els aspectes emocionals, afectius i relacionals (Miras i Onrubia, 1997).

En referència a les concepcions sobre les diferències individuals amb focus a l'aspecte cognitiu, destaca la importància que rep l'estudi de la intel·ligència. La perspectiva psicomètrica situada a finals del segle XIX, inicia la mesura de la intel·ligència a través d'escales per tal de determinar les baixes capacitats intel·lectuals dels infants escolaritzats. Es va considerar, doncs, la intel·ligència com a element determinant del rendiment i èxit escolar. Aquest punt de vista, es descriu a partir de l'herència genètica i una concepció innatista de les diferències individuals (Miras i Onrubia, 1997).

L'aportació de les teories del processament humà de la informació presenta una nova visió del concepte d'intel·ligència, ja que incorpora les capacitats intel·lectuals, les estratègies implicades en la resolució d'una tasca i els coneixements previs dels alumnes. Actualment, destaca com a tret important, tres canvis produïts en el concepte d'intel·ligència gràcies a les aportacions de les *Intel·ligències múltiples* de Gardner i la *Intel·ligència existosa* d'Stenberg. Les intel·ligències proposades per la *Teoria de les intel·ligències múltiples* identificades per Gardner (2001), són vuit: cinètico-corporal; espacial; interpersonal; intrapersonal; lingüística; lògicomatemàtica; musical i naturalista. Una de les idees més importants d'aquesta teoria és que aquestes diferents intel·ligències són essencialment independents entre sí i per tant, el rendiment d'un alumne en cada una d'elles és molt diferent. Entre aquestes dues teories, es pot simplificar la concepció sobre la intel·ligència i els canvis en el concepte a través de (Coll, 1998):

- Pas d'una intel·ligència única a una intel·ligència múltiple.
- Canvi d'intel·ligència estàtica a modificable gràcies a la influència educativa.
- Pas d'una intel·ligència individual acontextual a una col·lectiva, distribuïda i socialment situada.

Un altre dels conceptes de la teoria del processament humà de la informació és el d'estratègies d'aprenentatge, que són seqüències d'activitats que es posen en marxa amb el propòsit conscient de facilitar l'emmagatzematge de la informació per després poder-la tenir disponible. Les estratègies d'aprenentatge són úniques i diferents en els individus i inclouen diferents nivells d'exigència cognitiva. L'últim concepte és el de capacitat metacognitiva, que és la capacitat d'accés, regulació i control conscient dels propis processos mentals (Coll, 1998).

L'aprenentatge escolar no es pot reduir als aspectes cognitius de construcció del coneixement. Els coneixements que aporta l'alumne al procés d'aprenentatge no són només de tipus cognitiu sinó, que a més, també aporta una altre tipus de coneixements, fruit de la seva història personal i educativa

(expectatives que té de l'escola, de les motivacions, interessos i actituds davant l'aprenentatge escolar, del seu autoconcepte i la seva autoestima...) i és en aquest sentit, com es conceben les diferències individuals des dels focus afectius, emocionals i relacionals (Miras i Onrubia, 1997).

Existeixen dos tipus de motivació, d'una banda la motivació intrínseca que promou un aprenentatge significatiu perquè el que mou a l'alumne a aprendre és el contingut d'aprenentatge i d'altra, la motivació extrínseca que afavoreix un tipus d'aprenentatge més repetitiu ja que allò que mou a l'alumne a aprendre se situa fora del procés d'ensenyament i aprenentatge (Alonso Tapia, 1997).

Respecte als factors afectius i emocionals, destaca els conceptes que fan referència al sistema del jo: l'autoconcepte, l'autoconcepte acadèmic i l'autoestima. L'autoconcepte és la representació que té la persona d'ella mateixa, és pluridimensional i n'hi ha de diferents per a cada un dels rols que té la persona en els diferents contextos, en aquest sentit, interessa l'autoconcepte acadèmic, que és la representació d'un mateix en el context acadèmic i és diferent per cadascuna de les matèries d'ensenyament i aprenentatge. L'autoconcepte està estretament relacionat amb l'autoestima (valoració que un mateix fa dels diferents autoconceptes). L'autoestima és unidimensional i depèn del pes específic que s'atorga a cada autoconcepte (Miras i Onrubia, 1997).

D'altra banda, destaquen les atribucions causals que són l'explicació que es donen del motiu pel qual succeeixen determinats aspectes en tots els àmbits de la vida de la persona. Hi ha tres dimensions que expliquen les causes del motiu. En primer terme, el lloc de control (les atribucions poden ser externes o internes a la persona i remet al grau en què la persona considera que és responsable d'allò que li succeeix), en segon lloc l'atribució a causes incontrolables o controlables (és l'atribució a aquelles causes que la persona pot controlar o aquelles que no depenen de la persona) i en tercer lloc l'atribució a causes fixes o variables (les fixes remeten a característiques pròpies de la persona i que no canvien al llarg del temps i les variables al contrari). Les atribucions causals donen lloc a tres tipus de patrons

atribucionals que determinen les tres dimensions anteriors d'una manera o d'una altra (Miras i Onrubia, 1997):

- 1) Patró pessimista: s'ha interioritzat el fracàs i té una autoestima i un autoconcepte negatiu. S'ha de poder modificar aquest patró.
- 2) Patró optimista: l'autoconcepte i l'autoestima no s'ajusten a la realitat.
- 3) Patró afavoridor de l'aprenentatge: és el patró que atribueix les causes dels seus èxits i fracassos a la seva persona.

Hi ha una sèrie de factors en el procés d'ensenyament i aprenentatge que incideixen en l'atribució de sentit. Per a poder atribuir sentit a un aprenentatge, s'han de donar tres condicions indispensables que s'han de poder donar en el mateix moment malgrat són una qüestió de grau:

1. Que l'alumne pugui representar-se la tasca. Ha de poder entendre que se li demana, per què i com. L'alumne ha de poder tenir clar com abordar la tasca.
2. Que l'alumne tingui interès per realitzar la tasca i que el professor sigui capaç d'incitar aquest interès.
3. Que l'alumne se senti competent per resoldre la tasca.

Els objectius d'aprenentatge han de ser explícits pels alumnes per tal que siguin objectius compartits per a atribuir sentit a l'aprenentatge, el tipus de contingut i tasca han de respondre a diferents continguts i han de tenir diferent nivell d'exigència cognitiva i per tant, s'han de poder assolir amb diferents graus de resolució, les condicions de realització de la tasca que en la mesura del possible, els alumnes han de disposar de temps il·limitat per realitzar-la i ha de ser oberta amb diferents respostes correctes possibles i per últim, les característiques de l'avaluació que determina allò que acaba aprenent l'alumne (Miras, 2001). L'autora apunta que els resultats de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes incidiran de manera important en els aspectes emocionals i afectius comentats fins al moment.

Tots aquests factors i processos de tipus afectiu, motivacionals i relacionals cal esmentar que són fruit d'una experiència i d'uns processos d'aprenentatge previs, alhora que són un condicionament de l'aprenentatge i en són també un resultat. Una concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge no pot ignorar els components afectius, motivacionals i relacionals, ni tampoc el paper que tenen en el procés de construcció de significats sobre els continguts escolars. Aquests components incideixen directament sobre el sentit que els alumnes atribueixen a l'aprenentatge dels continguts escolars, és a dir, sobre les intencions, propòsits i expectatives (fonamentals en el procés de construcció de significats) amb què s'hi acosten. L'aprenentatge significatiu no consisteix únicament en el fet d'establir relacions entre el material d'aprenentatge nou i els coneixements previs disponibles sinó també en el fet d'inserir aquestes relacions en la matriu d'intencions, propòsits i expectatives del subjecte que aprèn (Miras, 2001).

La construcció del coneixement a l'escola no es pot entendre només en termes de la interacció que s'estableix entre l'alumne que coneix i l'objecte de coneixement. La construcció es fa sempre juntament amb d'altres i molt sovint amb l'ajuda d'altres. Per tant, aquests factors intrapsicològics descrits fins al moment que intervenen en l'aprenentatge es construeixen en interacció, és a dir, en l'activitat conjunta que es construeix en el si del triangle interactiu, en el qual intervenen tres elements essencials en el procés d'ensenyament i aprenentatge:

- L'alumne que aprèn.
- El contingut que és objecte de l'aprenentatge.
- El professor que promou l'aprenentatge de l'alumne.

Per tant, tal com s'ha anat descrivint al llarg d'aquest apartat, les diferències individuals s'han descrit des del focus cognitiu i des del focus afectiu, emocional i relacional. Aquests dos enfocaments, constitueixen tots els factors intrapsicològics implicats en el procés d'aprenentatge escolar tal com recull el següent quadre:

Factors intrapsicològics implicats en l'aprenentatge	
<i>Factors cognitius</i>	<i>Factors afectius, emocionals, motivacionals i relacionals</i>
Coneixements previs	Sistema del Jo
Intel·ligència	Patrons atribucionals
Estratègies d'aprenentatge	Motivació
Capacitat metacognitiva	Representacions mútues
	Expectatives

Aquests estudis, per tant, han determinat tres concepcions sobre les diferències individuals encara existents que identifiquen Hunt i Sullivan (1974, citat a Miras i Onrubia, 1997; Miras, 1991):

- La concepció *estàtica* es caracteritzaria per considerar que les diferències individuals són inherents a la persona, i es mantenen estables i consistents al llarg del temps i en les diferents situacions i contextos en les quals es troba la persona. No són susceptibles de canvi com a conseqüència de la influència educativa.
- La concepció *ambientalista o situacional*, entén que les característiques individuals no són fixes o predeterminades per la genètica, sinó que depenen, de manera predominant, de factors ambientals. És la influència educativa i les característiques de les situacions i els contextos en els quals es troben les persones els màxims responsables de les seves característiques personals.
- La concepció *interaccionista* de les diferències individuals. Aquesta concepció comprèn les característiques individuals considerant la interacció entre les característiques personals i les característiques de les situacions en les quals es troba l'individu. La responsabilitat compartida entre el que aporta la persona i el que aporta la situació o context no s'entén de manera aïllada sinó que les diferències individuals s'expliquen en la interacció entre ambdós tipus de factors.

Segons el posicionament que es prengui a la concepció de les diferències individuals anteriorment esmentades, les respostes educatives a aquestes varien, donant lloc a diverses estratègies (Miras i Onrubia, 1997) com:

- *L'estratègia selectiva i l'estratègia temporal*: proposen tractar la diversitat modificant la duració de l'escolaritat segons les característiques dels alumnes. El mètode selectiu permet que avanci més o menys i el temporal atorgant major temps.
- *L'estratègia d'adaptació d'objectius*: parteix del supòsit que les diferències individuals impedeixen que els alumnes puguin assolir els mateixos objectius i proposa, per tant, que el sistema educatiu compti amb diferents currículums.
- *L'estratègia de neutralització o compensació*: proposa proporcionar als alumnes les ajudes necessàries per a compensar les seves dificultats ja sigui anteriorment a la seva entrada a l'escola o en paral·lel al currículum habitual.
- *L'estratègia d'adaptació dels mètodes d'ensenyament o ensenyament adaptatiu*: proposa fer ús de mètodes d'ensenyament diferents segons les característiques dels alumnes sense renunciar a l'existència d'uns objectius generals comuns.

L'adopció per part de la concepció constructivista d'una perspectiva interaccionista de les diferències individuals, suposa refusar les opcions en les quals s'hi sustenten concepcions estàtiques o ambientalistes de les característiques de l'alumnat a la vegada que la condueixen a rebutjar els plantejaments que consideren de manera fixa la metodologia de l'ensenyament que ha d'adoptar, per tant, el tractament a la diversitat més compatible amb una concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge escolar és l'estratègia d'adaptació dels mètodes d'ensenyament (Miras, 1991; Onrubia, 1995) la qual posa de manifest que un mètode serà eficaç si permet adaptar-se a les característiques de l'alumne sense que aquest hagi de sortir de l'aula ordinària (Miras, 1991; Onrubia, 1995).

2. REFERENT NORMATIU D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A L'ESO

L'actual Decret 143/2007 del 26 de juny¹ que forma part de la LOE pel qual s'estableix la ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (a partir d'aquest moment ESO), defineix al capítol 4 (articles 13 i 14) i 8 (article 25) del mateix algunes de les mesures d'atenció a la diversitat als centres i a les aules.

2.1 MESURES D'ORGANITZACIÓ DE CENTRE

Com a mesures d'organització de centre, el capítol 4 i 8 amb els corresponents articles 14 i 25, determinen:

- *Programes de diversificació curricular:* per alumnat de tercer d'ESO posteriorment a una avaluació per part de l'equip docent o per alumnat de segon d'ESO que no està en condicions de promocionar a tercer i ja han repetit un curs, es proposen els programes de diversificació curricular que s'emmarquen en tres àmbits (lingüístic i social, científic i tecnològic i pràctic) i proposen un horari de permanència al centre diferent per poder compartir l'escolaritat ordinària amb altres activitats externes al centre.
- *Programes de qualificació professional inicial (PQPI):* es tracta de programes que tenen l'objectiu d'afavorir la inserció social, educativa i laboral de l'alumnat que no promociona l'ESO major de setze anys. Responen a un perfil professional que inclouen tres tipus de mòdul (fase de pràctiques en centres de treball, part formativa per desenvolupar les competències bàsiques i obtenció del títol de l'ESO).
- *Altres programes personalitzats:* poden ser programes d'immersió lingüística per alumnat d'incorporació tardana, assistència a l'aula

¹ DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Disponible a: <https://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm>

d'acollida amb assistència simultània a l'aula ordinària, poden ser repeticions de curs quan l'alumnat presenti un desfassament de dos cursos o trastorns greus de conducta o flexibilització de cursos o etapes quan es tracta d'alumnat d'altres capacitats.

- *Adaptacions curriculars*: quan el nivell de l'alumnat s'allunya significativament dels continguts i dels criteris d'avaluació, es realitza una adaptació curricular en les matèries que sigui necessari tenint en compte el desenvolupament de les competències bàsiques.
- *Plans Individualitzats (PI)*: eina per a la planificació de mesures, actuacions i suports per a donar resposta a situacions singulars i complexes de determinants alumnes. L'alumnat més susceptible de cursar un PI són aquells que requereixen de suports específics com les USEE, assistència a l'aula d'acollida, per moments puntuals en un determinat alumnes quan s'han esgotat totes les mesures d'aula possibles, etcètera.

D'altra banda, el Decret 299/1997, del 25 de novembre sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives específiques² (a partir d'aquest moment nee), estableix a l'article 4 que l'escolarització de l'alumant amb nee temporals o permanents associades s'escolaritzarà preferentment en centres docents ordinaris excepte que es consideri que el centre educatiu ordinari escollit pels pares o tutors no pugui atendre les seves necessitats, en aquests casos, l'alumnat amb nee s'escolartizaràn en centres d'educació especials o unitats d'educació especial.

- *Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE)*: recursos organitzatius d'atenció als alumnes que presenten nee susceptibles de ser escolaritzats en centres específics amb la finalitat d'afavorir la seva participació en l'entorn ordinari. Aquestes Unitats s'ubiquen en els centres públics i privats d'Educació Infantil i Primària i de Secundària

² DECRET 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Disponible a: http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_299_1997.html

públics i privats concertats. Els alumnes que s'escolaritzin en aquestes unitats, si les seves condicions ho permeten, hauran de participar en les activitats programades amb caràcter general per a tots els alumnes del centre. També convé que destinin part del temps a compartir activitats amb el seu grup classe de referència, en activitats prèviament definides i amb agrupaments segons necessitats i possibilitats d'atenció.

2.2 MESURES D'ORGANITZACIÓ D'AULA

Com a mesures d'atenció a la diversitat a les aules, l'article 13 preveu:

- *Agrupaments flexibles:* formació d'un grup amb alumnes de tots els grups classe d'un mateix nivell que tenen unes competències semblants en una àrea, inferiors a les del seu grup classe de referència. Realitzen part de les activitats en petit grup, una altra part en un desdoblament i activitats individualitzades en el grup classe.
- *Reforç en grups ordinaris o individualitzat:* suport a alumnat que arriba a l'ESO amb un informe de Transició de Primària a Secundària de l'EAP o que són objecte d'un procés de valoració psicopedagògica. Els agrupaments inclouen un màxim de sis alumnes d'un sol cicle. En ocasions, si el centre pot organitzar-ho, assisteixen dos professors per aula per a realitzar el reforç.
- *Desdoblament de grups per reduir la ràtio:* formació de dos o més grups d'alumnes d'un grup classe, de manera que en cada grup hi ha la mateixa diversitat de capacitats, interessos i motivacions.
- *Orientació i acció tutorial:* és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal dels alumnes, el seguiment del seu procés d'aprenentatge i l'orientació escolar, acadèmica i professional per tal de potenciar la seva maduresa, autonomia i presa de decisions coherents i responsables, de manera que tots els alumnes aconseguixin un major i millor creixement personal i integració social.

3. L'ESCOLA INCLUSIVA

Un cop establertes les bases sobre quina concepció envers les diferències individuals i els factors implicats en l'aprenentatge sustenten el present projecte, així com les respostes educatives més adequades a la concepció interaccionista i el marc normatiu vigent sobre l'atenció a la diversitat, és del tot necessari establir què s'entén per diversitat i des de quina base teòrica es concep la idea d'inclusió i d'escola inclusiva.

La cultura de l'escola està formada per les creences i conviccions del professorat i de la comunitat educativa en relació amb l'ensenyament, l'aprenentatge de l'alumnat i el funcionament del centre. El canvi en les cultures dels centres és un factor clau perquè l'escola pugui respondre a les necessitats de la societat, una societat diversa i plural. Si l'escola ha de ser una escola per a tothom, on es reflecteixi la realitat social i que doni resposta a la diversitat de l'alumnat, és necessari fer canvis a nivell organitzatiu (Huguet, 2006). En aquest sentit, la idea d'una escola inclusiva esdevé cada vegada més important.

L'orientació inclusiva ja va ser anomenada com un dels pilars fonamentals de la Declaració de Salamanca de Principis, Política i Pràctica per a les Necessitats Educatives Especials, aprovada l'any 1994 (UNESCO, 1994) on s'especifica que tot menor amb necessitats educatives específiques ha de tenir accés a l'escola normal que l'haurà d'acollir i acomodar de manera que es cobreixin les seves necessitats i a més a més, té en compte que l'escola inclusiva és el mitjà més eficaç per oferir a tot l'alumnat una educació més efectiva.

El terme inclusió, però, s'ha anat associant en els últims anys a l'alumnat amb necessitats educatives específiques i molt concretament a alumnes amb discapacitats greus i permanents, però cal englobar el terme inclusió en educació tenint en compte que no es defineix únicament partint d'aquest alumnat sinó que l'escola inclusiva ha de permetre valorar i respectar les diferències individuals (Ainscow, 2001), és a dir, la diversitat, i per tant la realitat que ja existeix i hi és a les aules dels centres docents. S'entén doncs el concepte diversitat com la realitat present a les aules, és a dir, alumnes amb

interessos, motivacions, coneixements previs, experiències úniques i pròpies (Blanco, 1999).

En el concepte diversitat des d'aquest punt de vista és en el qual es sustenta la concepció interaccionista de les diferències individuals (Miras, 1991; Onrubia, 1995), ja que el subjecte és com és fruit de les seves característiques personals i de les característiques de les situacions en les quals es troba en interacció. Com també s'ha comentat, l'estratègia d'adaptació dels mètodes és la resposta educativa més acord amb aquesta concepció, amb la qual cosa, la fita de l'escola inclusiva ha de ser que tots els alumnes que ja són diversos aprenguin junts, dins l'aula.

Aquesta fita és sustentada psicopedagògicament, d'una banda, des del punt de vista psicològic, entenent que l'entorn immediat té una relació estreta amb el desenvolupament de les persones, per tant, per a les persones com a subjectes diversos, aquestes relacions també són importants, ja que el desenvolupament humà és de caràcter social i és fruit de les interaccions entre els subjectes en diversos contextos. En segon lloc, des del punt de vista pedagògic, la interacció entre iguals amb capacitats diferents és un dels principals motors de l'aprenentatge, en aquest sentit, doncs, s'aprèn més i millor amb i dels companys (Pujolàs, 2005).

Aquest fet es relaciona directament amb els factors implicats en l'aprenentatge descrits a l'apartat 1. *Diferències individuals i resposta educativa*, on a més dels factors de caire intrapsicològics esmentats (intel·ligència, coneixements previs, estratègies d'aprenentatge, capacitat metacognitiva, motivació, sistema del jo, patrons atribucionals, representacions mútues i expectatives), intervenen els factors de caire interpsicològics. Els factors interpsicològics inclouen totes les fonts d'influència educativa (professor, alumne i institució escolar), però en aquest cas concret, la interacció entre iguals forma part dels mecanismes d'influència educativa entre alumnes (Coll, 1998) entenent aquest concepte com la concreció de l'activitat conjunta, mitjançant la qual la font d'influència aconsegueix proporcionar l'ajuda

necessària, ajustada i contingent. Els mecanismes d'influència educativa entre iguals poden ser (Coll, 1998):

- *Conflicte entre punts de vista moderadament divergents*. En aquests mecanismes es donen dos processos, d'una banda un conflicte cognitiu i d'altra les controvèrsies conceptuais.

- Conflicte cognitiu: què succeeix quan es dona un conflicte cognitiu. S'han de revisar els propis esquemes per tal de fer-se conscients del motiu pel qual s'ha dit qualsevol cosa.
- Controvèrsies conceptuais: construccions de significats entre alumnes, és a dir, negociació de significats.

- *Regulació mútua a través del llenguatge*. la finalitat d'aquest mecanisme és l'ús d'un llenguatge en la interacció entre iguals. Cal regular el comportament de l'altre, regular-se amb l'altre i autoregular-se. El procés d'ús del llenguatge passa per quatre processos:

1. Explicitació del propi punt de vista. Posar en joc la capacitat metacognitiva.
2. Obtenció d'ajudes ajustades per part dels companys.
3. Construcció d'idees. A través de l'adopció de rols complementaris i control mutu del treball i de la cerca d'intersubjectivitat negociant significats amb els iguals.
4. Parla egocèntrica. Procés intern d'autoregulació i extern perquè s'explicita als altres.

- *Recolzament a l'atribució de sentit i a l'aprenentatge*. Es posen en joc els aspectes afectius, emocionals i motivacionals. En aquest mecanisme, s'han de donar els processos següents:

- Interdependència d'objectius i recursos.
- Interdependència de recompenses.
- Relacions psicosocials.

Tal com determina Ainscow (2001) l'escola inclusiva és aquella en la qual es considera que l'ensenyament i l'aprenentatge de tots els alumnes són importants i per tant, són escoles educativament eficaces que tenen com a caràcter distintiu el seguiment i l'avaluació constant per tal d'aconseguir trobar formes de proporcionar a l'alumnat allò que necessita, a més a més de partir de les pràctiques i coneixements previs a través d'analitzar per part del professorat les pròpies pràctiques per tal de promoure a les aules una interacció més dinàmica entre alumnes i professorat i fer ús de la cooperació entre alumnes ja que pot contribuir a crear aules més inclusives i a millorar les condicions de l'aprenentatge de tots els seus membres.

Aquest aspecte també és recolzat per Blanco (1999), la qual defensa - seguint amb la línia sobre els conceptes diversitat i inclusió defensats fins al moment- que el currículum ha de ser ampli i flexible i que es pugui diversificar, que no vol dir prioritzar continguts, seleccionar-los o introduir-ne de nous per ajustar-los a les necessitats determinades dels alumnes, per tant, s'ajusta a l'estratègia d'adaptació dels mètodes d'ensenyament per ajudar a construir a tot l'alumnat aprenentatges significatius tenint en compte el què això implica (predisposició favorable per aprendre, establiment de relacions entre els nous continguts i els esquemes inicials i atribució personal de sentit).

Les escoles inclusives, doncs, es basen en aquest principi i es defineixen com aquelles escoles on poden aprendre junts a la mateixa aula i participant de les mateixes activitats, alumnes diferents, és a dir, una escola que no exclou a ningú (Pujolàs i Lago, 2006). D'aquesta manera, tal com s'ha descrit a l'apartat anterior, la resposta educativa que ha d'oferir l'escola inclusiva es vincula directament amb l'estratègia d'adaptació dels mètodes d'ensenyament d'acord amb Miras (1991) i Onrubia (1995), a partir de la qual, l'eficàcia del mètode ve determinat per la seva adaptació a les característiques dels alumnes sense que aquests hagin de sortir de l'aula ordinària. Partint d'aquesta base, l'atenció a la diversitat més adequada per a accomplir totes aquestes fites és a través dels canvis en l'organització de les activitats d'ensenyament i aprenentatge o més concretament, a través de l'aprenentatge cooperatiu.

I.II. APRENTATGE COOPERATIU

Fins al moment s'ha descrit què s'entén per educació inclusiva tenint en compte que es considera la diversitat com una realitat a l'aula ja que cada alumne presenta unes característiques determinades que venen donades pels seus aspectes cognitius, afectius, emocionals i relacionals que el determinen com a subjecte únic. Aquesta concepció sobre les característiques individuals es situa en un enfocament interaccionista de les mateixes i com a resposta educativa dóna lloc a l'ensenyament adaptatiu o a l'adaptació dels mètodes d'ensenyament el qual posa èmfasi en la participació del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne dins l'aula ordinària tal com descriuen Miras i Onrubia (1991; 1995).

Seguint aquest enfocament i tenint en compte que la interacció entre iguals amb característiques diferents és un dels principals motors de l'aprenentatge com s'ha justificat anteriorment i a més a més tal com defensa Ainscow (2001) la cooperació entre alumnes pot contribuir a crear aules més inclusives i a millorar les condicions de l'aprenentatge de tots els seus membres, es presenta, a les línies que segueixen, l'aprenentatge cooperatiu com la manera de fer realitat la inclusió fomentant l'aprenentatge real de tots els alumnes.

4. L'ESTRUCTURA DE L'APRENTATGE A L'AULA

S'han identificat tres subestructures diferents que componen l'estructura de l'activitat a l'aula: *l'estructura de l'activitat* que regula què fan els alumnes dins l'aula; *l'estructura de finalitats* que determina què persegueixen els alumnes dins l'aula en el procés d'ensenyament i aprenentatge i *l'estructura de l'autoritat*, que regula tot el què fa referència a qui decideix què cal aprendre, com cal aprendre-ho, què avaluar i com avaluar.

4.1 L'ESTRUCTURA DE L'ACTIVITAT

Un element essencial en la metodologia utilitzada en el procés d'ensenyament i aprenentatge és la forma d'organitzar l'activitat educativa dins l'aula, que es pot fer de tres maneres diferents: de forma individualista, de forma competitiva i de forma cooperativa (Pujolàs i Lago, 2007; Pujolàs, 2008). Des del punt de vista

de Pujolàs i Lago (2007), l'estructura de l'activitat és un concepte clau ja que es tracta d'un element que configura i determina la relació que s'estableix entre els alumnes dins l'aula, així com la relació que s'estableix entre aquests i el professor o professora i indirectament, determina tota l'estructura del procés d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupa en ella. S'entén per estructura de l'activitat, el conjunt d'elements i operacions que actuen com a forces que provoquen una evolució o efecte que regula o condiona en una aula, el què fan els alumnes i com ho fan.

Com s'ha esmentat, l'activitat dins l'aula es pot estructurar de tres maneres diferents (Pujolàs i Lago, 2007; Pujolàs, 2008; Pujolàs, 2006):

- Estructura d'activitat individualista: l'alumne treballa sol, sense fixar-se en el què fan els altres. Que un alumne no aconsegueixi el seu objectiu, és independent del què aconsegueixin els altres. El treball és individual sense ser competitiu i el professor proporciona ajuda individualitzada, per tant, no hi ha ajuda mútua.
- Estructura d'activitat competitiva: l'alumne treballa sol però s'estableix una relació de rivalitat entre els companys per veure qui aprèn més, millor i més ràpid allò que el professor ensenya. L'ajuda mútua no té sentit ja que l'objectiu és ser millor que l'altre i superar-lo. El professor de manera conscient o inconscient, pot fomentar la competitivitat com una manera d'estimular l'alumnat a aprendre.
- Estructura d'activitat cooperativa: és l'activitat en la qual els alumnes formen petits grups per proporcionar-se ajuda mútua, esperant que cada alumne aprengui el que se li ensenya i que contribueixi a què ho aprenguin els altres. Per tant, un alumne aconsegueix el seu objectiu si l'aconsegueixen els altres.

Tenint en compte aquestes tres maneres d'organitzar l'activitat a l'aula i seguint un enfocament inclusiu de l'aprenentatge, cal destacar que la manera més

inclusiva d'estructurar l'activitat a l'aula és de manera cooperativa, tenint en compte que suposa que:

- Els grups siguin heterogenis.
- El professor ajusti el que ensenya a les característiques diferents dels alumnes.
- El treball dels alumnes ha de ser individual (l'alumne és el responsable últim del seu aprenentatge, ningú pot aprendre per un altre) i cooperatiu a la vegada (s'ajuden uns als altres a aprendre).
- L'ajuda mútua s'ha de fomentar.

Cal destacar, però, que per tal que l'estructura de l'activitat sigui cooperativa, és necessari que es donin dues condicions fonamentals i bàsiques descrites per Spencer Kagan (1999, citat a Pujolàs, 2008). D'una banda, ha d'haver *participació equitativa*, és a dir, tots els membres de l'equip han de poder participar de forma igualitària. D'altra banda, Kagan també determina que ha d'haver *interacció simultània*, per tant, el percentatge de membres d'un equip han d'interactuar entre ells simultàniament, és a dir, han de poder expressar el seu punt de vista.

4.2 L'ESTRUCTURA DE FINALITATS

L'estructura de finalitats té a veure amb allò que pretenen aconseguir els estudiants i configura una altra subestructura i que varia segons es relacioni amb una estructura de l'activitat individualista, competitiva o cooperativa (Pujolàs i Lago, 2011):

- Estructura de l'activitat individualista: l'alumne aconsegueix el seu objectiu independentment del que aconsegueixin els altres per tant, no existeix interdependència de finalitats.
- Estructura de l'activitat competitiva: l'alumne aconsegueix el seu objectiu només si els altres no l'aconsegueixen. En aquest cas es dona interdependència negativa de finalitats.
- Estructura de l'activitat cooperativa: l'alumne aconsegueix la doble finalitat que persegueix, aprendre i contribuir a que els altres aprenguin i

només assoleix l'objectiu si els altres també ho assoleixen. Es dona, per tant, interdependència positiva de finalitats.

4.3 L'ESTRUCTURA DE L'AUTORITAT

L'estructura de l'autoritat fa referència a tot allò que regula i decideix què cal aprendre, com aprendre-ho, què avaluar i com avaluar. En aquest cas, l'estructura de l'activitat també influeix en l'estructura de l'autoritat (Pujolàs i Lago, 2011):

- Estructura de l'activitat individualista o competitiva: el professor és el principal responsable en la gestió del currículum i de l'aula, per tant és qui decideix què, quan i com ensenyar i avaluar. Els estudiants, per la seva part, són receptors passius i es limiten a fer allò que se'ls ha dit. En l'estructura de l'activitat competitiva a més, el professorat fomenta de forma explícita o implícita la competició entre l'alumnat i converteix la competició com a estímul d'aprenentatge.
- Estructura de l'activitat cooperativa: el professor fomenta l'autonomia de l'alumnat en el procés d'aprenentatge i sempre que sigui possible, els alumnes poden decidir els continguts, les activitats d'aprenentatge i l'avaluació. El professor comparteix amb els alumnes la responsabilitat d'ensenyar.

5. L'APRENTATGE COOPERATIU

Un cop determinats aquests punts clau que suposa l'estructura de l'activitat de manera cooperativa, cal definir i emmarcar el concepte d'aprenentatge cooperatiu. Pujolàs i Lago (2007; 2008) afirmen que estructurar de forma cooperativa l'activitat a l'aula, suposa, en primer lloc, intervenir sobre tot el grup perquè a poc a poc es converteixi en una petita «comunitat d'aprenentatge». El grup classe ha de deixar de ser una simple «col·lectivitat» (una simple suma d'individus) i ha de passar a ser una petita «comunitat». Comença a ser-ho en el moment que els individus que la formen s'interessen els uns per els altres; s'adonen que hi ha un objectiu que els uneix – aprendre els continguts escolars– i que aconseguen aquest objectiu més fàcilment si s'ajuden entre ells.

L'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes per a aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Una característica essencial d'aquests equips organitzats, de forma més permanent i estable – denominats *equips de base*– és la seva heterogeneïtat, en tots els sentits: gènere, motivació, rendiment, cultura. Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre el que el professorat els ensenya i contribuir a que ho aprenguin també els seus companys d'equip. I tenen a més una doble finalitat: aprendre els continguts escolars, i aprendre a treballar en equip, com un contingut escolar més. És a dir, cooperar per a aprendre i aprendre a cooperar (Pujolàs, 2006; Pujolàs i Lago, 2007; Pujolàs, 2008).

En una aula on es treballa de forma cooperativa, els alumnes i les alumnes augmenten el seu protagonisme i participen d'una forma molt més activa en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en la gestió de la classe, i comparteixen amb el professorat la responsabilitat d'ensenyar, també ells, als seus propis companys. Això els converteix en subjectes molt més autònoms, de manera que l'estructura de finalitats i l'estructura de l'autoritat, a més de l'estructura de l'activitat, també són més cooperatives. El protagonisme dels estudiants, la seva participació activa, i la responsabilitat compartida a l'hora d'ensenyar així

com la cooperació i l'ajuda mútua, són els pressupòsits de l'aprenentatge cooperatiu.

L'aprenentatge cooperatiu, però, no és solament un mètode o un recurs especialment útil per a aprendre millor els continguts escolars, sinó que és, en si mateix, un contingut curricular més que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, se'ls ha d'ensenyar.

6. EL PROGRAMA CA/AC: COOPERAR PER APRENDRE, APRENDRE A COOPERAR³

El programa CA/AC: Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar parteix d'un enfocament inclusiu de l'educació i el seu objectiu és posar en pràctica una estructura cooperativa de l'aprenentatge, amb la finalitat que pugui ser un punt de partida per millorar les pràctiques educatives actuals i acostar-se cada vegada més a enfocaments més inclusius i menys segregadors. El Grup de Formadors sobre Educació Inclusiva del Centre d'Innovació Educativa (CIFE) de la Universitat de Vic, en estreta relació amb el Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) també de la Universitat de Vic, posa a l'abast aquest programa al professorat d'educació infantil, primària i secundària obligatòria, per proporcionar eines i recursos per tal que l'alumnat aprengui en equip cooperant amb els altres a través d'un procés d'assessorament - formació.

Aquest programa destaca la importància de les interaccions entre iguals –a més de- les interaccions entre el professorat i l'alumnat– en la construcció de nous coneixements i es basa en quatre punts clau de millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula: la naturalesa de les interaccions entre iguals, la participació dels estudiants, el clima de l'aula i el rendiment acadèmic. El Programa CA/AC, per tal de millorar les interaccions entre iguals, la participació dels estudiants, el clima de l'aula i el rendiment acadèmic a través d'estructurar l'activitat de forma cooperativa, proposa la intervenció en tres àmbits (Pujolàs, 2008).

6.1 ÀMBIT A: LA COHESIÓ DE GRUP

L'Àmbit A suposa la preparació de l'alumnat per tal d'afavorir un bon clima d'aula a través d'incrementar la consciència de grup. Sobre aquest àmbit

³ Pujolàs, Pere; Lago, José Ramon (coords); Naranjo, Mila; Pedragosa, Olga; Riera, Gemma; Soldevila, Jesús; Olmos, Gloria; Torner, Alba; Rodrigo, Carles. Programa CA/AC ("Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. (Documento interno de la Universitat de Vic).

d'intervenció cal incidir constantment. La cohesió del grup classe és un aspecte que no s'ha de deixar mai de banda, atès que en qualsevol moment poden sorgir determinats problemes o dificultats que pertorbin el clima de l'aula i facin necessari el restabliment d'un clima més adequat.

El Programa CA/AC inclou una sèrie d'actuacions (dinàmiques de grup, jocs cooperatius, activitats...), a desenvolupar fonamentalment en les hores de tutoria, encaminades a anar millorant el clima de l'aula. La cohesió del grup classe i un clima d'aula favorable a l'aprenentatge és una condició absolutament necessària, encara que no suficient, per a poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa.

6.2 ÀMBIT B: EL TREBALL EN EQUIP COM A RECURS PER A ENSENYAR

Tal com s'ha descrit en el paràgraf anterior, treballar amb el grup classe l'Àmbit A del programa per cohesionar el grup a partir d'activitats cooperatives de cohesió de grup, és molt important, però no és suficient per treballar de manera cooperativa. Sovint, davant la consigna del mestre a l'alumnat que treballi en grup, aquests últims tendeixen a organitzar-se de manera individualista o competitiva, fet que deixa palès que cal ensenyar-los a treballar de manera que es donin les condicions de participació equitativa i interacció simultània descrites anteriorment. És en aquest punt on intervé l'Àmbit B: *el treball en equip com a recurs per a ensenyar*.

L'Àmbit B té com a finalitat que els nens i les nenes, treballant de manera cooperativa, aprenguin millor els continguts escolars, perquè s'ajuden uns als altres. Per a aquest àmbit d'intervenció el Programa CA/AC conté una sèrie d'estructures de l'activitat de manera que el treball en equip arribi a ser un recurs cada vegada més utilitzat pel professorat a l'hora que els alumnes realitzin en la classe les activitats d'aprenentatge previstes en les diferents àrees del currículum.

L'Àmbit B, doncs, posa a l'abast una sèrie d'estructures cooperatives que s'adaptin a qualsevol contingut d'aprenentatge i que assegurin les dues

condicions indispensables de l'estructura de l'activitat cooperativa. Per dur-les a terme, cal en primer lloc, formar els equips de base. Els equips de base s'han de formar de manera que es determinin els alumnes més capaços de proporcionar ajuda i els alumnes més necessitat d'ajuda de manera que es formin quatre o cinc equips (depenent del nombre d'alumnat del grup) amb la resta d'alumnes del nivell del mig (en termes de necessitat d'ajuda o capacitat de proporció de la mateixa) per tal d'aconseguir equips heterogenis de quatre membres aproximadament. D'aquesta manera, tenint l'alumnat en equips heterogenis i fent ús de diverses estructures cooperatives durant les unitats didàctiques, el professorat pot atendre amb més facilitat les necessitats determinades d'alguns alumnes.

Arribats a aquest punt, cal doncs, conèixer algunes de les estructures cooperatives que posa a l'abast del professorat el Programa CA/AC per a tots els moments de les unitats didàctiques.

- **Estructures cooperatives bàsiques:** s'anomenen estructures cooperatives bàsiques les que es poden utilitzar per a diferents finalitats en diferents moments o seqüències d'una unitat didàctica.
- **Estructures cooperatives específiques:** són estructures més específiques i pensades per a que serveixin per a una finalitat determinada i concreta: per promoure l'ajuda mútua, per estudiar els continguts treballats, etcètera.
- **Estructures cooperatives derivades:** són estructures que diferents mestres han creat per tal que s'ajustin més a les característiques de l'alumnat.
- Per últim, cal descriure les **Estructures cooperatives complexes o tècniques cooperatives** que són estructures que no es poden dur a la pràctica en una única sessió de classe. Tenen més el sentit de "projecte" per tal de treballar una unitat didàctica estructurada completament de manera cooperativa.

Les estructures cooperatives –tant les simples com les complexes– en si mateixes no tenen contingut, són només l'estructura que s'aplica per a treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum.

6.3 ÀMBIT C: EL TREBALL EN EQUIP COM UN CONTINGUT A ENSENYAR

L'Àmbit C inclou les actuacions encaminades a ensenyar als alumnes, d'una forma explícita i sistemàtica, a treballar en equip, a més d'utilitzar, de forma regular, aquesta forma d'organitzar l'activitat a l'aula. Ensenyar l'alumnat a treballar en equip consisteix en ajudar-los a especificar els objectius que es proposen, ensenyar-los a organitzar-se com equip per assolir els objectius i a autorregular el funcionament del seu propi equip identificant allò que no realitzen de manera correcta. Més concretament, l'Àmbit C té en compte diversos aspectes:

- *Interdependència positiva de finalitats*: els membres dels equips han de tenir clars els objectius que es persegueixen, és a dir, aprendre i ajudar-se a aprendre.
- *Interdependència positiva de rols*: dins l'equip cada membre ha de desenvolupar un rol tenint clara la seva funció per poder exercir-lo i poder augmentar la *interdependència positiva de tasques* (distribució de les tasques a realitzar).
- *Interdependència positiva d'identitat*: a mesura que treballen junts s'incrementa el sentiment de pertinença a un equip el qual esdevé estable.
- Es desenvolupen habilitats socials pròpies del treball en equips reduïts que es converteixen en compromisos per part de cada membre pel bon funcionament de l'equip i que poden passar per revisions periòdiques.

Per tant, l'Àmbit C proposa ensenyar als alumnes a treballar en equip adquirint consciència d'equip i autorregulant-se com a tal. Per poder dur a terme aquests aspectes, el Programa CA/AC proposa uns determinats passos a seguir pels equips de treball cooperatiu: decidir un nom i escollir un logotip, establir els objectius d'equip (els fonamentals i comuns per a tots són aprendre tots i ajudar-se uns als altres), decidir unes normes de funcionament, repartir entre

els membres dels equips uns càrrecs i funcions determinades, elaborar els Plans d'Equip i els Quaderns de l'Equip.

- **Els Plans de l'Equip:** un cop els equips estan organitzats s'introdueix el Pla de l'equip com a eina per a que es realitzi una "declaració d'intencions" i que té un període de vigència i revisió. D'aquesta manera, l'equip pot valorar l'assoliment dels objectius proposats, la responsabilitat compartida i individual i fer propostes de millora. En definitiva, el Pla de l'Equip és un instrument de co-avaluació entre els membres de l'equip.
- **El Quadern de l'Equip:** es tracta d'un instrument didàctic utilitzat per ensenyar a treballar en equip per tal que aquests puguin auto organitzar-se cada vegada millor. És un quadern (carpeta d'anelles) en el qual consten aspectes diversos: nom de l'equip, components de l'equip, càrrecs i funcions, normes de funcionament, Plans de l'Equip, diari de les sessions i revisions periòdiques de l'equip. En aquest instrument, en definitiva, els alumnes poden autoavaluar la pròpia feina.

Aquests tres àmbits d'intervenció, estan estretament relacionats i es donen de forma simultània: quan s'intervé per a cohesionar el grup (*Àmbit A*) es contribueix a crear les condicions necessàries, encara que no suficients, perquè els alumnes i les alumnes treballin en equip (*Àmbit B*) i vulguin aprendre, i aprenguin, a treballar d'aquesta manera (*Àmbit C*). Però quan s'utilitzen, estructures cooperatives (*Àmbit B*) també es contribueix a cohesionar més el grup (*Àmbit A*) i que els estudiants aprenguin a treballar en equip (*Àmbit C*). I si l'èmfasi es posa en ensenyar a treballar en equip (*Àmbit C*), utilitzen millor les estructures cooperatives (*Àmbit B*) i es contribueix a cohesionar millor el grup (*Àmbit A*). Una estructura cooperativa de l'activitat – així com l'aprenentatge del treball en equip – no és una cosa que s'aconsegueix d'una vegada i de cop, sinó que es tracta de quelcom progressiu, que es pot anar millorant constantment (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2007).

6.4 INCIDÈNCIA DEL PROGRAMA CA/AC EN L'APRENTATGE

Engagar els tres àmbits proposats pel Programa CA/AC en el procés d'ensenyament i aprenentatge de manera que s'estructuri l'activitat de forma cooperativa, dóna lloc a la millora dels aprenentatges dels alumnes per diverses raons:

- *Participació equitativa i interacció simultània*

Com s'ha descrit al paràgraf 4.1 *L'estructura de l'activitat*, les estructures cooperatives, per ser-ho realment, han d'assegurar la participació equitativa i la interacció simultània, conceptes defensats per Spencer Kagan (1999; citat a Pujolàs, 2008). Totes les estructures proposades per a realitzar al llarg del Programa CA/AC contempnen aquests dos aspectes, sempre que s'assegurin per part del professorat.

- *Interacció professor - alumne + interacció entre iguals*

Les estructures cooperatives afegixen a l'activitat la interacció entre iguals i no es restringeix únicament a la interacció entre el professor i l'alumne al voltant d'un contingut d'aprenentatge (triangle interactiu). L'aprenentatge cooperatiu, doncs, afavoreix l'establiment de relacions entre els alumnes des del punt de vista més emocional i afectiu, aspectes que crea una base per a la motivació i els interessos dels alumnes (Coll, 1984).

Un altre aspecte que es relaciona directament amb aquest punt són els mecanismes d'influència educativa implicats en l'aprenentatge. D'una banda, de la interacció entre el professor i l'alumne es va fent un traspàs progressiu del control i la responsabilitat cap als alumnes, fet que fomenta l'autonomia d'aquests últims, però el fet de que hi hagi contínuament interacció entre alumnes, provoca que intervingui el conflicte entre punts de vista moderadament divergents ja que contínuament han de donar la seva opinió i justificar el seu punt de vista com amb l'ús d'estructures per resoldre activitats. També es propicia la regulació mútua a través del llenguatge, (instrument regulador del pensament, fet que a més a més facilita l'assoliment de la competència comunicativa), ensenyant a l'altre, explicant, donant instruccions, etcètera i es dóna també el control mutu del treball a realitzar, degut als rols

dels membres de l'equip i a la distribució de les responsabilitats en la realització de tasques (Coll, 1984).

- *Autoregulació i co-regulació de l'aprenentatge*

Des del punt de vista de la interacció (com es comentava al paràgraf anterior), i de la interpretació dels mecanismes a través dels quals es produeix la influència educativa, es crea una divergència entre els diferents punts de vista dels membres dels equips que estimulen els processos cognitius. L'ajuda mútua proporciona, també, una reestructuració dels esquemes de coneixement mitjançant inicialment la regulació recíproca que exerceixen entre sí els participants i posteriorment l'autoregulació individual de forma progressiva (Pujolàs, 2001). Aquesta ajuda mútua, facilita, en gran part, la tasca del professor, ja que el fet de que entre ells es puguin resoldre possibles dubtes fa que el professor pugui dedicar-se a altres aspectes com per exemple observacions d'aula. Sense estructures cooperatives, l'autoregulació de l'aprenentatge seria possible per la interacció entre el professor i l'alumne al voltant d'un contingut d'aprenentatge, però no es donaria una regulació recíproca (co-regulació) entre iguals i l'ajuda hauria de ser ajustada per part del professor.

Un altre aspecte important en estructurar l'activitat de manera cooperativa, és l'ús que fa l'alumnat molt sovint de la capacitat metacognitiva ja que han d'accedir, regular i controlar allò que saben per transmetre-ho als altres, per poder ajudar i deixar-se ajudar, per regular el seu propi aprenentatge i per, en definitiva, aprendre a aprendre.

- *Situacions cooperatives més complertes que les competitives i individuals*

Els equips de base, com he descrit en apartats anteriors, són heterogenis i els ha de formar el professor tenint en compte els alumnes més capaços de proporcionar ajuda i els més necessitats d'ajuda. Aquest tipus d'agrupament és positiu en tant que permet que l'alumnat entri en conflicte cognitiu, precisament per aquest factor d'heterogeneïtat - a més heterogeneïtat, més conflicte cognitiu es crea sempre que siguin punts de vista moderadament divergents-

(Coll, 1984), i faciliti l'ajuda ajustada entre iguals, ja que tots els membres de l'equip es troben en punts similars i no tan allunyats com amb el professor/a.

En situacions cooperatives hi ha major rendiment i productivitat dels alumnes que en situacions competitives o individuals, perquè l'execució col·lectiva d'una tasca té com a conseqüència un producte amb una producció més elaborada fruit de la responsabilitat compartida (Coll, 1984).

- *Factors afectius, emocionals, motivacionals i relacionals*

La interacció entre iguals a partir d'estructures cooperatives de l'activitat, afavoreixen els factors afectius, emocionals, motivacionals i relacionals implicats en l'aprenentatge. Poc a poc, a mesura que s'implementa l'estructura cooperativa de l'aprenentatge (els tres àmbits implicats), els alumnes són cada vegada més capaços d'adoptar les diverses perspectives dels seus iguals, millorant molt la comunicació, contribuint a crear un clima d'acceptació i cercant punts de vista comuns entre postures contraposades (Coll, 1984).

D'altra banda, les activitats que es proposen, han d'estar dins la Zona de Desenvolupament Proper dels alumnes (tal com ho va descriure Vigotsky), és a dir, no han de ser ni massa fàcils - que l'alumne ja les pugui resoldre-, ni massa difícils - que suposin un repte inabordable-, i l'alumnat ha de poder representar-se la tasca per poder resoldre-la. El fet d'abordar les tasques en equip, proporciona un estat de tranquil·litat a aquells que a priori no es veuen capaços de realitzar-la, ja que compten amb l'ajuda immediata dels companys (Pujolàs, 2008). Aquest fet afavoreix la motivació de l'alumnat, ja que es fomenta la motivació intrínseca, és a dir, la que se centra en el contingut d'aprenentatge. Pujolàs (2008) afirma també que convertint l'aula en una petita comunitat d'aprenentatge a partir de l'estructura cooperativa, fa que els alumnes es sentin valorats (augmentant l'autoestima i l'autoncepte). Aquest sentir-se valorat, té molt a veure amb l'Àmbit d'intervenció A, i en el grau de cohesió de grup que es crea, millorant el clima general de l'aula i les relacions entre els alumnes i el professor.

Treballar de manera cooperativa, produeix un efecte positiu en la motivació de l'alumnat, com ja s'ha comentat, s'estableix a l'aula un clima d'acceptació de

l'altre i dels diferents punts de vista, desenvolupant actituds més solidàries (afavorint la competència social) i millorant la comunicació, aspectes que en altres estructures de l'activitat queden oblidats.

Totes les raons exposades al llarg d'aquest apartat a favor de l'aprenentatge cooperatiu, es basen en un principi clau que justifica de manera indiscutible la necessitat de realitzar canvis en l'estructura de l'activitat a l'aula en els processos d'ensenyament i aprenentatge tenint en compte la idea de diversitat i d'escola inclusiva defensades a l'apartat 3. *L'escola inclusiva*: estructurar l'activitat a l'aula de manera cooperativa incideix directament en l'aprenentatge dels alumnes perquè afecta de manera directa a l'activitat constructiva dels alumnes (factors intrapsicològics i factors interpsicològics).

6.5 PROCÉS DE FORMACIÓ – ASSESSORAMENT DEL PROGRAMA CA/AC⁴

El procés de formació – assessorament del Programa CA/AC, s'articula de manera que pugui ajudar al professorat d'educació infantil, primària i secundària a implementar de manera progressiva l'aprenentatge cooperatiu a l'aula a través dels tres àmbits d'intervenció que proposa. D'aquesta manera, ajuda a planificar, desenvolupar i avaluar la seva incorporació. Aquest procés forma part d'un projecte planificat des del GRAD sobre assessorament per a la millora de la pràctica educativa i que a través de la posada en marxa de forma experimental i l'anàlisi dels elements que van fer possible la implementació del Programa CA/AC a les aules, va donar a lloc a una estructura basada en tres etapes que es desenvolupen en dos o tres cursos escolars:

- I. Etapa d'introducció: el professorat participant fa una aproximació als tres àmbits del programa i planifica algunes activitats amb l'objectiu de millorar la seva pràctica docent.

⁴ Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per atendre a l'aula l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa. Ministeri d'Educació i Ciència (Referència: SEJ2006-01495/EDUC). Disponible a: http://www.cife-ei-caac.com/formacio_assesorament.asp

- II. Etapa de generalització: s'inicia a nivell individual per part d'algun professor, el qual comença a planificar de manera sistemàtica el Programa CA/AC a les seves classes. Aquest professorat també s'encarrega de guiar al professorat nou que s'incorpora.

- III. Etapa de consolidació: la finalitat principal d'aquesta etapa és la d'aconseguir que el professorat a nivell individual introdueixi el programa de manera habitual en la seva pràctica docent, i d'altra banda, que el centre educatiu incorpori el programa al seu projecte educatiu a totes les etapes educatives de manera que es pugui crear una Comissió de Coordinació de l'aprenentatge cooperatiu.

Totes aquestes etapes del procés de formació – assessorament, es realitzen amb una estreta col·laboració del professorat participant a través d'uns instruments que recullen diversos aspectes del procés i del programa al llarg del mateix i que d'alguna manera proporciona informació al grup impulsor del Programa CA/AC.

I.III. AVALUACIÓ INCLUSIVA

En el desenvolupament d'aquest apartat, es descriurà què suposa avaluar de manera inclusiva, partint d'una concepció interaccionista de les diferències individuals, la qual comprèn les característiques personals dels individus i les característiques de les situacions en les quals es troba, tal com s'ha definit en apartats anteriors. Partint d'aquesta concepció sobre les diferències individuals, cal considerar l'avaluació com element inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge i com a quelcom els resultats de la qual incideixen de manera directa sobre els aspectes cognitius, afectius, emocionals i relacionals relacionats amb l'aprenentatge, és a dir, els factors intrapsicològics i els factors interpsicològics implicats. Tal com s'ha descrit al capítol 3. *L'escola inclusiva*, Blanco (1999) defensa uns criteris i procediments flexibles d'avaluació i promoció de l'alumnat evitant la seva classificació i fomentant la identificació de les ajudes i ajustos que necessita l'alumne.

7. L'AVAUACIÓ DELS APRENTATGES

Abans de començar a parlar d'avaluació, caldria emmarcar aquest concepte dins l'àmbit educatiu tenint en compte que l'educació escolar com a activitat humana complexa i social, suposa elements avaluatius. L'avaluació es pot considerar, doncs, com un element que defineix i es troba implicat en l'activitat d'ensenyar i aprendre a l'escola. La majoria de les persones que es troben implicades en aquestes situacions, però, tendrien a considerar l'avaluació com quelcom difícil i problemàtic, una "hidra de molts caps" tal com assenyalen Coll i Martín (1993, p.164). Però, de què es parla quan hom es refereix a avaluació escolar? Segurament, la resposta a aquesta pregunta suposaria un llarg llistat de diverses definicions, tot i que en un sentit estricte, avaluar vol dir observar una realitat i valorar-la, emetre un judici de valor sobre un fet observable. Malgrat que aquesta primera aproximació al concepte d'avaluar inclou el fet primer d'observar, l'avaluació no es limita a constatar ni descriure una realitat, sinó a prendre partit, adoptar una postura enfront aquesta realitat, a jutjar-la (Miras i Mauri, 1996).

Per poder jutjar els aprenentatges que han realitzat els alumnes, cal establir uns criteris observables (marcats pels objectius d'aprenentatge inicialment formulats) que permetin emetre el judici, però de manera explícita o implícita, s'han de trobar dades observables que tinguin sentit, és a dir, tal com apunten Miras i Mauri (1996) que es puguin interpretar per valorar o adoptar una determinada postura davant d'allò observable. Per tant, es podria dir que avaluar, vol dir, realitzar una lectura orientada de la realitat, és a dir, expressar el valor que té la realitat per a hom (Hadi, 1992).

Fins aquí es pot entendre l'avaluació com l'observació orientada d'una realitat que permet emetre un judici de valor sobre quelcom per prendre decisions, però a més a més, a aquest fet cal afegir-li el component comunicatiu que comporta l'activitat avaluativa. L'avaluació doncs, conté un acte comunicatiu i com a tal té uns destinataris a qui transmetre una informació determinada (Miras i Mauri, 1996). Cal destacar, també, que l'avaluació és un acte subjectiu, en tant que sempre comporta algun tipus de tria o "tall" que l'avaluador realitza entre el conjunt dels possibles aspectes a avaluar, l'objectivitat en l'avaluació escolar, malgrat ser necessària dins d'uns límits, no pot ser mai total o absoluta.

7.1 LA DOBLE FINALITAT DE L'AVALUACIÓ

Com s'ha esmentat en l'apartat anterior, l'avaluació consta del recull subjectiu d'informació, l'anàlisi d'aquesta per emetre un judici de valor i finalment la presa de decisions sobre aquest judici. Les decisions que es prenen envers el judici emès, es relacionen fonamentalment amb dos tipus de finalitats, d'una banda, de caràcter social, és a dir, orientada a constatar i certificar davant la societat en general el nivell de coneixements en finalitzar una etapa d'aprenentatge. És per aquesta raó que l'avaluació té una part regulada socialment per normativa, i que es preveu que sigui comuna i compartida per totes les institucions que duen a terme l'escolarització obligatòria. Tradicionalment, l'acreditació dels aprenentatges dels alumnes sempre ha estat vinculada amb la finalització d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, sigui quina sigui la seva durada i per aquest motiu, es poden trobar acreditacions al final d'un trimestre, d'un curs acadèmic, o bé d'una etapa educativa (Coll i Martín, 1993).

D'altra banda, l'avaluació té una finalitat de caràcter pedagògic o regulador, és a dir, orientada a identificar els canvis que cal introduir en el procés d'ensenyament per ajudar a l'alumnat en el seu propi procés de construcció de coneixement. Aquesta avaluació té la funció de regular el procés d'ensenyament i aprenentatge i s'anomena avaluació formativa (Sanmartí, 2007) tal com es desenvoluparà al següent apartat. La regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge pot ser interactiva (integrada en el procés), retroactiva (un cop finalitza el procés) o proactiva (abans de començar el procés) (Allal, 1991) i ha d'aportar la informació necessària per què el professor ajusti l'ajuda a les necessitats educatives de l'alumne (ja sigui amb adaptació, diversificació, flexibilització,...).

7.2 TIPUS D'AVALUACIÓ

Segons el moment en el qual es realitza l'avaluació, aquesta es pot diferenciar en avaluació inicial, avaluació formativa i avaluació sumativa. Aquestes avaluacions posen en joc dos aspectes, d'una banda el moment en el qual es duu a terme l'avaluació i d'altra banda, les decisions que es prenen envers els resultats de la mateixa. Aquestes tres grans categories són (Coll, Onrubia i Martín, 2001; Miras i Mauri, 1996):

L'avaluació inicial (diagnòstica) és la que es realitza a l'inici del procés d'ensenyament – aprenentatge i focalitza la seva atenció en la presa de decisions sobre el tipus i qualitat de les ajudes i ajusts que s'han de realitzar amb l'alumnat, o per conèixer què saben ells, què no saben i del seu propi procés d'aprenentatge per tal de poder planificar i organitzar les activitats educatives.

L'avaluació formativa (reguladora o contínua) és la que es duu a terme al llarg del procés d'ensenyament – aprenentatge i focalitza la seva atenció en la presa de decisions sobre l'ajust de les ajudes educatives per tal de millorar la pràctica docent i a més és útil pels alumnes en tant que els ajuda a prendre decisions dirigides a millorar la seva activitat d'aprenentatge. Tal com es concep des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, aquesta avaluació posa en joc en l'alumnat mecanismes d'autoregulació i en el professorat, mecanismes d'influència educativa.

L'avaluació sumativa (final) es duu a terme en finalitzar el procés per copsar fins a quin punt els alumnes han assolit els objectius plantejats. Les decisions que es prenen a partir d'aquesta avaluació són l'acreditació amb una funció de caire social o vinculades a la funció pedagògica de l'avaluació.

7.3 PROGRAMES AVALUATIUS

El professorat, a l'igual que planifica, organitza, seqüencia i dissenya les diferents situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge dins la programació d'aula, ha de planificar, organitzar, seqüenciar i dissenyar les diferents situacions d'avaluació que es realitzaran al llarg d'aquest procés. S'anomena "programa avaluatiu" (PA a partir d'aquest moment), al conjunt de situacions d'avaluació en les quals les activitats que duen a terme el professor i els alumnes estan presidides pel motiu comú i compartit de què aquests últims facin públics els coneixements que han adquirit o tenen sobre uns determinats continguts. En termes de planificació, es pot parlar del PA d'un tema, d'un conjunt de seqüències didàctiques, d'un crèdit, d'un curs, etc. El PA, a l'igual que la seqüència didàctica, té una dimensió temporal que li és característica; d'aquesta manera, PA és sinònim de seqüència avaluativa o seqüència de situacions d'avaluació inserides en una seqüència didàctica (Coll, Barberà i Onrubia, 1996).

El PA es concreta en un conjunt de situacions d'avaluació (SA a partir d'aquest moment); per tant, la descripció d'un PA comporta la descripció del conjunt de SA i de cadascuna d'elles de manera particular (aproximació que es descriurà en el següent apartat). L'aproximació a l'estudi del PA ha de considerar els següents aspectes:

- Etapa, nivell, crèdit i/o tema i nombre de professors i alumnes participants: aquests aspectes, amb un caire més descriptiu, tenen un seguit de conseqüències psicoeducatives de cara a l'avaluació. No és el mateix avaluar a primària que a secundària. A l'igual que no és el mateix avaluar continguts matemàtics que continguts de llengua. Per tant seran aspectes necessaris per contextualitzar i comprendre millor les pràctiques avaluatives.

- Tipus de situacions d'avaluació que conformen el PA. Pel que fa a la tipologia de les situacions d'avaluació, es poden trobar, per exemple, prova escrita, dossier, observació d'aula, exercicis (fets a classe o fets a casa), etc. Remet, en definitiva, als tipus d'instrument d'avaluació que s'utilitzen per copsar què és el que han après o el que saben els alumnes sobre un determinat contingut.
- Nombre, freqüència i ordenació de les situacions d'avaluació.
- Ubicació de les situacions d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Existència d'una o diverses seqüències de situacions d'avaluació en el PA.

Aquest aspecte, juntament amb l'anterior, informa del caràcter més o menys puntual o processual de les SA en el conjunt del PA. Així mateix, el moment en què s'utilitzen i com s'utilitzen els diferents instruments esdevé determinant per a la informació que permeten recollir i la seva interpretació per part del professor:

- Relacions i interconnexions entre les successives SA: es plantegen dos nivells d'aproximació: un intra-seqüències, que establiria la lògica de les relacions, si hi ha, entre la planificació i desenvolupament de diferents patrons estables d'avaluació en un mateix PA; i un altre inter-seqüències per establir si, a més a més de relacions lògiques entre les diferents SA, s'estableixen connexions entre aquestes. L'establiment de relacions entre les SA pot donar llum a la manera com aquestes s'insereixen en el marc més general dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Criteris d'acreditació a partir de totes les SA que componen el PA. És rellevant identificar a què responen els criteris amb els quals no només s'avalua l'aprenentatge dels alumnes sinó que es prenen decisions per a la seva acreditació, i, si és el cas, per a la seva promoció i titulació.
- Decisions associades a l'acreditació. Qualsevol pràctica avaluativa té un seguit de decisions associades. En aquest cas, i a un primer nivell de PA serà rellevant veure quin tipus de decisions es prenen a partir de

l'acreditació (si més vinculades a una funció pedagògica o a una funció social de l'avaluació); i, un cop identificades, s'ha de comprovar fins a quin punt permeten o no una revisió i ajustament del procés educatiu.

Tenint en compte la definició de PA, és evident que mitjançant la seva exploració s'obtindrà una visió global de les diferents situacions d'avaluació planificades pel professor i les característiques i finalitats de cadascuna d'aquestes situacions en el marc més ampli dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupen a l'aula.

En segon lloc, i pel que fa al programa avaluatiu (PA), el seu caràcter més o menys inclusiu vindrà marcat per la diversificació de les diferents situacions d'avaluació que el conformen en funció de les característiques dels alumnes que participen en elles (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002). La concreció d'aquestes diversificacions pot venir donada per diversos aspectes, com per exemple pel tipus de situacions d'avaluació que el conformen, o pel nombre, freqüència i ubicació de les mateixes; i en darrer terme, per les decisions que es troben associades als resultats de les diferents situacions d'avaluació preses en el seu conjunt. Solé, Miras i Castells (2003) identifiquen un seguit de característiques de les pràctiques avaluatives innovadores que, alhora, permeten un ús inclusiu d'aquestes:

- enfoquen continguts complexos i rellevants
- ofereixen un context en què s'afavoreix el pas de la regulació externa a l'autorregulació
- promouen el protagonisme dels alumnes
- permeten els alumnes mostrar les seves competències de manera diversificada.

En relació al tipus de situació d'avaluació, els professors hauran de tenir en compte, a l'hora de planificar el PA, quin tipus d'informació volen recollir sobre l'aprenentatge dels seus alumnes, i en quin moment fer-ho. Colomina i Rochera

(2002) assenyalen les següents possibilitats pel que fa a combinacions de situacions d'avaluació:

- N'hi ha que possibiliten observar el moment del procés en el qual els alumnes experimenten més dificultats, fent més fàcil la intervenció del professor quan l'alumne necessita l'ajuda. Tipus de situacions que faciliten aquesta actuació en el moment serien les sessions pregunta/resposta, l'observació d'aula mentre realitzen les tasques i la correcció d'exercicis a la pissarra o en veu alta. Les preguntes que es formulen als alumnes per recollir informació sobre el seu procés d'aprenentatge han de possibilitar-los un repte, juntament amb la seguretat que la seva resposta no és òbvia per al professor, sinó que té cert interès, i a més a més s'han de formular amb una certa garantia d'èxit. També es pot plantejar directament a un alumne que expliciti les passes i el procés que segueix per resoldre una tasca i, d'aquesta manera, identificar possibles dificultats en la realització (Mauri i Miras, 1996). Molts cops, però, no és possible plantejar una sessió de pregunta/resposta en el sí d'una classe amb molts alumnes. És per això que l'observació d'aula esdevé un instrument privilegiat per recollir informació sobre el procés (Jorba i Sanmartí, 1994; Álvarez Méndez, 2001).
- Hi ha situacions d'avaluació que possibiliten identificar les dificultats dels alumnes a l'hora d'organitzar-se la feina individual o grupal i per tant afavoreixen l'ajuda per aprendre a aprendre. L'observació en els moments de planificació i organització del treball a l'aula facilita aquesta ajuda (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002).
- N'hi ha que possibiliten millor que d'altres l'avaluació d'un tipus determinat de contingut (conceptual, procedimental i actitudinal) i n'hi ha que són més favorables per unes àrees determinades, en tots dos casos per recollir informació que permeti prendre decisions sobre actuacions posteriors en relació als continguts (si s'han assolit o no, i en cas negatiu com tornar-hi). Les proves escrites que poden incloure els tres tipus de continguts, sessions orals de preguntes i respostes en les que els

alumnes han de posar de manifest diversos continguts ja tractats a l'aula, o la resolució de tasques individual i col·lectivament, són exemples d'instruments que afavoreixen aquests aspectes.

L'ajustament de l'ajuda educativa que és necessari per a què els alumnes aprenguin, es fonamenta en una intervenció docent recolzada en tres pilars (Coll, Martín i Onrubia, 2001): la planificació del procés a desenvolupar (la programació d'aula en la qual ha de constar allò que es pretén ensenyar i els recursos i les activitats per fer-ho), l'observació constant d'allò que l'alumne va fent, i la intervenció diferenciada en funció tant de la planificació prèvia com de l'observació real, oferint les ajudes que l'alumne necessiti en el moment que les necessiti i mantenint la tasca que realitza en un nivell que li suposi un repte abordable amb garanties d'èxit.

El PA dissenyat per afavorir la regulació dels processos d'ensenyament i aprenentatge repercutirà, alhora, en el valor formador de l'avaluació pels alumnes. Així, seguint a Coll, Martín i Onrubia (2001), s'afavorirà l'aparició de patrons motivacionals basats en la motivació intrínseca i el sentiment d'autonomia en la realització de la tasca, la qual cosa es relaciona amb l'adquisició i desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge i capacitats metacognitives que són fonamentals per superar les dificultats en l'aprenentatge.

En relació a les decisions que es troben associades als resultats de les diferents situacions d'avaluació preses en el seu conjunt, una estratègia avaluativa acord amb els principis de l'avaluació inclusiva vetllarà per recuperar la funció pedagògica de l'avaluació sumativa (Black i Williams, 2004). Per a tal fi, Coll i Onrubia (1999) i Coll, Martín i Onrubia (2001), elaboren un seguit de propostes que es resumeixen a continuació:

- Utilitzar els resultats de l'avaluació sumativa d'unitats didàctiques o temes dins el procés d'ensenyament i aprenentatge per la regulació de l'ensenyament i l'aprenentatge d'unitats posteriors, i no només com a "nota" a la qual sumar posteriors resultats.

- Vincular els resultats de l'avaluació sumativa a processos de revisió sistemàtica i optimització de la docència, ja sigui en benefici dels propis alumnes que es troben dins el procés, ja sigui en benefici de propers alumnes de cursos acadèmics posteriors.
- Incorporar els alumnes en el procés de disseny, preparació, realització, correcció, i devolució de l'avaluació, i responsabilitzar-lo, d'aquesta manera, del seu propi procés d'aprenentatge, fent-lo cada cop més conscient i alhora conseqüent en els processos d'autorregulació i control.
- Valorar els aprenentatges des d'una perspectiva criterial (tenint en compte els criteris d'avaluació establerts a priori) i no normatiu (comparant els nivells d'aprenentatge assolits per la totalitat dels alumnes de l'aula). I tenir en compte, alhora, l'evolució que cada alumne ha realitzat al llarg de la seva participació en el procés.
- Cercar noves formes de comunicar a les famílies i als mateixos alumnes els resultats dels aprenentatges, intentant prioritzar la vessant pedagògica en detriment de l'acreditativa en termes quantitius. Aquest aspecte suposaria canviar els models d'informes a través dels quals s'expliciten els resultats, podent incorporar, en comptes d'una nota, l'explicació dels avenços i les dificultats amb les que s'ha trobat l'alumne a les diferents àrees.
- Reservar l'avaluació sumativa acreditativa per al final de l'etapa de l'educació secundària obligatòria.

El PA, però, ha de buscar, i trobar, formes de conservar la continuïtat entre les decisions d'ordre pedagògic i d'ordre social; és a dir, procurar combinar diverses situacions d'avaluació que recullin informació al llarg de tot el procés (i no només de manera puntual); i capaces de discernir entre els diferents graus en què un alumne ha assolit els aprenentatges.

7.4 SITUACIONS D'AVALUACIÓ

Per caracteritzar les SA, no n'hi ha prou amb descriure l'instrument d'avaluació i les tasques que el componen. La SA, entesa en el seu conjunt, engloba un seguit d'activitats que succeeixen abans i després de l'activitat d'avaluació en sentit estricte. Així, la SA queda descrita a partir de les següents activitats (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Colomina i Rochera, 2002):

- *Activitats o segments preparatoris*

Serien aquelles activitats que es duen a terme a l'aula explícitament dirigides a preparar la participació dels alumnes en la situació d'avaluació. Mitjançant aquestes activitats, professors i alumnes poden compartir significats sobre els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que seran el focus de la situació d'avaluació en sentit estricte.

Amb una finalitat inclusiva, es poden utilitzar per repassar i assegurar la comprensió dels continguts que són motiu d'avaluació, o per preparar les tasques, o per plantejar dubtes i dificultats en els continguts treballats, o perquè el professor expliciti quins són els continguts prioritaris de cara a l'avaluació, o per proporcionar informació sobre com seran les tasques d'avaluació o sobre com dur a terme la planificació de l'estudi dels continguts, o per proporcionar informació sobre els criteris que s'utilitzaran per corregir les tasques d'avaluació i què serà allò que es tindrà més en compte, o per donar exemples d'una activitat ben resolta etc., i que aquestes s'ajustin a les diferents necessitats de preparació dels alumnes.

L'ús, en aquest moment del procés avaluatiu, de les "converses instruccionals o exploratòries" (Tharp i Gallimore, 1988; Mercer, 2001), poden esdevenir una eina primordial per activar el coneixement previ necessari per la resolució de les tasques. A més a més, aquestes tasques preparatòries constitueixen la base per la qual l'alumne és capaç de representar-se la tasca que haurà de resoldre i per tant li pot atribuir sentit a la mateixa, afavorint, d'aquesta manera, que s'apropi a la seva realització amb un enfocament més profund d'aprenentatge que si no conegués tots aquests aspectes.

- *Activitats de realització de les tasques o segments d'avaluació en sentit estricte*

Són aquelles activitats que l'alumne ha de resoldre per donar compte del grau i nivell d'assoliment dels objectius plantejats pel professor per aquella situació d'avaluació. Aquesta informació que es recull sobre l'aprenentatge de l'alumne està mediatitzada, però, per les condicions que presenten les tasques o preguntes de l'instrument d'avaluació (en aquest sentit, el diferent nombre de tasques, el tipus de contingut que permet avaluar, com estan formulades les preguntes, i el tipus i grau d'ajuda que poden rebre els alumnes, entre d'altres).

Serà important observar com està organitzada la resolució de les tasques, si de manera individual o grupal; si hi ha prevista alguna consigna que provoqui que l'alumne revisi o justifiqui o millori la seva pròpia resolució; si existeix o no la possibilitat de disposar de material de suport per a la seva realització, o de qualsevol altra ajuda que s'ajusti a les característiques de l'alumnat (per exemple, resolent dubtes en el mateix moment de la realització de les tasques); etc. En aquest sentit, Shepard (2000) parla de diferents estratègies que permetin aquesta ajuda ajustada en el moment d'avaluar els alumnes. Una de les més destacades és l'avaluació "dinàmica" (*dynamic, on-going assessment*). Basada en la idea vigotskiana de la zona de desenvolupament proper, té com a finalitats, en primer lloc proporcionar ajudes als estudiants en el moment mateix de resoldre les tasques d'avaluació per obtenir informació sobre el seu procés d'aprenentatge i, en segon lloc, convertir la situació d'avaluació en situació d'ensenyament i aprenentatge.

Colomina, Rochera i Barberà (2002) consideren important introduir en les tasques de la prova d'avaluació, a més a més dels continguts específics del tema objecte d'avaluació, d'altres continguts, com ara els procediments d'estudi, els recursos que han utilitzat en la realització o les reflexions metacognitives que poden dur a terme, per exemple.

- *Activitats o segments de correcció / qualificació / valoració*

Són activitats adreçades a emetre un judici de valor sobre la participació dels alumnes en aquesta situació i/o sobre els resultats o productes que han generat o se'ls demana. És a dir, en termes de la concepció constructivista, aquestes activitats permeten valorar el grau en què els alumnes comparteixen significats sobre els continguts escolars (valoració qualitativa o quantitativa) mitjançant l'ús de criteris de correcció que, en la majoria d'ocasions, coincideixen amb els objectius d'aprenentatge.

La participació dels alumnes en l'establiment i aplicació dels criteris de correcció en tasques avaluatives pot arribar a millorar els resultats del seu aprenentatge (Dochy, 2004). Serà important tenir en compte si els alumnes coneixen o no els criteris amb els quals seran avaluats els seus productes i, sobretot, si els comparteixen i, fins i tot, si han ajudat en la seva elaboració i aplicació. Frederiksen i Collins (1989), utilitzen el terme "transparència" per referir-se a la necessitat d'explicitar els criteris d'avaluació dels alumnes que els permetin prendre consciència dels seus encerts i les seves errades.

Colomina, Rochera i Barberà (2002) afegeixen que la comunicació dels criteris d'avaluació als alumnes s'hauria de realitzar amb anterioritat a la devolució de l'instrument corregit, i fins i tot, amb anterioritat a la seva realització. En la mateixa línia, Norton (2004) defensa que quan els alumnes coneixen els criteris d'avaluació orienten el seu procés d'aprenentatge cap a la consecució d'aquests criteris, adoptant un enfocament estratègic. La solució proposada per l'autor seria convertir els criteris d'avaluació en "criteris d'aprenentatge", explicitant-los i compartint-los amb els alumnes.

Gipps (1999) assenyala la importància de l'autoavaluació dels alumnes, no només amb finalitats metacognitives, sinó de responsabilització del propi procés d'aprenentatge i de millora de les relacions cooperatives entre docents i alumnes. Tenir en compte si els criteris són els mateixos per a tots els alumnes o, pel contrari, s'han establert criteris tenint en compte l'evolució personal marcaran també la flexibilitat d'aquestes activitats. La manera com els criteris s'apliquen (si són quantitius i qualitius) aportarà informació sobre el pes que

el professor li atorga tant a la “nota” amb criteris i referents quantitius (funció social) com a la informació que li pot ser útil per ajudar a ajustar la seva ajuda a l’alumne i per informar el mateix alumne, mitjançant comentaris de caire qualitatiu, sobre el seu procés d’aprenentatge (funció pedagògica) (Broadfoot i Black, 2004).

- *Activitats o segments de comunicació / devolució*

Són activitats en les quals es retorna als alumnes la correcció de la seva participació en la situació d’avaluació i/o dels resultats o productes que han generat; és a dir, permeten mostrar els alumnes la valoració dels resultats i compartir-la amb ells. Aquests resultats, a més a més de mostrar-se de manera quantitativa, haurien d’expressar-se també de manera qualitativa, per tal de fer més comprensible als alumnes la valoració obtinguda. Relacionat amb aquest darrer comentari, les activitats de comunicació i devolució dels resultats hauran de potenciar la seva capacitat informativa des de les seves diferents combinacions (públic/privat; individual/grupal), procurant no centrar-se de manera exclusiva en els aspectes quantitius sinó també, i sobretot, en els aspectes qualitius d’aquests resultats.

Com apunten Lepper i els seus col·laboradors (1997, citat a Shepard, 2000), la comunicació dels resultats de l’avaluació s’hauria de dur a terme de manera indirecta, és a dir, sense assenyalar directament les errades de manera punitiva, sinó comentant-les amb l’alumne implicat i guiant-lo en la seva resolució correcta. Aquesta manera de procedir, segons els autors, influeix de manera positiva en la motivació i sentiment de competència de l’alumne, fent-lo d’aquesta manera partícip i corresponsabilitzant-lo del seu propi procés d’aprenentatge i avaluació. En la mateixa línia, l’Assessment Reform Group (2002) assenyala que el *feedback* que reben els alumnes dels seus resultats d’aprenentatge influeix no només en la seva motivació, sinó també en el seu sentiment d’eficàcia i de competència. D’aquesta manera, quan el *feedback* que proporciona el professor es centra en com l’alumne resol la tasca, aconsegueix augmentar l’interès i l’esforç de l’alumne; en canvi, quan el *feedback* centra el seu focus en el producte, per exemple en la nota, promou en els alumnes la millora, no de l’aprenentatge sinó del producte o tasca, així com

la competitivitat respecte a la resta de companys. La manera com es comparteixen els significats dels resultats obtinguts a l'avaluació serà un pas previ perquè els alumnes comprenguin les implicacions, tant pedagògiques com socials, de l'avaluació (William, 2000).

- *Activitats o segments d'aprofitament dels resultats de l'avaluació*

Són activitats que es duen a terme sobre els aspectes o algun dels aspectes que pretenia cobrir la situació d'avaluació. En aquest sentit, permeten utilitzar el major coneixement compartit entre professor i alumnes sobre les llacunes, incomprendions i errades que subsisteixen en un determinat moment del procés per oferir una nova oportunitat d'ensenyament i aprenentatge sobre aquestes necessitats identificades.

Potser un dels indicadors del caràcter més o menys inclusiu d'una situació d'avaluació siguin les activitats d'aprofitament que estiguin previstes (si les hi ha) posteriorment a la devolució dels resultats. La seva importància rau en el tipus d'actuacions o mesures que es prenen, i en si promouen l'activitat conjunta entre professors i alumnes al voltant de la comprensió dels continguts que han estat objecte d'avaluació, com, per exemple, la revisió conjunta de les tasques d'una prova escrita (Colomina, Rochera i Barberà, 2002), o qualsevol altra activitat que possibiliti que els alumnes reflexionin sobre el procés que han seguit en l'estudi i en la resolució de les tasques (Assessment Reform Group, 2002). En el cas d'una situació inclusiva, de caire més general, es concretarien en mesures de caràcter curricular o organitzatiu que tinguin com a finalitat ajustar les ajudes educatives a les diferents necessitats dels alumnes. Per aquest motiu, l'avaluació de la docència esdevé capdal per valorar la capacitat de l'ensenyament, i en aquest cas també de l'avaluació, per adaptar-se als alumnes.

Per totes aquestes activitats descrites, serà important tenir en compte el temps dedicat a cadascuna així com el nombre de sessions de classe que es dediquen per a tal fi.

A banda d'aquestes activitats que descriuen el procés d'una situació d'avaluació més enllà de la resolució de les tasques que la componen, hi ha un

seguit d'aspectes que, de manera teòricament guiada, també ajuden a descriure i comprendre les SA en el seu conjunt. Aquestes aspectes són els següents:

- Tipus de situació: fa referència, tal i com ha quedat descrit amb anterioritat per al PA al tipus d'instrument d'avaluació i a la seva descripció.
- Ubicació de la SA en la programació del curs; en el PA del professor, en la seqüència didàctica de la que forma part. Aquest aspecte aporta el caràcter processual o puntual de les SA plantejades. Alhora, permet no perdre de vista la dimensió temporal, element clau en els processos d'ensenyament i aprenentatge escolar (Coll i altres, 1995).
- Origen i responsabilitat en la definició de la SA: en aquest sentit, i com s'ha comentat de manera reiterada, l'activitat que es duu a terme a l'aula és una activitat conjunta en la qual trobem tres elements interaccionant entre sí com són el professor, els alumnes i els continguts curriculars. La SA entesa com una activitat conjunta que es desenvolupa entre aquests elements, ja sigui dins o fora de l'aula (com en el cas de la correcció per part del professor), remet al fet que es construeix sota la responsabilitat del triangle interactiu. Malgrat això, però, la definició de la SA no sempre vindrà donada pel professor o pels alumnes. Hi haurà ocasions en les que la SA vindrà donada per algun òrgan de coordinació del centre, o per algun material didàctic, o per alguna decisió de l'equip docent, etc.

A continuació es presenten dos aspectes a tenir en compte en l'aproximació a les pràctiques d'avaluació que s'ubicarien un cop finalitzat tot el procés avaluatiu caracteritzat per les diferents activitats descrites amb anterioritat. S'inclouen, però, dins aquest, en tant que impliquen decisions associades, bé a la funció pedagògica o bé a la funció social de l'avaluació:

- Modificacions en la planificació de les activitats d'ensenyament/aprenentatge: en moltes ocasions, com s'ha comentat anteriorment al parlar de la funció pedagògica, els resultats de l'avaluació poden provocar un replantejament del procés educatiu que es

pot traduir de diverses maneres. Una d'aquestes maneres, i potser la que més afecta el procés des d'un punt de vista didàctic, consisteix en modificar la planificació de les activitats d'ensenyament d'aprenentatge, ja sigui dedicant-hi més temps, o tornant sobre els continguts, o recuperant unitats didàctiques que ja s'havien donat per acabades, etc.

- Repercussions de les valoracions en les decisions d'acreditació: malgrat no es dona en la totalitat de les SA que constitueixen un PA, el cert és que la seva gran majoria, a més a més de provocar canvis en els elements del procés educatiu (funció pedagògica), produeix un efecte en les decisions sobre l'acreditació de l'alumnat (funció social). Serà important, des d'aquesta perspectiva, tenir en compte quines són les repercussions, si les hi ha, de cadascuna de les SA i quin pes tenen cadascuna d'elles en la decisió final d'acreditació.

7.5 TASQUES D'AVUACIÓ

Les tasques d'avaluació constitueixen el nivell més "micro" d'aproximació a les pràctiques avaluatives en el marc escolar. Es poden definir com les diferents preguntes, ítems o problemes que resolen els alumnes en una determinada situació d'avaluació. En una situació d'avaluació hi ha tantes tasques com productes diferents identificables es requereixen dels alumnes. Els aspectes més destacats que permeten obtenir una descripció acurada de les tasques que componen cadascuna de les SA són els següents (Coll i altres, 1999):

- Nombre de tasques: serà interessant conèixer el nombre de tasques que es plantegen en la situació d'avaluació. Una tasca d'avaluació ve definida per cadascun dels diferents productes que es requereixen a la SA. No serà el mateix, des del punt de vista avaluatiu, una SA de pregunta/resposta oral composta per una pregunta que han de respondre 5 alumnes conjuntament, que una prova escrita tipus test amb resposta múltiple que consti de 100 preguntes per a cadascun dels alumnes.
- Continguts avaluats: per a cadascuna de les tasques, serà interessant distingir, per una banda, quins tipus de continguts permeten avaluar (ja

siguin conceptuals, procedimentals o actitudinals); i per una altra banda, quins blocs temàtics avaluen les diferents tasques (és a dir, quins grans temes).

- Consigna i resultat/producte esperat: en aquest apartat, que es relaciona molt directament amb el posterior, serà important determinar si existeix o no consigna explícita per a les tasques d'avaluació i, en el cas que així sigui, identificar quin verb defineix allò que ha de fer l'alumne per resoldre la tasca.
- Exigència cognitiva: en funció de la consigna, es podrà saber quin és el nivell d'exigència cognitiva requerida per a la seva realització. Els diferents nivells poden anar des del més baix de recordar informació (reproduir de manera literal una informació), passant per un nivell mig (organitzar la informació establint algun tipus de relació), fins al més elevat de resolució de procediments d'alt nivell intel·lectual (resolució d'un problema del qual es desconeix el procediment per arribar a la solució).
- Formes d'organització de l'activitat conjunta: es descriurà en aquest apartat el patró o patrons d'actuació dominats pels protagonistes de la SA per a cadascuna de les tasques (si és que es produeixen variacions). Serà important posar de relleu en aquest apartat si la resolució de les tasques que es preveu és individual o grupal.
- Suport comunicatiu emprat per la seva presentació i realització: es poden identificar diferents maneres a l'hora de presentar i resoldre les tasques de la SA pròpiament dita. Entre d'altres, destaquen el suport oral o escrit, i en un altre nivell, destaquen el tipus de llenguatge, ja sigui alfabètic, o numèric, o gràfic, o manipulatiu.
- Instruments i/o materials emprats per a la seva realització: en algunes ocasions, per a la realització de les tasques, es podran o s'hauran d'utilitzar alguns instruments o materials. Serà important, en la descripció d'aquest aspecte, tenir en compte si s'ofereixen com a requisit o com a ajuda en la resolució de les tasques.

- **Naturalesa i característiques de les tasques:** es poden destacar diferents característiques que ajuden a definir les tasques que componen la SA. D'entre les més remarcables, es troben: el context de les tasques, és a dir, si en la seva formulació hi ha referències a un context viscut, o és un context fictici, o bé purament acadèmic; el nivell de definició de la tasca i del producte esperat, és a dir, si la consigna de la tasca defineix el que s'espera en la seva resolució, si les dades que proporciona són les necessàries i només les necessàries per realitzar la tasca, si existeixen diferents processos per arribar a una solució, si s'indica quin procés s'ha de seguir, si hi ha només una possible solució o més, si hi ha una solució que sigui millor que una altra, si s'ha de justificar, o no, la resposta donada.
- **Modalitat de realització/resolució de la tasca:** serà important posar de relleu en aquest apartat si la resolució de les tasques que es preveu és individual o grupal. En el cas que sigui grupal, s'haurà de tenir en compte el nombre de grups i el nombre de membres dins de cadascun dels grups.
- **Ajudes previstes en la realització de les tasques:** de vegades els alumnes disposen d'algun tipus d'ajuda per tal de resoldre les tasques. En ocasions l'ajuda pot venir donada pel professor, o bé pels companys, o bé per material de suport. També és possible que l'ajuda prevista sigui per a determinats alumnes i no per a la totalitat del grup-classe. En qualsevol cas, aquest aspecte informarà de les possibles adaptacions en el tipus i grau d'ajuda planificades per als alumnes en la resolució de les tasques d'avaluació.
- **Relacions i interconnexions entre les diferents tasques implicades en el desplegament de la situació d'avaluació en sentit estricte:** es poden trobar, en l'aproximació a les tasques que componen una SA, que existeixen relacions entre elles. Aquestes interconnexions entre tasques, poden suposar una relació de dependència (no poder resoldre una tasca sense prèviament tenir el resultat de l'altra; encadenar de manera

progressiva els resultats; resoldre diferents tasques que responen a un mateix context, etc.)

Com apunten Colomina, Rochera i Barberà (2002), i malgrat la seva importància, limitar l'anàlisi de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes a les característiques de les tasques que configuren la prova escrita impedeix poder copsar una part important del seu valor pedagògic que es realitza al servei de la regulació dels aprenentatges dels alumnes.

Les tasques d'avaluació poden ser o no inclusives en tant que s'adaptin, diversificant i flexibilitzant, els diferents aspectes que les caracteritzen, com ara, el nombre de tasques; el tipus de contingut que permet avaluar millor (conceptual, procedimental, actitudinal) (Swan, 1993); el suport comunicatiu emprat per a la presentació de les tasques i per la seva resolució (verbal, numèric, gràfic); els ajuts i suports a la realització de les tasques.

Un dels indicadors de flexibilització serà, per exemple, si les tasques dissenyades per avaluar els aprenentatges presenten un grau diferent d'exigència cognitiva, o si es contempen diferents procediments per a la seva resolució (Swan, 1993); o si s'ha permès els alumnes participar en la seva planificació i definició. Tenint en compte que l'aprenentatge d'un alumne es caracteritza per tenir diferent grau de significativitat, s'hauran de dissenyar tasques que permetin copsar, precisament, els diferents graus en els quals els alumnes han après (Coll i Martín, 1993), en contraposició a un tipus de tasques dicotòmiques en les quals el resultat, o està bé, o està malament. Serà important, en la mesura que sigui possible per la naturalesa del contingut, que els alumnes puguin "transferir" el coneixement que adquireixen a d'altres contextos. Això es podrà plantejar en tant que les tasques proposades permetin situar els alumnes en situacions més o menys quotidianes i properes a la realitat (Swan, 1993; Shepard, 2000), o que permetin a l'alumne una elaboració d'un producte al llarg d'un període dilatat en el temps amb ajudes durant el procés, permetran un grau d'ajut ajustat i, com a conseqüència, un nivell d'aprenentatge més elevat (Mauri, Valls i Barberà, 2002).

8. ELS LÍMITS DE L'AVALUACIÓ

No tot el que el què s'ensenya ha de convertir-se en objecte d'avaluació, ni tot el què s'aprèn és avaluable, ni en el mateix sentit ni té el mateix valor. Per sort, també, es pot afirmar que els alumnes aprenen més d'allò avaluat pels professors, per contra, no tot el què s'avalua és allò valuós, malgrat en les pràctiques habituals, allò considerat valuós s'identifica amb una puntuació major (Álvarez Méndez, 2001).

Existeix, a més a més, un problema amb els instruments d'avaluació, ja que l'avaluació, massa sovint, està lligada a la realització de proves o tests. És per tant, que l'educació tal com apunta Álvarez Méndez (2001) es converteix en una carrera per a la consecució de títols. El coneixement deixa de ser un valor en sí mateix i els continguts perden el seu significat cultural i facultat formativa per a què allò més valorat es confongui amb allò més valuós.

Per això calen formes diferents més enllà de les tradicionals com l'examen o el test per una senzilla raó, i és que aquests instruments d'ús tradicional no poden reflectir ni representar les noves maneres que adquireix l'aprenentatge, ni les relacions que s'estableixen entre els continguts, les activitats i els processos d'aprenentatge i tampoc recullen el tipus de relacions que s'estableixen en treballar de forma cooperativa i solidària com exigeix la tasca de construcció social en l'aprenentatge (Álvarez Méndez, 2001). Per tant, l'avaluació entesa com a tradicional no reflecteix els resultats del treball a l'aula de forma cooperativa, en equip, autònoma, és a dir, l'aprendre a aprendre.

En referència a aquest aspecte, Coll i Onrubia (2002) manifesten que ja que l'avaluació ha d'ajudar a la regulació de l'aprenentatge de l'alumnat, cal una modificació dels instruments d'avaluació, on la planificació, el disseny, les tasques i la correcció de les mateixes, són accions en les quals l'alumne no participa sinó només el professor. D'aquesta manera, es proposa que es transformi en una seqüència articulada d'activitats conjuntes entre professor i alumne.

9. L'AVALUACIÓ COM A MECANISME D'EXCLUSIÓ

L'avaluació implica, la realització de diverses tasques que posen en joc diferents capacitats i coneixements de l'alumnat. Ser capaç de realitzar aquestes tasques pot percebre's rellevant o no per part de l'alumnat. En molts casos, en l'avaluació s'exigeixen fonamentalment la memorització de conceptes, procediments i regles d'actuació. Per a alguns alumnes, aquestes tasques no tenen sentit i se senten obligats a realitzar quelcom absurd, amb la qual cosa, s'hi afegeix la desmotivació envers els aprenentatges. A més a més, aquesta avaluació pot acabar en èxit o fracàs, ja que no tots els alumnes poden superar el tipus de proves utilitzades en l'avaluació. En aquest sentit, les pràctiques avaluatives esdevenen com un potent i eficaç mecanisme d'exclusió (Coll i Onrubia, 1999).

Coll i Onrubia (1999), es refereixen a l'avaluació com a mecanisme d'exclusió, en tant que es selecciona i s'exclouen a determinats alumnes en funció dels resultats obtinguts en l'avaluació i es força a l'elecció d'objectius, continguts i formes d'ensenyament ajustades a uns altres, desplegant aquestes formes de manera rígida i impossibilitant la flexibilitat i ajust de l'ajuda educativa en el transcurs del procés d'aprenentatge. A més d'aquest aspecte esmentat, els autors també consideren que l'avaluació esdevé exclusiva ja que influeix directament en la manera com se situa l'alumne davant el seu aprenentatge, les seves expectatives d'èxit, el seu autoconcepte acadèmic i l'atribució de sentit a l'aprenentatge.

D'altra banda, les pràctiques avaluatives que atribueixen qualificacions als alumnes mitjançant la comparació amb els seus companys comporta implícitament, la necessitat de que alguns d'ells fracassin en el seu aprenentatge, de manera que els qui fracassen repetidament, estan cada vegada més, en pitjors condicions per abordar nous aprenentatges en confiança amb les seves possibilitats d'aprendre o amb expectatives raonables d'èxit (Coll i Onrubia, 1999).

La concepció tradicional sobre l'avaluació dels aprenentatges ha estat separada del procés d'ensenyament i aprenentatge i aliè a aquest, quelcom amb temps propi i diferenciat. Ambdós processos serveixen a funcions

diferenciades: l'ensenyament i aprenentatge a que l'alumne aprengui i l'avaluació per a què demostrï allò que ha après i l'avaluació inclusiva té un punt de vista oposat (Coll i Onrubia, 2002).

Cal tenir en compte, que en procés d'ensenyament i aprenentatge, l'alumnat aprèn gràcies a l'ajuda ajustada que va oferint el professorat i al procés de construcció que l'alumnat va realitzant, i és el professorat qui coneix què estan aprenent els alumnes, ja que és qui té accés continuat en el procés. Per tant, l'avaluació és segons Coll i Onrubia (2002, p.51) "l'instrument bàsic que permet l'ajust de l'ajuda educativa que ofereix el professorat als seus alumnes, l'ingredient essencial del procés d'ensenyament i aprenentatge". En aquest sentit, defineixen "ingredient essencial" en tant que les activitats d'avaluació deixen de tenir un caràcter puntual i passen a tenir un caràcter continu, ja que formen part del desenvolupament habitual del procés d'ensenyament – aprenentatge.

Tenint en compte aquest aspecte i la diferenciació entre els tres tipus d'avaluació descrita als apartats anteriors (inicial formativa i final), els autors descriuen l'avaluació inclusiva com l'establiment d'una clara diferència entre l'avaluació sumativa acreditativa (que a compleix una funció de validació social, rendició de comptes, acreditació) de l'avaluació sumativa sens més, que té com a funció l'obtenció de resultats per tal de regular els processos d'ensenyament i aprenentatge en els quals participen l'alumnat. Per tant, la funció pedagògica ha de tenir prioritat sobre la funció acreditativa per tal que l'avaluació sigui inclusiva, sobretot en etapes d'educació obligatòria on els esforços han de dirigir-se a proporcionar a tot l'alumnat les ajudes que necessiten per progressar en el seu aprenentatge (Coll, Barberà i Onrubia, 2000).

D'altra banda, tal com s'ha descrit en apartats anteriors, Coll i Onrubia (2002) consideren que la planificació de l'avaluació hauria de ser una activitat conjunta entre alumnat i professorat. Per realitzar-ho, cal, doncs, una diversificació i flexibilització dels formats, activitats, tasques d'avaluació, llenguatge implicat, etcètera, de manera que a la pregunta què avaluar la prioritat sigui la valoració del grau de significativitat de l'aprenentatge per l'alumnat, l'evolució, el progrés personal realitzat, la funcionalitat dels aprenentatges en altres contextos,

l'atribució de sentit, l'autonomia per adquirir coneixement, la capacitat progressiva d'autoregulació i la valoració del tipus i qualitat de les ajudes rebudes en el procés. En resum, fer un canvi epistemològic: trencar amb una concepció acumulativa i quantitativa del coneixement i realitzar-ne una de caràcter multidimensional i qualitatiu.

De totes maneres, tal com ja s'ha esmentat, avaluar suposa, necessàriament, emetre un judici de valor sobre la qualitat de l'aprenentatge de l'alumnat en un determinat moment i sobre uns continguts concrets (Coll i Martín, 1996). L'emissió d'aquest judici, però, presenta dos matisos quan es tracta d'avaluació inclusiva. El primer té a veure amb els criteris que serveixen de base al judici que s'emet i que han de ser públics, explícits i compartits entre professor i alumne. El segon matís, té a veure amb la comunicació del judici, les accions i les conseqüències que se'n deriven d'ell. En l'avaluació inclusiva, tenir els criteris a l'abast de tots i realitzar la comunicació dels resultats de forma conjunta adquireix una gran importància ja que proporciona un nou punt de partida per alumnes i professors per continuar amb la tasca d'ensenyar i aprendre. En resum, en relació als criteris sobre el què, el quan i el com avaluar, Onrubia (2007) proposa els següents punts:

- Diversificar els moments, situacions, procediments i instruments d'avaluació incloent elements d'avaluació inicial, formativa, formadora i sumativa.
- Obtenir informació variada i completa sobre el treball i l'aprenentatge de l'alumnat.
- Introduir sistemàticament activitats que permetin tornar a entomar i aprofitar educativa i instruccionalment els resultats de l'avaluació que es vagi realitzant del progrés i les dificultats de l'alumnat.
- Fomentar la implicació, participació i corresponsabilització de l'alumnat en els processos de correcció i qualificació de les tasques i activitats.
- Ajudar l'alumnat a aprendre a avaluar i regular per sí mateixos els seus processos d'aprenentatge.

Per efectuar una renovació, una innovació sobre l'avaluació, primer cal conèixer quins obstacles s'han de superar. En primer lloc, s'ha de saber que un canvi en la concepció del currículum escolar, comporta un canvi en la concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge. Conseqüentment, implica variacions en el tractament dels continguts, en les formes d'entendre l'avaluació i en els criteris pels quals ha de ser avaluat allò que s'ensenya i s'aprèn. Si es considera que l'aprenentatge és construcció, participació, comprensió, assimilació, apropiació i integració dels propis esquemes de coneixement i no simple verbalització de la paraula en forma de memòria no significativa, és perquè al darrera hi ha una visió del què és el coneixement (Álvarez Méndez, 2001). Sí això s'accepta, l'avaluació que ha de valorar aquest coneixement, ha de ser respectuosa amb el què aquest és i la manera de construir-lo. Avaluar en una escola per a tothom requereix modificar i flexibilitzar algunes característiques actuals de l'avaluació i apostar per altres tasques més realistes i contextualitzades. "Una escola inclusiva només podrà ser-ho si porta a la pràctica una avaluació inclusiva" tal com afirmen Coll i Onrubia (2002, p.54).

I.IV. L'AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU

Com s'ha descrit en anteriors apartats, diversos autors (Sanmartí, 2007; Solé, Miras i Castells, 2003; Colomina i Rochera, 2002; Coll i Onrubia, 2002; Álvarez Méndez, 2001; Coll, Onrubia i Martín, 2001; Miras i Mauri, 1996) han tractat el tema de l'avaluació, malgrat hi ha poques referències entorn l'avaluació inclusiva de l'aprenentatge, tenint en compte que ha de realitzar una funció pedagògica que permeti ajustar l'ajuda educativa a l'alumnat i millorar la tasca docent convertint-se en un procés continu i no únicament puntual situat al final del procés i partint d'una planificació de la mateixa que permeti fer públics i explícits els objectius i criteris d'avaluació per tal de que aquests siguin compartits pel professorat i l'alumnat. L'avaluació inclusiva, a més a més, ha de contenir un procés de comunicació dels resultats que faci possible l'autoregulació dels aprenentatges dels alumnes.

L'apartat que es desenvolupa a continuació té la intenció de conèixer l'estat actual sobre les propostes d'avaluació de l'alumnat entorn les pràctiques educatives d'aprenentatge cooperatiu proposades per diversos autors. Aquest repàs bibliogràfic permetrà comprendre i justificar la necessitat d'abordar l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu de manera profunda d'acord amb el Programa CA/AC i tenint en compte l'apartat anterior sobre l'avaluació inclusiva.

10. ESTAT ACTUAL DE LA QÜESTIÓ

En l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu els autors es decanten per diversos aspectes del mateix, tenint en compte que es tracta d'una estructura d'activitat a l'aula que comprèn equips de treball i per tant, en conseqüència, cal avaluar una dimensió grupal del treball (treball en equip) i evidentment, una dimensió individual del treball, ja que el responsable últim de l'aprenentatge és el subjecte.

Pigrau (2000), proposa el *contracte didàctic* com a instrument per a l'autoavaluació del treball cooperatiu. L'autora descriu aquesta eina com un text

on s'acorden continguts, criteris i responsabilitats que s'han de complir per part de l'alumnat. L'avaluació consisteix segons aquest sistema a analitzar el compliment o incompliment d'aquests acords per tal de prendre decisions sobre la manera d'autoregulació per corregir errors i millorar el rendiment. El tipus de contracte didàctic que proposa Pigrau (2000) pot venir determinat pel moment en el qual sorgeixi la necessitat d'aplicar-lo ja sigui posteriorment a algun problema aparegut sobre quelcom que no funciona o com a organització del treball a l'aula o fins i tot, dedicat a algun alumne en concret. Per últim, l'autora apunta que el contracte no ha de ser una eina fixa sinó que pot modificar-se.

En aquest sentit, doncs, es tracta d'un tipus molt concret d'avaluació que realitzen els propis alumnes (autoavaluació) centrada en uns ítems determinats que fins a cert punt pot donar informació al professor sobre els aprenentatges. De totes maneres, l'autora no defineix què es realitza amb el producte de la mateixa, sinó que la proposa com a sistema d'autoregulació dels propis aprenentatges dels alumnes o dels propis compromisos.

Sanmartí (2010) per la seva part, destaca en primer terme les dues finalitats de l'avaluació, d'una banda la seva funció reguladora dels aprenentatges (tal com s'ha definit al capítol dedicat a l'avaluació inclusiva) i de l'altra com a mitjà per a comprovar què han après els alumnes. Basant-se en l'avaluació com a funció reguladora, l'autora destaca la tasca d'autoregulació dels aprenentatges que realitzen els alumnes (seguint en la línia de Pigrau, 2000) i proposa els *diaris de classe* com a eina per tal que els alumnes expressin què han après i quines dificultats troben, *activitats orientades a ajudar a l'alumnat a reflexionar sobre com aprèn* a partir de definir una sèrie de qüestions a l'alumnat que els ajudi a desenvolupar la seva capacitat metacognitiva per aprendre a autoregular-se i els *contractes de treball*, instruments que ajuden a solucionar problemes sorgits a llarg termini.

D'altra banda, Sanmartí (2010) proposa per a l'avaluació del treball en equip *activitats de coavaluació* on s'estableixen una sèrie de criteris que els alumnes en petit grup han de valorar segons una escala de valors.

Basant-se en l'avaluació com a mitjà per a comprovar què han après els alumnes, Sanmartí (2010) proposa l'ús de la *carpeta d'aprenentatge*, és a dir, el

recull de les diferents activitats que ha anat realitzant un alumne sobre un tema per revisar els errors i les millores en el procés. Per últim, l'autora també defineix les *rúbriques*⁵ com a eines interessants per concretar el nivell d'assoliment d'uns objectius d'un alumne en concret.

Seguint aquesta mateixa línia d'avaluació per rúbriques, es troba l'aportació de Díaz Barriga (2005), la qual proposa l'ús d'aquestes eines com a instruments d'avaluació autèntica. L'autora defineix avaluació autèntica com aquella que s'organitza entorn activitats autèntiques i congruents on la premissa central és avaluar aprenentatges contextualitzats, és a dir, no ensenyar una cosa i avaluar una altra. Aquest tipus d'avaluació es caracteritza per demanar als alumnes que resolguin de manera activa taques complexes i autèntiques fent ús dels seus coneixements previs, de l'aprenentatge recent i de les habilitats rellevants per a la solució de problemes reals.

En aquest sentit, Díaz Barriga (2005), defineix les *rúbriques* com guies o escales on s'estableixen nivells progressius de domini o perícia relativa al desenvolupament que una persona mostra respecte un procés o producció determinada a partir d'uns criteris que qualifiquen del grau incipient o novell al grau expert. L'autora apunta que són instruments d'avaluació autèntica en tant que serveixen per a mesurar el treball dels alumnes d'acord a uns criteris i impliquen una avaluació progressiva i l'exercici de la reflexió i l'autoavaluació.

En aquest sentit, doncs, Díaz Barriga (2008) proposa concretament una rúbrica per avaluar processos d'aprenentatge cooperatiu a partir d'unes dimensions i criteris determinats (participació grupal, responsabilitat compartida, qualitat de la interacció, rols dins del grup) i els nivells de major a menor (excepcional,

⁵ Una *rúbrica* és una matriu que explicita, d'una banda, els criteris de realització relacionats amb l'avaluació d'una competència (o de components de diferents competències) i, de l'altra, els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació. Els nivells, si es considera necessari, es poden associar amb les notes tradicionals, però es busca no reduir la valoració a un càlcul numèric (Sanmartí, 2010, p.28).

admirable, acceptable i amateur) on descriu els ítems observables de cada categoria per tal de situar a l'alumnat en un o altre nivell.

Per últim, comentar l'existència d'un grup de professors i professores de la Universitat de Girona (UdG) interessats en l'aprenentatge cooperatiu que han creat un blog de la XIDAC (Xarxa d'Innovació Docent sobre l'Aprenentatge Cooperatiu) on han desenvolupat i publicat (al blog) una proposta de *rúbrica* per avaluar l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat. Amb aquesta rúbrica, el grup XIDAC (2011), pretén avaluar la cooperació dels alumnes en comptes del resultat del seu treball, és a dir, el grup les proposa com a eines per avaluar el procés i més concretament, per a què els alumnes s'autoavaluïn o coavaluïn. La rúbrica que proposen conté sis dimensions d'avaluació (desenvolupament dels rols, assumpció de responsabilitats, qualitat de la interacció i la cooperació, resultats, temps i motivació dels companys) i uns nivells d'assoliment (malament, regular, bé i molt bé).

11. L'AVALUACIÓ EN EL PROGRAMA CA/AC

Si ja s'ha posat de manifest que existeix una dificultat de la tasca avaluadora pels docents en el sentit més social i una manca de la funció pedagògica de la mateixa de manera que l'avaluació sigui una pràctica inclusiva i respectuosa amb la manera com aprenen els alumnes, en l'avaluació dins del Programa CA/AC, apareix encara una dificultat més.

El Programa CA/AC es basa en estructurar l'activitat a l'aula de manera cooperativa a partir de la formació d'equips de treball estables i permanents, fet que té unes repercussions molt positives per a l'aprenentatge. És evident, també, que el responsable últim de l'aprenentatge és cada alumne de manera individual però aquest procés d'aprenentatge es fa en interacció i per tant, cal evidenciar la importància del treball en equip també a través de l'avaluació. La dificultat que apareix en l'avaluació del Programa CA/AC és que aquesta s'ha de realitzar a tres nivells partint de dues dimensions de l'avaluació: la dimensió de l'avaluació del treball en equip grupal i individual i la dimensió de l'avaluació de l'aprenentatge individual⁶.

El primer nivell de l'avaluació dins del programa té a veure amb la dimensió grupal, és a dir, un cop establerts els equips de treball interessa parar a reflexionar i analitzar el funcionament dels mateixos per constatar el seu progrés. Això és possible gràcies a l'instrument que es facilita amb la introducció de l'Àmbit C: el Pla de l'equip i les revisions periòdiques del mateix. A través de les revisions periòdiques parcials o Diari de sessions que fan els equips (diàriament, al final de les sessions) s'avaluen tres aspectes que constitueixen la co-avaluació i l'autoavaluació:

- l'assoliment dels objectius proposats com a equip, dos comuns a tots (aprendre i ajudar-se els uns als altres) i altres específics de cada equip. Aquesta avaluació es relaciona amb la interdependència positiva de finalitats.

⁶ Dades extretes de: Naranjo, M; Pujolàs, P. *Avaluació del treball en equip*. Document intern del GRAD.

- l'exercici de les funcions o responsabilitats pròpies del càrrec de cada membre relacionat amb la interdependència positiva de rols.
- la responsabilitat individual inherent al compliment dels compromisos personals.

En aquest primer nivell d'avaluació, també es poden realitzar de manera periòdica, revisions amb el grup classe, per exemple a l'assemblea. D'aquesta manera es pot pensar el funcionament global com a grup, les normes de funcionament, propostes d'objectius de millora i altres aspectes que es relacionen directament amb l'Àmbit A del programa (cohesió de grup).

Com a segon nivell d'avaluació de la dimensió grupal, és molt important que els alumnes a nivell individual siguin objecte d'avaluació per tal de determinar el seu nivell de competència social relacionada amb el treball en equip i que inclou la cooperació, l'ajuda mútua, el respecte per les diferències, etcètera. El paper del professorat en aquest nivell d'avaluació ha de ser capaç de deixar constància trimestralment fins a quin punt l'alumne ha progressat en aquestes habilitats. És un segon nivell en tant que és una avaluació independent de l'avaluació grupal i d'equip i es focalitza en la contribució individual del membre al bon o mal funcionament de l'equip. Es tracta, doncs, d'una avaluació formativa (cal ensenyar-los a treballar en equip) i sumativa (es realitza al final del procés) que es tradueix en una qualificació.

Fins a aquest moment, l'avaluació dels equips i l'avaluació del què aporta cada alumne a l'equip és un punt de partida per afrontar l'avaluació dins del Programa CA/AC, però és necessari i indispensable que en l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu no només es recullin tots els progressos relacionats únicament amb el treball en equip (malgrat és molt important) sinó que també cal evidenciar fins a quin punt els alumnes han progressat en el seu propi aprenentatge, aspecte que configura el tercer nivell d'avaluació esmentat.

L'avaluació individual de l'alumnat en termes d'aprenentatge, pot significar una dificultat pel professorat, tenint en compte a més a més, que ha d'exercir una funció reguladora. Per a aquesta fita, en el desenvolupament de les Unitats didàctiques (UD) i tal com s'exposen les diverses estructures cooperatives que

es poden utilitzar a l'aula per als diferents moments de la UD definides a l'Àmbit B del programa (el treball en equip com a recurs per a ensenyar) es poden utilitzar moltes d'elles amb la finalitat d'avaluar ja sigui abans de la UD per saber els coneixements previs dels alumnes, com durant la UD per corregir errors, per exemple, o al final de la UD per copsar què han après els alumnes.

II. ESTUDI EMPÍRIC

II.I. METODOLOGIA

Aquest apartat es dedica a la descripció de la metodologia utilitzada per abordar el projecte descrit fins al moment, tenint en compte que es basa en una investigació psicopedagògica. També es defineixen els casos que s'abordaran, les hipòtesis que es vinculen a la recerca i els instruments de recollida de dades utilitzats.

12. ESTUDI DE CAS PER L'APROPAMENT A L'OBJECTE D'ESTUDI

Les ciències de l'educació s'han anat desenvolupant de forma important a les últimes dècades. La investigació educativa, tal com es conceptualitza actualment, és una disciplina que substitueix en terminologia a la pedagogia i psicologia experimental i s'integra en el conjunt de les ciències de l'educació que a la vegada inclouen les ciències humanes i socials. Ambdues comparteixen l'objecte d'estudi, és a dir, a l'ésser humà en les seves diferents dimensions personals. Les ciències de l'educació, doncs, centren la seva atenció en la persona com a ésser educable (Sandín, 2003). Un altre aspecte important, és la dicotomia entre investigació qualitativa i investigació quantitativa (en gran mesura superada) els dos paradigmes metodològics d'investigació predominants que s'han produït a les últimes dècades i que ha generat un debat important.

Tal com apunta Flick (2011), la investigació quantitativa no pot exposar la mesura a un concepte teòric de manera immediata, sinó que cal buscar indicadors que permetin operativitzar el concepte a mesurar, ja que aquest tipus d'investigació s'interessa per les causes i pretén aconseguir resultats generalitzables que es puguin objectivar. Per contra, l'autor defineix la investigació qualitativa com aquella que té altres prioritats i que per tant, no necessita d'una mesura perquè selecciona els participants de manera expressa, integra un nombre petit de casos segons la seva rellevància i els estudia per analitzar-los de manera extensiva en tota la seva complexitat.

D'acord amb el marc teòric plantejat fins al moment, s'abordarà la investigació des d'una perspectiva metodològica coherent amb els nous plantejaments sobre la investigació psicoeducativa i s'abordarà mitjançant l'estudi de cas. L'adopció d'aquesta estratègia suposa, en la present conceptualització, l'opció per una determinada "alternativa epistemològica" en l'aproximació als fenòmens psicològics i psicoeducatius. Aquesta alternativa recolza la tesi segons la qual el comportament humà i els fenòmens socials presenten característiques peculiars i distintives respecte els fenòmens del món físic i natural. És per això que les exigències metodològiques en l'aproximació al seu estudi també mostren peculiaritats diferenciades (Coll i Onrubia, 1998):

- El comportament humà és el comportament d'un subjecte, no d'un objecte, i per tant no es pot ni obviar ni negar aquesta dimensió subjectiva que li és constituent. La finalitat serà analitzar de manera "objectiva" el significat subjectiu. Així s'intenta superar l'objectivisme que conduïa a l'exclusió des d'una perspectiva positivista, sense caure en el subjectivisme del sentit comú.

- El comportament humà és intencional, dirigit i guiat per objectius. No es pot abordar el seu estudi, per tant, a partir de relacions entre antecedents i conseqüents, entre causes i efectes, tal i com s'expliquen la majoria de fenòmens de les ciències de la naturalesa.

- El comportament humà té una dimensió històrica i social. L'interès de la recerca, doncs, no rau només en l'acció individual, sinó en les relacions entre les perspectives del subjecte i les circumstàncies ecològiques en les quals es troben. Els significats que marquen el comportament humà són situats, vinculats als contextos socials i a la dinàmica d'aquests contextos. Des d'aquesta perspectiva es remarca el caràcter únic i particular de cada context i situació, allunyant-se, doncs, de les premisses positivistes que defensen la uniformitat de la naturalesa. Relacionat amb aquest aspecte, a més a més, la perspectiva epistemològica que es defensa no té per què renunciar a l'establiment de factors explicatius de caràcter universal, si bé l'estratègia per arribar a la seva identificació variarà: en lloc de buscar factors universals abstractes, obtinguts a través de la generalització estadística d'una mostra, es

busquen factors universals concrets, als quals s'arriba estudiant en detall un cas específic i després comparant-lo amb altres casos.

La investigació educativa prové de disciplines molt diverses i programes d'avaluació com la sociologia de la comunicació, la psicologia, l'etnografia, entre d'altres, que proposen diversitat de mirades, concepcions, objectes d'estudi i propostes per a la intervenció i transformació de processos i agents educatius. La tendència actual, però, apunta a la necessitat de constituir àrees d'investigació intra i interdisciplinars per donar compte de la complexitat de processos vinculats a fenòmens educatius (Díaz Barriga, 2007).

Fa unes dècades, en l'àmbit de l'estudi del procés d'ensenyament i aprenentatge, va tenir molta importància els models que analitzaven per separat l'ensenyament de l'aprenentatge. Aquests estudis estaven molt centrats en el subjecte individual al marge de la influència dels contextos i posteriorment, es va demostrar que tenien un poder explicatiu, una transferència i una aplicabilitat limitada a les situacions educatives reals. Així, actualment es defuig d'aquesta concepció i es pretén superar l'enfocament individualitzant que ha estat dominant a les investigacions i avaluacions psicològiques i de l'aprenentatge en general (Díaz Barriga, 2007). En aquest sentit, cal comprendre i intervenir des del reconeixement dels entorns en els quals participen els diferents actors.

Una qüestió oberta al debat es la complementarietat de les explicacions entre els diferents constructivismes ja que haurien de ser complementaris i no antagònics i desenvolupar propostes d'integració entre el constructivisme endògen (enfocat a propostes piagetianes i cognitives) i el constructivisme exògen (enfocaments socioculturals) (Coll, 2001), que tal com apunten Coll i Solé (2001), s'han d'estudiar com una autèntica unitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge tractant de comprendre les seves influències mútues i possibles interrelacions tal com succeeix en el context de l'aula.

Coll i Solé (2001) afirmen que l'aula és un context o sistema conformat per un conjunt d'elements que es relacionen i interactuen entre ells. Aquesta concepció ha tingut grans repercussions en els programes d'investigació de la psicologia de l'educació i ha conduït al plantejament d'un esquema bàsic per a

l'anàlisi dels processos d'ensenyament i aprenentatge (modelat sobre la línia d'investigació de mecanismes d'influència educativa) no centrada en les activitats i tasques que desenvolupen els docents i els alumnes, sinó en "l'activitat conjunta mitjançant la qual el professor i els alumnes construeixen en col·laboració al llarg de períodes temporals més o menys llargs, les activitats i tasques en les que es concreta l'ensenyament i l'aprenentatge a l'aula" (Coll i Solé, 2001, p. 382).

Cal veure l'enorme complexitat de les pràctiques educatives que s'esdevenen a l'aula, i d'algunes de les seves característiques definitòries, com ara la multidimensionalitat, la simultaneïtat, la impredictibilitat o la història (Doyle, 1978). Cal remarcar com des del conjunt de la Psicologia de l'Educació s'adopten paradigmes explicatius que remarquen el caràcter alhora constructiu, social i comunicatiu dels processos escolars d'ensenyament i aprenentatge i que donen importància particular, en aquests processos, als elements de caràcter contextual i situacional (Coll i Solé, 2001). Així, es proposen realitzar recerques que contribueixin a la comprensió dels processos d'ensenyament i aprenentatge a partir del treball conjunt amb tots els membres de la comunitat educativa per aconseguir, no només una descripció i anàlisi de les pràctiques educatives, sinó també, i sobretot, una millora d'aquestes pràctiques.

La pertinència d'un disseny de recerca, per tant, i en el marc de les afirmacions anteriors, no ve donada pel seu caràcter quantitatiu o qualitatiu, sinó per la seva capacitat d'ajudar a obtenir una comprensió contextualitzada dels fenòmens objecte d'estudi, així com per la seva rellevància teòrica i la seva capacitat empírica vàlida i fiable.

13. DISSENY DE LA RECERCA

La present recerca, doncs, es centra en el procés de formació – assessorament del Programa CA/AC per a la seva implementació a l'aula. En aquest procés basat en tres etapes (introducció, generalització i consolidació), tal com s'ha descrit a l'apartat dedicat al desenvolupament del mateix, hi participa de manera voluntària professorat de diversos centres que proporciona al grup impulsor del GRAD (Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat) informació del procés a través d'uns instruments que recullen dades sobre l'assessorament i sobre el mateix programa.

Amb la present recerca la finalitat que es persegueix és la identificació de pràctiques avaluatives d'aprenentatge cooperatiu al llarg del procés de formació – assessorament del professorat participant en el Programa CA/AC per tal de justificar la necessitat d'abordar l'avaluació dins del mateix. D'acord amb aquesta finalitat s'exposen els objectius i les hipòtesis que es vinculen.

O.1- Identificar les respostes dels qüestionaris inicials del professorat participant en el procés d'assessorament – formació del Programa CA/AC que contenen aspectes d'avaluació.

H.1.1- Es percep com a dificultat per part del professorat l'avaluació del Programa CA/AC tant a nivell individual com a nivell grupal.

H.1.2- La percepció de dificultat en l'avaluació és major entre el professorat de secundària que entre el professorat d'infantil i primària ja que hi ha major pressió acadèmica i social.

H.1.3- Hi ha major nivell de percepció de dificultat en l'avaluació del Programa CA/AC entre el professorat d'educació primària que entre el d'educació infantil.

O.2- Identificar pràctiques avaluatives d'aprenentatge cooperatiu a educació infantil, primària i secundària utilitzades pel professorat al llarg del procés de formació – assessorament per a la implementació del Programa CA/AC a l'aula.

O.2.1- Identificar les estructures cooperatives dels Auto informes 2 que contenen finalitats vinculades a l'avaluació.

O.2.2- Identificar les estructures cooperatives del bloc d'Auto informes 3 referents als diferents moments d'una Unitat didàctica que contenen finalitats vinculades a l'avaluació.

H.2.1- No s'utilitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació en la introducció d'estructures cooperatives simples.

H.2.2.1- S'utilitzen estructures cooperatives per saber els coneixements previs dels alumnes abans de la unitat didàctica o a l'inici de la mateixa però el producte no es fa servir amb finalitats vinculades a l'avaluació.

H.2.2.2- No s'utilitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació durant la unitat didàctica com a avaluació reguladora o formativa.

H.2.2.3- Les estructures cooperatives utilitzades amb finalitats vinculades a l'avaluació es situen al final de la unitat didàctica però no per valorar el progrés de l'alumnat ni els seus aprenentatges sinó per corregir errors i resoldre dubtes.

O.3- Fer un anàlisi de les estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació.

O.4- Identificar dificultats i avantatges vinculades a l'avaluació en la introducció de l'Àmbit C del Programa CA/AC exposades als Auto informes 4.

H.4- No es vinculen els resultats dels Plans de l'equip i el Quadern de l'equip en l'avaluació de la dimensió grupal de l'alumnat.

13.1 CRITERIS DE SELECCIÓ DELS CASOS

Han participat en l'estudi d'aquest projecte 19 centres que imparteixen etapes educatives diverses que van des d'educació infantil i educació primària (CEIP), educació secundària obligatòria i en alguns casos, educació secundària post obligatòria (IES) així com centres de professors i recursos (CPR i CRA) i equips

d'orientació educativa i psicopedagogia (EOEP) de dues comunitats autònomes. L'esquema que configura la mostra és el següent:

- **Illes Balears: 12 centres participants:**
 - 8 centres d'educació infantil i primària (CEIP).
 - 2 instituts d'educació secundària (IES).
 - 2 equips d'orientació educativa i psicopedagogia (EOEP).

- **Aragó: 7 centres participants:**
 - 1 institut d'educació secundària (IES).
 - 2 centres d'educació infantil i primària (CEIP).
 - 1 centre de professors i recursos (CPR).
 - 1 centre de recursos per a l'aprenentatge (CRA).
 - 2 seminaris centre de professors i recursos (CPR).

13.2 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

La recollida de dades de la recerca s'ha basat en l'ús de tècniques qualitatives i quantitatives dels diversos Auto informes que el professorat participant en el procés de formació - assessorament del Programa CA/AC ha omplert:

- *Qüestionari inicial*

El qüestionari inicial es planteja com a instrument de recollida de dades en l'etapa d'introducció del procés de formació – assessorament del professorat participant en el programa amb una doble intenció: d'una banda, conèixer les experiències prèvies del professorat entorn pràctiques educatives d'aprenentatge cooperatiu i les creences sobre les dificultats i millores que aquest podria introduir a la pràctica educativa diària i de l'altra, fer una primera valoració de la presentació de proposta del procés de formació –

assessorament a nivell d'utilitat, viabilitat i dificultats que pot comportar el Programa CA/AC. És un qüestionari de resposta oberta⁷.

L'objectiu que es planteja amb el Qüestionari inicial, en el marc d'aquesta recerca, és el d'identificar aspectes relacionats amb les pràctiques avaluatives en relació a millores, dificultats o altres aspectes del programa.

- *Auto informe 2*

L'Auto informe 2 es planteja com a instrument de recollida de dades en l'etapa d'introducció del procés de formació – assessorament del professorat participant en el programa amb la intenció de que puguin descriure i valorar l'aplicació d'una estructura cooperativa simple de l'Àmbit B que hagin desenvolupat a l'aula amb els seus alumnes. Aquest Auto informe proposa la valoració de diversos aspectes⁸:

De resposta oberta	<ul style="list-style-type: none"> - Descripció de l'activitat realitzada de forma cooperativa. - Descripció de l'estructura cooperativa simple utilitzada tenint en compte que es poden realitzar modificacions. - Dificultats i dubtes en l'aplicació de l'estructura cooperativa. - Aspectes positius en l'aplicació de l'estructura cooperativa.
De resposta tancada	<p>Finalitat perseguida amb la seva aplicació (es proposen 12 finalitats concretes i una finalitat oberta per definir).</p> <p>Nom de l'estructura cooperativa simple (es proposen diferents estructures simples corresponents a l'Àmbit B del programa).</p> <p>Valoració de l'estructura en referència a la participació equitativa (es proposen 5 valors de menor a major).</p> <p>Valoració de l'estructura en referència a la interacció simultània (es proposen 5 valors de menor a major).</p>

L'objectiu principal que es persegueix amb l'exploració dels Auto informes 2 és el d'identificar estructures cooperatives simples utilitzades amb finalitats

⁷ Vegeu un model de Qüestionari inicial a l'Annex 1 del document adjunt.

⁸ Vegeu un model d'Auto informe 2 a l'Annex 2 del document adjunt.

relacionades a les pràctiques avaluatives, ja que una de les opcions de resposta a les finalitats que es persegueixen amb l'aplicació de l'estructura és la d'avaluar la consecució dels objectius.

- *Auto informe 3.1, 3.2, 3.3 i 3.4*

El bloc d'Auto informes 3 es presenten com a instrument de recollida de dades del professorat participant en el programa en l'etapa de generalització del procés d'assessorament – formació amb la intenció de que puguin descriure i valorar l'ús de diferents estructures cooperatives utilitzades en el desenvolupament d'una unitat didàctica corresponent a l'Àmbit B del Programa CA/AC. Els Auto informes 3 formen un bloc dividit en quatre moments corresponents a les parts en les quals es pot dividir una unitat didàctica i valoren diferents aspectes⁹ (els mateixos per a tots els Auto informes que formen el bloc):

- L'Auto informe 3.1 correspon a l'abans de la unitat didàctica, l'Auto informe 3.2 correspon a l'inici de la unitat didàctica, l'Auto informe 3.3 correspon al durant la unitat didàctica i l'Auto informe 3.4 correspon al després de la unitat didàctica.

De resposta oberta	<ul style="list-style-type: none"> - Descripció de l'activitat realitzada de forma cooperativa. - Descripció de l'estructura cooperativa simple utilitzada tenint en compte que es poden realitzar modificacions. - Dificultats i dubtes en l'aplicació de l'estructura cooperativa. - Aspectes positius en l'aplicació de l'estructura cooperativa.
De resposta tancada	<p>Finalitat perseguida amb la seva aplicació (es proposen diferents finalitats segons el moment de la unitat didàctica que s'estigui valorant).</p> <p>Nom de l'estructura cooperativa simple (es proposen diferents estructures simples corresponents a l'Àmbit B del programa).</p> <p>Valoració de l'estructura en referència a la participació equitativa (es proposen 5 valors de menor a major).</p> <p>Valoració de l'estructura en referència a la interacció simultània (es proposen 5 valors de menor a major).</p>

⁹ Vegeu els models d'Auto informes 3.1, 3.2, 3.3 i 3.4 a l'Annex 3 del document adjunt.

L'objectiu principal que es persegueix amb l'exploració del bloc dels Auto informes 3 és el d'identificar estructures cooperatives simples utilitzades amb finalitats relacionades a les pràctiques avaluatives, ja que una de les opcions de resposta a les finalitats que es persegueixen amb l'aplicació de l'estructura és la d'avaluar la consecució dels objectius. D'altra banda, també s'exploren amb la finalitat de conèixer l'aplicació de l'estructura quan s'ha utilitzat per avaluar.

- *Auto informe 4*

Els Auto informes 4 es presenten com a instrument de recollida de dades del professorat participant en el programa en l'etapa de generalització del procés d'assessorament – formació amb la intenció de que puguin descriure i valorar l'aplicació de l'Àmbit C del Programa CA/AC que inclou l'ús del Pla de l'Equip.

Els Auto informes 4 es basen en el recull de determinada informació¹⁰:

De resposta oberta	<ul style="list-style-type: none"> - Descripció de la introducció del Pla de l'equip. - Dificultats i dubtes en l'aplicació de l'estructura cooperativa. - Aspectes positius en l'aplicació de l'estructura cooperativa.
De resposta tancada	<p>Valoració de l'estructura en referència a la millora del funcionament dels equips (es proposen valors de menor a major grau).</p>

L'objectiu principal en l'exploració dels Auto informes 4 és el de copsar les relacions que s'estableixen entre la introducció dels Plans de l'equip, l'ús del Quadern de l'equip i l'avaluació de la dimensió grupal i/o individual de l'alumnat així com les dificultats i els avantatges vinculats a l'avaluació.

¹⁰ Vegeu un model d'Auto informe 4 a l'Annex 4 del document adjunt.

14. ANÀLISI DE LES DADES

Tal com s'ha descrit a l'apartat anterior, en la present recerca s'ha fet ús de diferents instruments de recollida de dades quantitatives i qualitatives corresponents al procés de formació – assessorament del Programa CA/AC del professorat dels diversos centres participants en el mateix. Cada centre disposa d'un nombre de participants desigual i per tant, cadascú conté un nombre variable d'Auto informes analitzats. Cada Qüestionari inicial i cada Auto informe s'identifica a través d'un número. Aquests números han estat útils per identificar de manera ràpida els diferents Auto informes i qüestionaris inicials en els registres. Aquesta participació i anàlisi desigual es resumeix a la taula següent:

Illes Balears: 12 centres participants

	Nombre qüestionari inicial	Nombre Auto informe 2	Nombre Auto informe 3.1	Nombre Auto informe 3.2	Nombre Auto informe 3.3	Nombre Auto informe 3.4	Nombre Auto informe 4
Cas 1	7	21	11	10	10	1	1
Cas 2	0	12	7	6	9	5	8
Cas 3	0	0	0	0	0	0	0
Cas 4	6	13	8	7	8	2	4
Cas 5	3	19	15	8	5	4	4
Cas 6	1	9	12	3	2	2	1
Cas 7	0	10	11	5	4	3	0
Cas 8	0	24	20	21	19	18	25
Cas 9	6	13	12	11	11	10	11
Cas 10	0	17	8	5	5	2	6
Cas 11	0	6	2	2	3	3	1
Cas 12	0	15	7	7	5	5	4
TOTAL	23	159	113	85	81	55	65

Aragó: 7 centres participants

	Nombre qüestionari inicial	Nombre Auto informe 2	Nombre Auto informe 3.1	Nombre Auto informe 3.2	Nombre Auto informe 3.3	Nombre Auto informe 3.4	Nombre Auto informe 4
Cas 1	0	3	2	1	1	1	0
Cas 2	0	6	5	3	3	2	2
Cas 3	1	14	6	4	8	3	9
Cas 4	2	12	13	6	7	4	4
Cas 5	0	9	10	10	10	7	6
Cas 6	1	12	6	5	8	6	0
Cas 7	1	13	6	4	5	2	7
TOTAL	5	69	48	33	42	25	28

Les dades analitzades no han estat les mateixes per als qüestionaris inicials i per als Auto informes, de manera que cada instrument s'ha analitzat a partir de la seva naturalesa informativa i sense perdre de vista l'objectiu principal de la present recerca, és a dir, l'avaluació. D'aquesta manera i tenint en compte aquest criteri, les dades analitzades per a cada instrument han estat les següents:

- *Qüestionari inicial*

Els qüestionaris inicials s'han seleccionat tenint en compte la informació qualitativa que s'indiquen a algunes preguntes dedicades a la inserció del Programa CA/AC a l'aula. Com que l'objectiu principal és el d'identificar aspectes relacionats amb les pràctiques avaluatives en relació a millores i dificultats, s'ha posat especial èmfasi en concret a les preguntes 3 referent a les millores que pot aportar el programa, 4.A referent a la utilitat del mateix i 4.C a les dificultats que pot presentar la implementació del Programa CA/AC a

l'aula. En cas de que la informació descrita no es relacioni directament amb pràctiques avaluatives, no s'ha comptabilitzat ni analitzat.

- *Auto informe 2*

A partir dels Auto informes 2 corresponent a l'ús d'estructures cooperatives simples, l'anàlisi s'ha realitzat tenint en compte diversos aspectes que es corresponen a dades quantitatives:

- Àrea a la qual s'ha realitzat l'estructura cooperativa.
- Nivell (educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria o educació postobligatòria).
- Estructura. Es faciliten les 20 estructures cooperatives següents incloses al Programa CA/AC:
 - Lectura compartida, estructura 1-2-4, el foli giratori, parada de tres minuts, llapis al mig, el joc de les paraules, el número, números iguals junts, un per tots, mapa conceptual a quatre bandes, els quatre savis, el sac de dubtes, cadena de preguntes, millor entre tots, foli giratori per parelles, paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos, la substància i altres estructures aplicades.
- Finalitat perseguida amb l'ús de l'estructura cooperativa. Es proposen 13 finalitats:
 1. Conèixer les idees prèvies.
 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar.
 3. Presentar els continguts.
 4. Comprovar la comprensió dels alumnes.
 5. Aprendre els nous continguts.
 6. Consolidar els nous continguts.
 7. Reforçar els nous continguts.

8. Aprofundir els nous continguts.
9. Fer una síntesi dels continguts.
10. Preparar un examen.
11. Estudiar els continguts treballats.
12. Avaluar la consecució dels continguts.
13. Altres (indicar quina).

A partir de l'anàlisi d'aquestes dades, es poden identificar estructures cooperatives simples utilitzades amb finalitats relacionades amb pràctiques avaluatives.

- *Auto informe 3.1*

L'anàlisi dels Auto informes 3.1 s'ha realitzat tenint en compte les dades quantitatives i qualitatives següents:

- Àrea a la qual s'ha realitzat l'estructura cooperativa.
- Nivell (educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria o educació postobligatòria).
- Estructura. Es faciliten les 20 estructures cooperatives següents incloses al Programa CA/AC:
 - Lectura compartida, estructura 1-2-4, el foli giratori, parada de tres minuts, llapis al mig, el joc de les paraules, el número, números iguals junts, un per tots, mapa conceptual a quatre bandes, els quatre savis, el sac de dubtes, cadena de preguntes, millor entre tots, foli giratori per parelles, paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos, la substància i altres estructures aplicades.
- Finalitat perseguida amb l'ús de l'estructura cooperativa. Es proposen 3 finalitats:
 1. Conèixer les idees prèvies.

2. Facilitar la representació dels continguts a treballar.

3. Altres (indicar quina).

- Descriu què es fa amb el producte de l'alumnat.

L'objectiu principal de l'anàlisi dels Auto informes 3.1 és el de determinar les estructures utilitzades per conèixer les idees prèvies de l'alumnat o altres finalitats possibles vinculades a l'avaluació i analitzar l'ús del producte obtingut en l'exploració d'aquestes idees prèvies, ja que es correspon amb el moment d'abans de la unitat didàctica.

- *Auto informe 3.2*

L'anàlisi dels Auto informes 3.2 s'ha realitzat tenint en compte les dades quantitatives i qualitatives següents:

- Àrea a la qual s'ha realitzat l'estructura cooperativa.

- Nivell (educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria o educació postobligatòria).

- Estructura. Es faciliten les 20 estructures cooperatives següents incloses al Programa CA/AC:

- Lectura compartida, estructura 1-2-4, el foli giratori, parada de tres minuts, llapis al mig, el joc de les paraules, el número, números iguals junts, un per tots, mapa conceptual a quatre bandes, els quatre savis, el sac de dubtes, cadena de preguntes, millor entre tots, foli giratori per parelles, paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos, la substància i altres estructures aplicades.

- Finalitat perseguida amb l'ús de l'estructura cooperativa. Es proposen 3 finalitats:

1. Presentar els continguts.

2. Comprovar la comprensió dels alumnes.

3. Altres (indicar quina).

- Comentaris o observacions vinculades a aspectes d'avaluació.

L'objectiu principal de l'anàlisi dels Auto informes 3.2 és el de determinar possibles estructures utilitzades per a pràctiques avaluatives i analitzar l'ús del producte obtingut, ja que es correspon amb el moment de l'inici de la unitat didàctica.

- *Auto informe 3.3*

L'anàlisi dels Auto informes 3.3 s'ha realitzat tenint en compte les dades quantitatives i qualitatives següents:

- Àrea a la qual s'ha realitzat l'estructura cooperativa.
- Nivell (educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria o educació postobligatòria).
- Estructura. Es faciliten les 20 estructures cooperatives següents incloses al Programa CA/AC:
 - Lectura compartida, estructura 1-2-4, el foli giratori, parada de tres minuts, llapis al mig, el joc de les paraules, el número, números iguals junts, un per tots, mapa conceptual a quatre bandes, els quatre savis, el sac de dubtes, cadena de preguntes, millor entre tots, foli giratori per parelles, paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos, la substància i altres estructures aplicades.
- Finalitat perseguida amb l'ús de l'estructura cooperativa. Es proposen 5 finalitats:

1. Aprendre els nous continguts.
2. Consolidar els nous continguts.
3. Reforçar els nous continguts.
4. Aprofundir els nous continguts.
5. Altres (indicar quina).

- Observacions o comentaris relacionats amb les finalitats indicades i vinculats a avaluació.

L'objectiu principal de l'anàlisi dels Auto informes 3.3 és el de determinar possibles estructures utilitzades per a pràctiques avaluatives i reforç dels continguts d'aprenentatge i analitzar l'ús del producte obtingut, ja que es correspon amb el moment de durant la unitat didàctica.

- *Auto informe 3.4*

L'anàlisi dels Auto informes 3.4 s'ha realitzat tenint en compte les dades quantitatives i qualitatives següents:

- Àrea a la qual s'ha realitzat l'estructura cooperativa.
- Nivell (educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria o educació postobligatòria).
- Estructura. Es faciliten les 20 estructures cooperatives següents incloses al Programa CA/AC:
 - Lectura compartida, estructura 1-2-4, el foli giratori, parada de tres minuts, llapis al mig, el joc de les paraules, el número, números iguals junts, un per tots, mapa conceptual a quatre bandes, els quatre savis, el sac de dubtes, cadena de preguntes, millor entre tots, foli giratori per parelles, paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos, la substància i altres estructures aplicades.
- Finalitat perseguida amb l'ús de l'estructura cooperativa. Es proposen 5 finalitats:
 1. Fer una síntesi dels continguts.
 2. Preparar un examen.
 3. Estudiar els continguts treballats.
 4. Avaluar la consecució dels continguts.
 5. Altres (indicar quina).

- Descriu què fa amb el producte de l'alumnat.

L'objectiu principal de l'anàlisi dels Auto informes 3.4 és el de determinar estructures utilitzades per a pràctiques avaluatives i analitzar l'ús del producte obtingut, ja que es correspon amb el moment del final de la unitat didàctica.

- *Auto informe 4*

Els Auto informes 4 s'analitzen partint de dades qualitatives, ja que són de resposta oberta i descriptiva. Les dades que s'han analitzat són:

- Àrea a la qual s'ha realitzat l'estructura cooperativa.
- Nivell (educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria o educació postobligatòria).
- Introducció del Pla de l'equip.
- Dificultats del Pla de l'equip a nivell d'avaluació.
- Aspectes positius del Pla de l'equip relacionats amb aspectes d'avaluació.

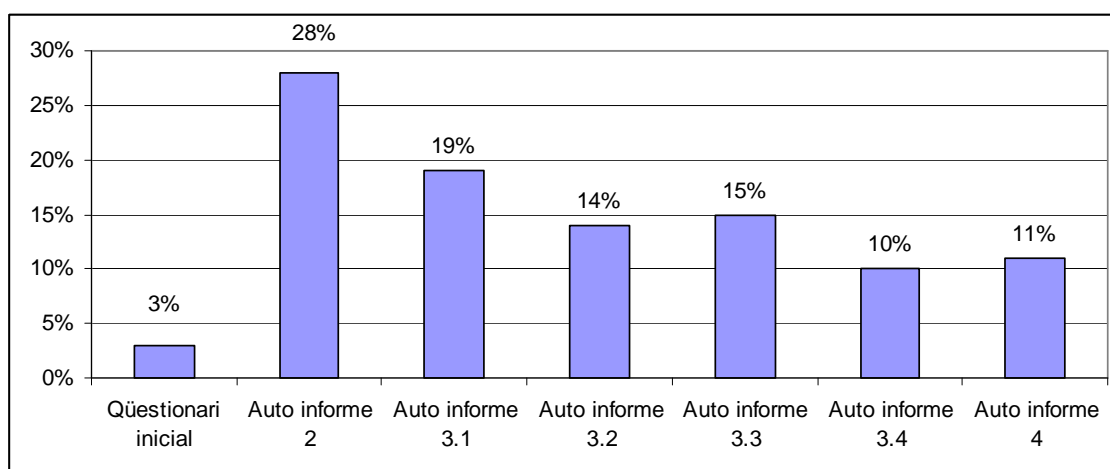
L'objectiu principal de l'anàlisi dels Auto informes 4 és el de copsar les relacions que s'estableixen entre la introducció dels Plans d'Equip, l'ús del Quadern d'equip i l'avaluació dels objectius d'aprenentatge respecte a la dimensió grupal i/o l'individual, ja que pertanyen a l'àmbit C del Programa CA/AC i inclouen l'autoavaluació (cada alumne s'avalua a si mateix) i la coavaluació (s'avaluen com a equip).

III. RESULTATS

15. RESULTAT DE LES DADES

Un cop descrites les dades que s'han analitzat de cada instrument¹¹, s'inicia la descripció dels resultats obtinguts. Per abordar aquest apartat, cal, en primer lloc, determinar el nombre total de Qüestionaris inicials i Auto informes analitzats en tots els casos tal com s'indica a la següent taula:

Instrument	Nombre total
Qüestionari inicial	28
Auto informe 2	228
Auto informe 3.1	161
Auto informe 3.2	118
Auto informe 3.3	123
Auto informe 3.4	80
Auto informe 4	93



Tal com mostra la taula i el gràfic superior, hi ha un nombre major d'Auto informes 2 (228 en aquest cas) analitzats que es correspon al 28% del total. Destaca del bloc d'Auto informes 3 que les parts del mateix no es corresponen amb xifres, és a dir, els Auto informes 3.1; 3.2; 3.3 i 3.4 comptarien amb les mateixes xifres entre ells ja que es corresponen amb els diferents moments

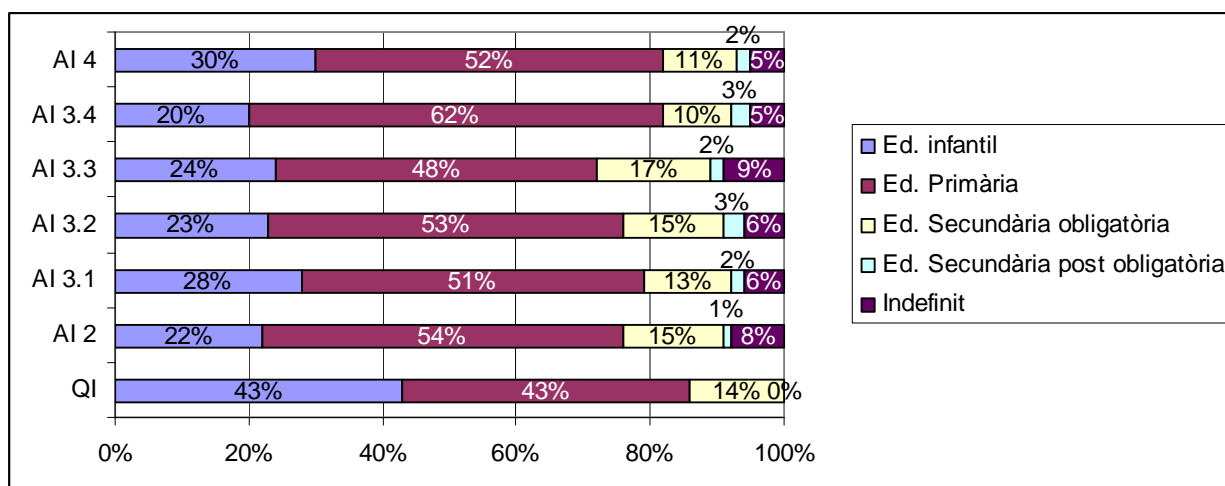
¹¹ Vegeu les taules d'anàlisi a l'Annex 5 del document adjunt.

d'una unitat didàctica i no és el cas. Cal destacar que el 3% de Qüestionaris inicials analitzats, en aquest cas no es correspon amb la xifra real de seguiment del professorat participant en el procés de formació - assessorament, sinó que respon a la selecció elaborada per l'estudi tenint en compte que continguessin elements d'avaluació.

15.1 ETAPES EDUCATIVES

En segon lloc, tenint en compte la naturalesa dels casos, la qual és diversa, és important mostrar a quines etapes educatives s'ha dirigit la implementació del Programa CA/AC, ja que hi ha centres d'educació infantil i primària, centres d'educació secundària i centres d'orientació educativa i de recursos. D'aquesta manera, cada qüestionari inicial i cada Auto informe s'ha dirigit a una etapa educativa diferent, segons l'origen professional del professorat que l'ha dut a terme. La següent taula i el gràfic adjunt, indiquen el percentatge de qüestionaris inicials i auto informes omplerts per part del professorat segons l'etapa educativa:

Instrument	Ed. infantil	Ed. Primària	Ed. Secundària obligatòria	Ed. Secundària post obligatòria	Indefinit
Qüestionari inicial	21	21	7	7	0
Auto informe 2	50	122	34	3	19
Auto informe 3.1	45	83	21	3	9
Auto informe 3.2	27	63	18	3	7
Auto informe 3.3	29	59	21	3	11
Auto informe 3.4	16	50	8	2	4
Auto informe 4	28	48	10	2	5



Els Qüestionaris inicials analitzats que contenen elements d'avaluació han estat un total de 28, dels quals el 43% pertanyen a educació infantil i primària i el 14% a Educació secundària obligatòria. Els¹² AI 2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 i 4 es reparteixen en educació infantil amb percentatges molt similars compresos entre el 20 i 30% i a primària entre el 40 i 65%, mentre que a secundària obligatòria les xifres van entre el 10 i el 17%. Hi ha un petit percentatge d'AI adreçats a l'etapa d'educació secundària post obligatòria (batxillerat i cicles formatius) que es situa entre el 0 i el 3%. Per últim, hi ha AI que no indiquen l'etapa a la qual s'adreça el programa i es situa entre el 5 i el 10%. Aquests percentatges referents a l'etapa educativa a la qual s'adreça el Programa CA/AC, té a veure amb l'origen dels casos, que tal com s'ha indicat a apartats anteriors, es poden agrupar en 14 casos amb docència a educació infantil i primària, 3 casos amb docència a educació secundària i un cas que imparteix docència a primària i secundària.

15.2 QÜESTIONARI INICIAL

L'objectiu principal de l'anàlisi dels QI és el de detectar aspectes d'avaluació en les preguntes vinculades a millores i dificultats en la implementació del Programa CA/AC a l'aula. Cal tenir en compte que es tracta d'un instrument

¹² A partir d'aquest moment s'utilitzarà AI per a referir-se a Auto informe i QI per a referir-se a Qüestionari inicial.

inicial utilitzat en el procés de formació – assessorament i que a més a més de descriure les expectatives envers en programa un cop presentat, es descriuen altres aspectes vinculats amb la pràctica de l'aprenentatge cooperatiu des del Programa CA/AC. Com que les preguntes són de resposta oberta, s'han elaborat categories per tal d'englobar els aspectes d'avaluació. Les categories han estat tres:

1. Es contempla com a dificultat avaluar el procés / progrés individual o grupal de l'alumnat al llarg del programa. Aquesta categoria inclou respostes com:

“l'avaluació comportarà moltes dificultats”

“saber avaluar correctament els continguts”

“l'avaluació és bastant complicada, cada alumne ha de tenir una nota individual i una de la tasca que fa dins de l'equip”

“poc clara la forma d'avaluar”

2. Es contempla com a millora en la incorporació del Programa CA/AC a l'aula l'observació del progrés dels alumnes. Aquesta categoria inclou respostes com:

“l'avaluació grupal millorarà”

“és una millora ser més conscient del progrés que fan els nens i nenes amb el seu aprenentatge”

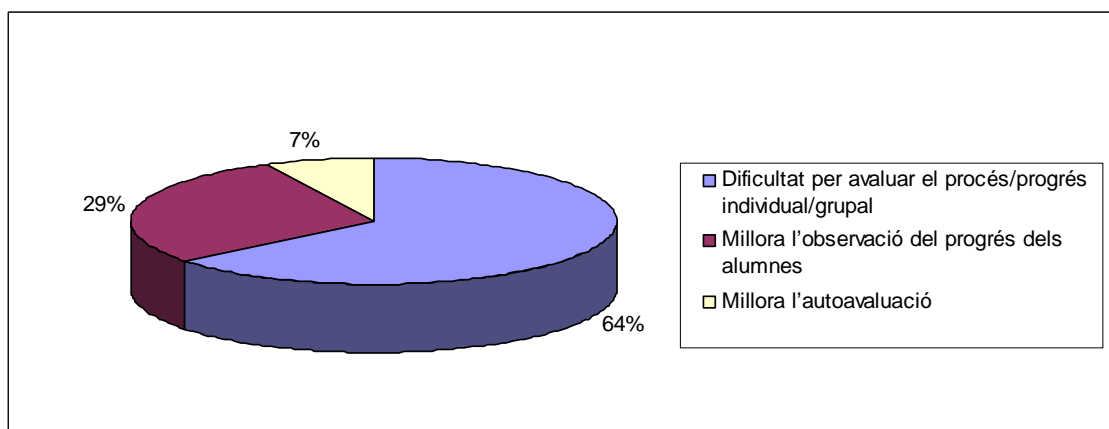
“hi haurà millores en la observació diària”

3. Es contempla com a millora en la incorporació del Programa CA/AC a l'aula l'autoavaluació que faran els propis alumnes. Aquesta categoria inclou respostes com:

“millorarà l'autoavaluació”

Tenint en compte les tres categories, els resultats obtinguts es contemplen a la taula i gràfics següents:

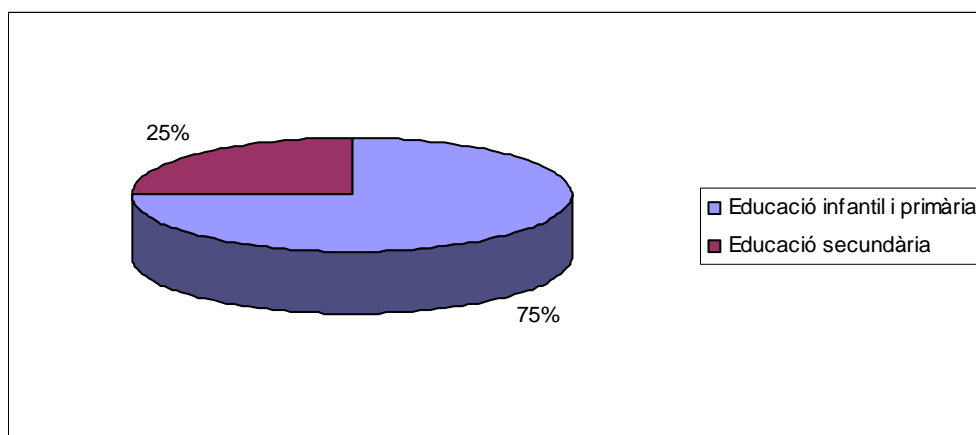
Categories	Freqüència	Percentatge
1. Dificultat per avaluar el procés/progrés individual/grupal	18	64%
2. Millora l'observació del progrés dels alumnes	8	29%
3. Millora l'autoavaluació	2	7%



Dels 28 QI analitzats, un 64% (corresponent a 18 QI), perceben com a dificultat avaluar el progrés dels alumnes de manera individual o grupal. Un 29% de les respostes (corresponent a 8 QI) consideren que el Programa CA/AC els ajudarà a millorar la observació del progrés dels alumnes, tot i que cal destacar que cap defineix la manera, el com o a partir de quins instruments. Per últim, un 7% de les respostes (corresponent a 2 QI), consideren que implantar el Programa CA/AC a l'aula els ajudarà als propis alumnes a realitzar la seva autoavaluació. En aquest últim cas, és un tipus d'avaluació que ja contempla el programa i que correspon a l'Àmbit C del mateix.

Un altre dels aspectes que s'ha contemplat als QI és l'etapa a la qual s'adrecen els temors o la visió de dificultat respecte a l'avaluació dels aprenentatges. Aquesta és una dada poc vinculant ja que el nombre de casos amb docència a educació infantil i primària no és el mateix que el nombre de casos amb docència a educació secundària. Els resultats són:

Etapa educativa	Freqüència	Percentatge
Educació infantil i primària	21	75%
Educació secundària	7	25%



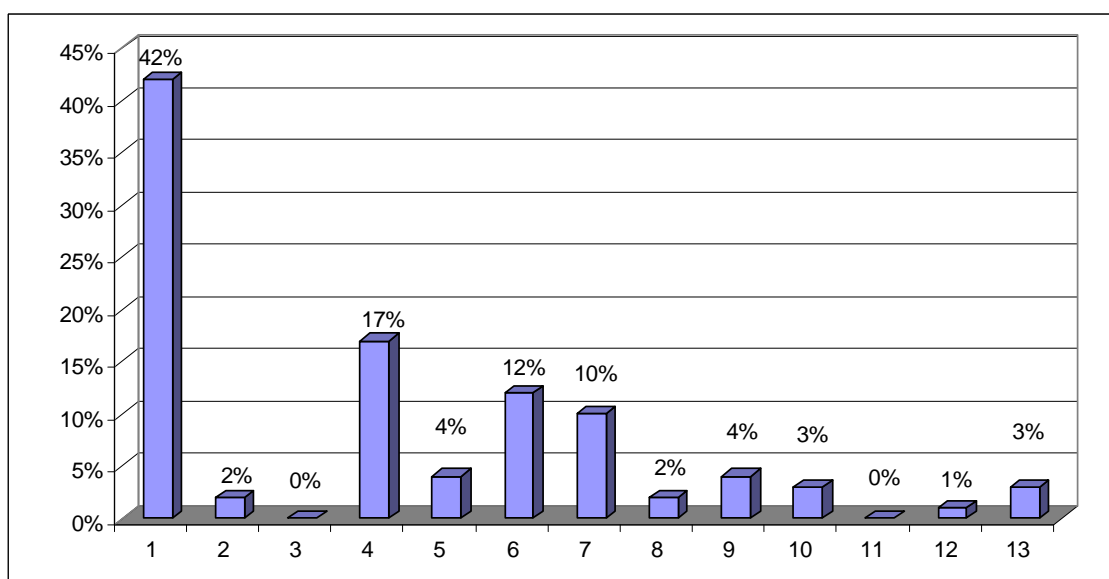
La percepció de dificultat en l'avaluació del programa entre el professorat d'educació infantil i primària és del 75%, corresponent a 21 QI mentre que d'educació secundària és del 25%, corresponent a 7 QI. Aquesta és una dada que depèn de la selecció que s'ha dut a terme i en l'estudi s'ha registrat aspectes d'avaluació (tant referent a millores com a dificultats) i en aquest cas les dades corresponen a l'etapa educativa a la qual es vincula el professorat que ha respost el QI.

15.3 AUTO INFORME 2

L'objectiu principal de l'anàlisi dels AI 2 és el de detectar estructures cooperatives simples utilitzades amb finalitats avaluatives. És un instrument utilitzat en el procés de formació – assessorament corresponent a l'Àmbit B del programa i elaborat un cop s'ha dut a terme una estructura cooperativa simple a l'aula. S'han analitzat un total de 228 AI 2 i s'ha comptabilitzat de cada estructura cooperativa utilitzada pel professorat, a quina de les 13 finalitats es vincula.

Els resultats són:

	Finalitats	Freqüència	Percentatge
1	Conèixer les idees prèvies	98	42%
2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	4	2%
3	Presentar els continguts	1	0%
4	Comprovar la comprensió dels alumnes	38	17%
5	Aprendre els nous continguts	9	4%
6	Consolidar els nous continguts	27	12%
7	Reforçar els nous continguts	23	10%
8	Aprofundir els nous continguts	4	2%
9	Fer una síntesi dels continguts	8	4%
10	Preparar un examen	7	3%
11	Estudiar els continguts treballats	1	0%
12	Avaluar la consecució dels continguts	2	1%
13	Altres	6	3%



Com indica la taula superior i el gràfic, la majoria de les estructures cooperatives simples utilitzades s'han realitzat amb la finalitat de conèixer les idees prèvies dels alumnes amb un 425 corresponent a noranta-vuit Al 2. No hi ha cap estructura cooperativa simple utilitzada per la finalitat 3. *presentar els*

continguts i cap estructura cooperativa utilitzada per la finalitat 11. *estudiar els continguts treballats*. Hi ha un 2% corresponent a dos AI 2 que utilitzen estructures cooperatives simples amb finalitats vinculades a *avaluar la consecució dels objectius* (finalitat número 12).

- *Anàlisi dels AI 2 amb ús d'estructures cooperatives simples amb finalitats vinculades a avaluar la consecució dels objectius*¹³

Estructura utilitzada	Descripció	Aspectes positius	Resultat del producte obtingut
El foli giratori	<ul style="list-style-type: none"> - Distribució dels alumnes en equips. - Normes de funcionament de l'estructura. - Explicació de l'activitat a realitzar. - Resolució en gran grup de l'activitat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribueix a l'aprenentatge de l'autonomia. - Interacció entre alumnes molt enriquidora. - Resolen dubtes entre els membres dels equips. 	<i>No es descriu.</i>
L'àlbum de cromos	<ul style="list-style-type: none"> - Es reparteix un full a cada membre de l'equip. - S'explica l'activitat a realitzar. - Realització de l'activitat. - Elaboració d'un llibre amb totes les fitxes dels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La proporció d'ajuda entre ells. 	Avaluar els conceptes que cada alumne havia adquirit.

En aquest cas, només el segon AI descriu que utilitza el producte obtingut de l'ús de l'estructura cooperativa per avaluar els conceptes que cada alumne ha adquirit. En el primer cas, en canvi, no explicita què fa amb el resultat de l'activitat.

¹³ Vegeu els dos Auto informes 2 amb finalitat vinculada a l'avaluació a l'Annex 6 del document adjunt.

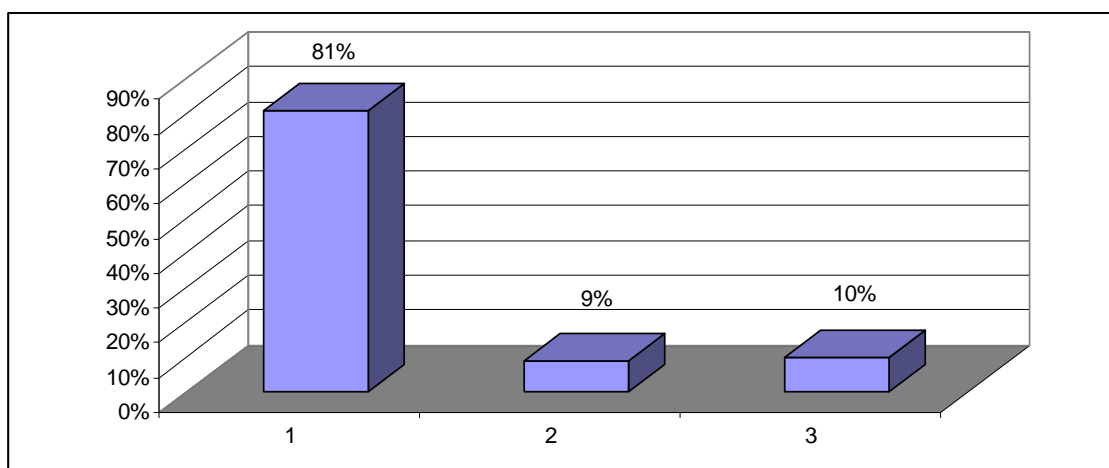
15.4 BLOC D'AUTO INFORMES 3

El bloc d'Auto informes 3 correspon a l'Àmbit B del Programa CA/AC i inclou els quatre moments d'una unitat didàctica.

15.4.1 AUTO INFORME 3.1

L'auto informe 3.1 és un instrument utilitzat a l'àmbit B del programa i l'objectiu principal és el de detectar estructures cooperatives utilitzades amb finalitats d'avaluar o per conèixer les idees prèvies dels alumnes, ja que correspon a l'abans de la unitat didàctica. S'han analitzat 161 AI 3.1 i s'ha comptabilitzat de cada una de les estructures cooperatives utilitzades pel professorat a quina de les tres finalitats es relaciona. Els resultats són:

	Finalitats	Freqüència	Percentatge
1	Conèixer les idees prèvies	131	81%
2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	14	9%
3	Altres	16	10%



Com mostra la taula superior i el gràfic, el 81% de les estructures cooperatives s'han utilitzat amb la finalitat de conèixer les idees prèvies dels alumnes, corresponent a 131 AI. El 9% s'han utilitzat per facilitar la representació dels continguts a treballar i el 10% a altres finalitats.

Del 81% de les estructures cooperatives que han estat vinculades a conèixer les idees prèvies, s'ha realitzat un buidatge qualitatiu, on s'ha recollit (si el professorat ho definia a l'AI) què es fa amb el producte de l'alumnat, és a dir, què ha fet el professorat un cop coneguts els coneixements previs de l'alumnat sobre el tema tractat. Dels 131 AI, només vuit han descrit què s'ha fet amb el producte. Les respostes han estat:

“Avaluar els coneixements previs i fer adaptacions pertinents.”

“Es va recollir el full de cada nen i es va valorar.”

“El producte va a casa on amb ajuda dels pares verifiquen o no la informació (hipòtesis en aquest cas).”

“Fer una avaluació.”

“A casa hauran de validar, corregir, completar la informació.”

“Resoldre dubtes.”

“Corregeixen.”

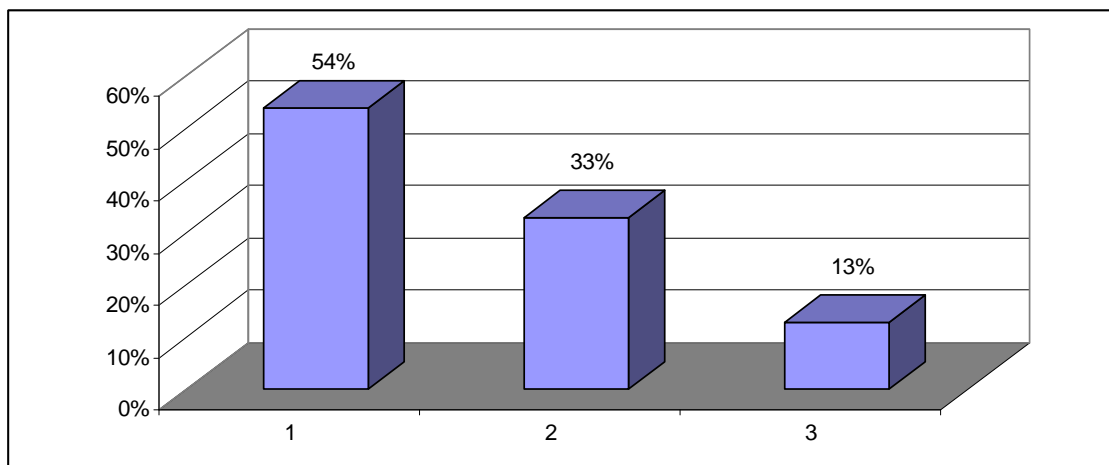
“Posada en comú en gran grup per arribar a una resposta única.”

Tres de les respostes es vinculen a avaluació, tot i que només una d'elles (la primera) avalua els coneixements previs i utilitza el producte per iniciar la unitat didàctica des d'on parteixen els alumnes o per “adaptar” continguts (no se sap si per a tot el grup o per a alguns alumnes). Les altres dues respostes vinculades a avaluació no defineixen res més enllà ni descriuen per a què els serveix aquesta avaluació: posar notes, com a informació, per ajustar l'ajuda o els continguts i objectius, etcètera.

15.4.2 AUTO INFORME 3.2

Els auto informes 3.2 corresponen a l'àmbit B del programa. Formen part de l'inici de la unitat didàctica i s'han analitzat amb l'objectiu de conèixer les finalitats a les quals s'han vinculat l'ús de les estructures cooperatives. S'ha realitzat el buidatge de 118 AI 3.2 i els resultats han estat els següents:

Finalitats		Freqüència	Percentatge
1	Presentar els continguts	64	54%
2	Comprovar la comprensió dels alumnes	39	33%
3	Altres	15	13%



Com pot observar-se al gràfic i a la taula superior, el 54% dels AI que correspon a 64, han utilitzat estructures cooperatives amb la finalitat de presentar els continguts a treballar. El 33% s'han realitzat per comprovar la comprensió dels alumnes i 15 d'elles, corresponents a un 13%, per altres finalitats.

Alguns AI 3.2, descriuen què s'ha fet amb el producte dels alumnes, o fins i tot, vinculaven l'estructura cooperativa a altres finalitats corresponents als AI 3.1. Les descripcions recollides han estat 9:

“Utilitzada per motivar a l'alumnat.”

“Conèixer les idees prèvies.” (s'ha indicat tres vegades)

“Els dubtes, vaig emprar fotografies amb un número per fer-ho més accessible.”

“Correcció immediata.”

“Manera de conèixer dubtes.”

“Resoldre dubtes, ajustar ajuda.”

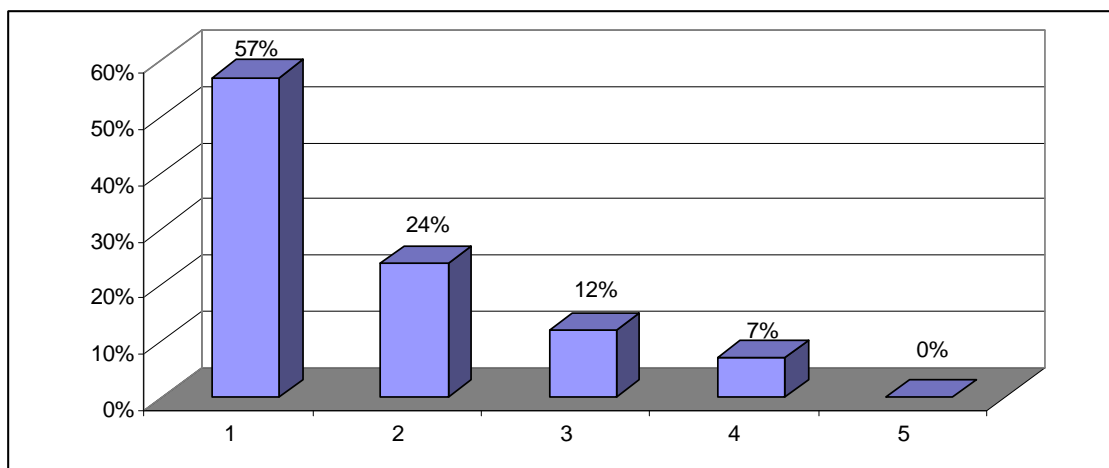
“La professora ha recopilat totes les preguntes.”

La descripció més propera a finalitats d'avaluació amb funció pedagògica és la de resoldre dubtes per ajustar l'ajuda. Hi ha 3 AI que realitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a conèixer les idees prèvies dels alumnes, però de nou no descriuen què es fa amb el producte de l'alumnat.

15.4.3 AUTO INFORME 3.3

Els AI 3.3 corresponen al durant la unitat didàctica i s'han analitzat amb l'objectiu de detectar estructures cooperatives utilitzades amb finalitats vinculades a l'avaluació. S'ha fet el buidatge de 123 AI 3.3 i els resultats són:

	Finalitats	Freqüència	Percentatge
1	Aprendre els nous continguts	70	57%
2	Consolidar els nous continguts	30	24%
3	Reforçar els nous continguts	15	12%
4	Aprofundir els nous continguts	8	7%
5	Altres	0	0%



Com pot observar-se a la taula superior i al gràfic, el 57% de les estructures cooperatives utilitzades (es correspon a 70 estructures) es realitzen amb la finalitat d'aprendre els nous continguts, seguida de la finalitat de consolidar els nous continguts amb el 24% (30 estructures) i de reforçar els nous continguts amb el 12% (15 estructures). Hi ha un 7% que es correspon a la finalitat de reforçar els nous continguts (8 estructures) i cap s'utilitza amb altres finalitats.

Només dos AI descriuen què fan amb el producte de l'alumnat:

“Plantejar i resoldre dubtes.”

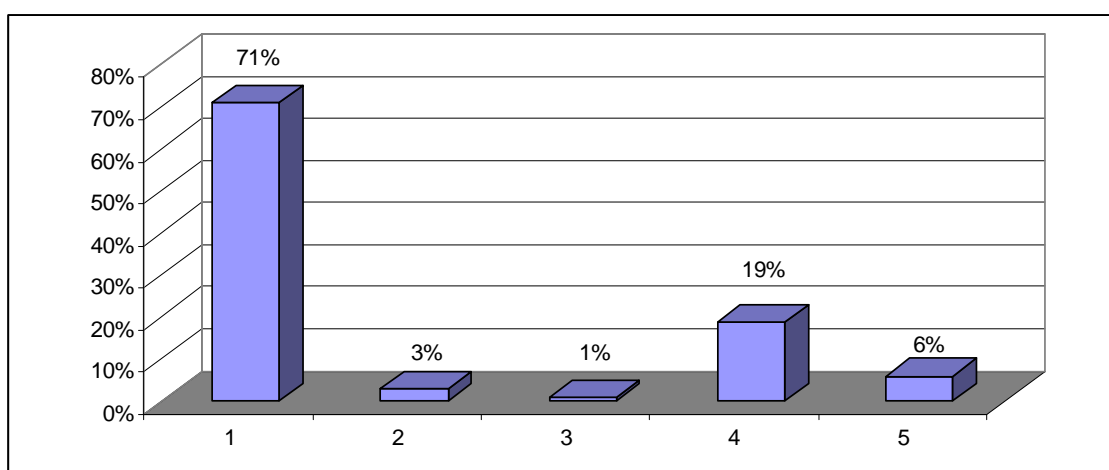
“S’han resolt dubtes dels alumnes.”

Aquestes dues respostes es poden vincular a la funció reguladora de l'avaluació malgrat no descriuen exactament com es planteja aquesta resolució de dubtes i com es vincula l'activitat docent en termes d'ajust d'ajuda.

15.4.4 AUTO INFORME 3.4

Els AI 3.4 es corresponen al final de la unitat didàctica i l'objectiu principal és el de detectar el nombre d'estructures cooperatives utilitzades per avaluar els alumnes i per tant, relacionades a la finalitat número 4. *Avaluar la consecució dels continguts.* S'ha fet el buidatge de 80 AI 3.4 i els resultats són:

	Finalitats	Freqüència	Percentatge
1	Fer una síntesi dels continguts	57	71%
2	Preparar un examen	2	3%
3	Estudiar els continguts treballats	1	1%
4	Avaluar la consecució dels continguts	15	19%
5	Altres	5	6%



Com es pot observar a la taula i al gràfic adjunt, 57 estructures corresponents al 71%, es realitzen amb la finalitat de fer una síntesi dels continguts. El

següent percentatge més alt amb un 19%, es correspon amb la finalitat d'avaluar la consecució dels continguts. Hi ha un 3% (2 estructures) que es vinculen a preparar un examen i un 1% (1 estructura) a estudiar els continguts. Per últim, hi ha un 6% corresponent a 5 estructures que es vinculen a altres finalitats.

- *Anàlisi dels AI 3.4 amb ús d'estructures cooperatives simples amb finalitats vinculades a avaluar la consecució dels objectius¹⁴*

Estructura utilitzada	Descripció	Aspectes positius	Resultat del producte obtingut
1-2-4	<ul style="list-style-type: none"> - Es formen equips. - Cada equip tria una regadora. - Realitzen una producció sobre un cartró. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacció de diferents infants. - Aprendre a cedir i compartir. - Saber esperar torn. 	<i>No ho descriu.</i>
El foli giratori	<ul style="list-style-type: none"> - Realitzar una reflexió sobre el propi aprenentatge i sobre el contingut treballat (autoavaluació). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ràpida organització. 	<i>No ho descriu.</i>
Llapis al mig	<ul style="list-style-type: none"> - Es formen grups heterogenis. - Es formulen 4 preguntes àmplies. - Cada nen/a es fa responsable d'una de les preguntes i la respon. - Es corregeixen entre tots. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afavoreix la participació igualitària de tots els alumnes. - Els alumnes milloren el rendiment acadèmic i la seva autonomia. 	<i>No ho descriu.</i>
Altres	<ul style="list-style-type: none"> - Construir cossos geomètrics en equips amb el GEOMAC i seguint instruccions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participació equitativa i aprenentatge compartit 	<i>No ho descriu.</i>
El foli giratori	<ul style="list-style-type: none"> - S'han fet preguntes sobre l'univers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tots molt contents de poder explicar què sabien. - Ha ajudat a resoldre dubtes... 	<i>No ho descriu.</i>
Llapis al mig	<ul style="list-style-type: none"> - Es dóna a cada equip un full amb preguntes, cada membre llegeix una. - Es discuteix en equip i es respon. 	<ul style="list-style-type: none"> - No aplicada 	<i>No s'ha aplicat i per tant es desconeix.</i>
Llapis al mig	<ul style="list-style-type: none"> - Resoldre exercicis. - Desenvolupar la competitivitat i la 	<ul style="list-style-type: none"> - Més del 90% dels alumnes assoleixen els 	<i>No es descriu.</i>

¹⁴ Vegeu els Auto informes 3.4 amb finalitat vinculada a l'avaluació a l'Annex 7 del document adjunt.

	cooperació.	objectius.	
El joc de les paraules	- Per equips anoten paraules per resumir els continguts.	- Afavoreix molt la reflexió i organització dels continguts treballats.	<i>No ho descriu.</i>
Parada de tres minuts	- Els alumnes trien els equips. - Preparen autònomament una representació. - S'avalua cada representació i amb l'estructura cooperativa s'exposen dubtes.	- Interès i motivació. - Augment de la cohesió de grup. - Assoliment dels continguts curriculars.	<i>No ho descriu.</i>
Parada de tres minuts	- Els alumnes trien els equips. - Preparen autònomament una representació. - S'avalua cada representació i amb l'estructura cooperativa s'exposen dubtes.	- Interès i motivació. - Augment de la cohesió de grup. - Assoliment dels continguts curriculars.	<i>No ho descriu.</i>
Parada de tres minuts	- Els alumnes trien els equips. - Preparen autònomament una representació. - S'avalua cada representació i amb l'estructura cooperativa s'exposen dubtes.	- Interès i motivació. - Augment de la cohesió de grup. - Assoliment dels continguts curriculars.	<i>No ho descriu.</i>
El joc de les paraules	- Es donen paraules clau. - Els alumnes construeixen frases amb les paraules.	- Contents per fer feina en equip.	<i>No ho descriu.</i>
El joc de les paraules	- Se'ls hi proporciona als nens cinc paraules presents a la unitat didàctica i han d'ésser capaços d'escriure amb ella una frase que després consensuen amb la resta de l'equip.	- És una feina en la que tothom pot participar amb una mica de bona organització.	<i>No ho descriu.</i>
Cadena de preguntes	- Repàs del tema treballat. - Cada equip planteja una pregunta a l'equip del costat i aquest contesta. - Així successivament. - No es poden repetir les preguntes.	- Posen cara de satisfacció.	<i>No ho descriu.</i>
Altres	- Construir cossos geomètrics en grup seguint unes consignes i usant el joc GEOMAG.	- Cooperació equitativa i aprenentatge compartit.	<i>No ho descriu.</i>

De les 15 estructures analitzades, destaca en primer lloc la repetició d'algunes d'elles. En la descripció de l'estructura, tots els professors indiquen com han

organitzat l'activitat. Com a aspectes positius, cada professor indica descripcions sobre el funcionament de la metodologia en sí, és a dir, sobre l'estructura i el funcionament de l'activitat: participació, cooperació, interès, motivació, etcètera. Per últim, cal comentar que cap estructura indica què fa amb el producte obtingut de l'alumnat i per a què l'utilitza tenint en compte que la finalitat és la d'avaluar. Altres casos, utilitzen el desenvolupament de l'estructura per a realitzar una autoavaluació, que de fet, pertany a l'àmbit C del programa

15.5 AUTO INFORME 4

Els AI 4 corresponen a l'àmbit C del programa i s'utilitzen per a recollir per part del professorat participant la introducció del Pla de l'Equip, les dificultats i els aspectes positius del mateix. L'objectiu principal en l'anàlisi és el de detectar les relacions establertes entre la introducció del Pla de l'equip i l'avaluació dels objectius d'aprenentatge tant a nivell individual com grupal i tenint en compte que s'inclou l'autoavaluació i la coavaluació.

Cal dir, en primer lloc, que ha estat un instrument que per les dates d'anàlisi del present projecte, els centres encara els estaven elaborant i no s'ha pogut fer un recull total del mateix, i d'altra banda, pel tipus de format de l'AI, ha estat molt complicat fer un anàlisi qualitatiu intens, ja que l'ideal hauria estat poder visualitzar el Pla de l'equip i no pas descripcions subjectives realitzades pel professorat participant. Aquest últim aspecte ha dificultat en gran mesura un anàlisi detallat sobre aspectes d'avaluació i l'extracció de conclusions.

Els resultats que es mostren tenen a veure amb les respostes que el professorat ha descrit i que es relacionen amb aspectes d'avaluació. Aquestes respostes, però, són descripcions metodològiques en gran mesura i no permeten fer un lligam entre els objectius proposats pel professorat en les unitats didàctiques i la seva avaluació i la introducció dels Plans d'equip com a eina per al professorat per a avaluar (no només per l'alumnat):

INTRODUCCIÓ PLA EQUIP	DIFICULTATS DEL PLA DE L'EQUIP	ASPECTES POSITIVS DEL PLA DE L'EQUIP
Estableixen diferents objectius, entre ells millorar l'aprenentatge		

Reflexions del dia a dia de com ha funcionat és important.		L'autoavaluació
Al final es revisa el compliment d'objectius.		
Reflexió sobre el funcionament dels equips de manera oral diàriament.	Costa molt fer una reflexió sobre el funcionament dels equips.	
Reflexió sobre el funcionament dels equips de manera oral diàriament.	Costa molt fer una reflexió sobre el funcionament dels equips.	
Valoració del Pla de l'equip. Avaluació del funcionament dels equips a través d'una graella amb colors. Avaluació dels càrrecs de l'equip. Valoració dels objectius plantejats a l'inici de la UD.	Els costa posar-se d'acord.	Saben ser autocrítics. Resultats més positius del que s'esperava. Han entès bé la dinàmica d'avaluació dels equips.
Al final de cada sessió omplen el diari. Revisió del Pla de l'equip al final per establir compromisos personals.		L'autoavaluació mitjançant la revisió del Pla de l'Equip fa que siguin molts conscients de les normes i ajuda autoregular el funcionament del l' equip.
	Fer coincidir la planificació amb l'avaluació.	Poden autoregular-se.
Han realitzat la primera valoració. No s'han avaluat.	Valoració del grup poc útil.	
Definició d'objectius.		
		S'autoregulen
		S'autoregulen
Valorar les aportacions pròpies i de la resta		Autoregular el seu comportament
		S'autoregulen
Valorar les aportacions pròpies i de la resta		Autoregular el seu comportament
		Millora l'autoavaluació més realista i autoreflexió
		No s'introdueix el quadern de l'equip
		Dificultats per introduir el pla de l'equip a aquestes edats
Assignació de càrrecs, avaluar els càrrecs, avaluació individual dels aprenentatges i la capacitat d'ajudar.	L'avaluació crea inseguretat.	Bona eina per autoreflexió.

Estableixen normes de funcionament	Cal buscar sancions per a l'incompliment de les normes	
Definició d'objectius i primera valoració sobre el què cal millorar		
		Autoavaluació de la feina feta.
		Autoreflexió dels alumnes entorn els seus aprenentatges i els objectius proposats.
		Els saben avaluar-se molt bé
Es va repartir un full per a què es valoressin		L'autoavaluació els fa reflexionar sobre el que han de millorar
	Orientar-los a l'hora d'avaluar l'equip	
	Els costa autoavaluar-se	
	Autoavaluació poc realista	

Segons la taula presentada, amb la introducció dels Plans de l'equip, es distribueixen rols a cada membre, s'estableixen unes normes de funcionament per equips, es defineixen objectius (en alguns casos) i van omplint de forma periòdica el Diari de l'equip.

Com a dificultats, la majoria dels professors/es, pensen que l'autoavaluació és un punt complicat del Pla de l'equip, ja sigui perquè és poc realista, perquè tenen poques orientacions, perquè els crea inseguretats i en un cas perquè costa fer coincidir la planificació general amb l'avaluació.

Per últim, com a aspectes positius, en tots els casos es considera que l'autoregulació que fan els alumnes a partir de l'autoavaluació és un aspecte positiu del Pla de l'equip. En cap cas s'especifica quin paper té l'autoavaluació o la coavaluació (de la qual se'n parla poc) en l'avaluació final o sumativa que realitza el professorat al final del procés.

16. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

El capítol anterior ha permès presentar amb detall els resultats de l'anàlisi dels casos que constitueixen la recerca a partir dels objectius plantejats a l'inici. D'aquesta manera, s'apropa el final del recorregut metodològic al voltant de l'ús d'estructures cooperatives utilitzades amb finalitats vinculades a l'avaluació en el desenvolupament del Programa CA/AC. En aquest sentit, es realitzarà, d'una banda, una discussió dels resultats obtinguts en el marc dels objectius generals i específics de la recerca, així com de les hipòtesis vinculades, i d'altra banda, desenvolupar les conclusions generals de la recerca, les aportacions en termes d'avaluació i les limitacions i qüestions que queden obertes.

16.1 OBJECTIU 1 I HIPÒTESIS VINCULADES

O.1- Identificar les respostes dels qüestionaris inicials del professorat participant en el procés d'assessorament – formació del Programa CA/AC que contenen aspectes d'avaluació.

H.1.1- *Es percep com a dificultat per part del professorat l'avaluació del Programa CA/AC tant a nivell individual com a nivell grupal.*

Els resultats confirmen que el professorat percep com a dificultat l'avaluació en la implantació del Programa CA/AC a l'aula de manera individual i de manera grupal. Hi ha un nombre inferior de professorat que considera que el Programa CA/AC ajudarà a millorar l'observació del progrés dels alumnes i/o l'autoavaluació.

H.1.2- *La percepció de dificultat en l'avaluació és major entre el professorat de secundària que entre el professorat d'infantil i primària ja que hi ha major pressió acadèmica i social.*

Els resultats indiquen el contrari, és a dir, hi ha una resposta molt més superior en els QI sobre avaluació (ja sigui en termes de dificultat o millora) en el professorat d'educació infantil i primària que de secundària. Aquests resultats

han estat d'aquesta manera perquè tal com s'ha exposat al capítol anterior, el nombre de QI d'educació infantil i primària (21 QI) és molt superior que els QI d'educació secundària (7 QI) així com el nombre de casos.

H.1.3- *Hi ha major nivell de percepció de dificultat en l'avaluació del Programa CA/AC entre el professorat d'educació primària que entre el d'educació infantil.*

Aquesta hipòtesi no s'ha pogut comprovar, ja que els QI no indicaven exactament l'etapa educativa sinó únicament el centre, amb la qual cosa, els CEIP engloben tant l'etapa d'educació infantil com l'etapa d'educació primària.

Les conclusions generals per a l'objectiu 1 són:

- Es considera una dificultat avaluar els aprenentatges/progrés de l'alumnat amb el Programa CA/AC.
- Hi ha un percentatge alt de professorat de CEIP que veu com a dificultat el recull dels progressos de l'alumnat posant en marxa el Programa CA/AC tant a nivell individual com a nivell grupal.
- Es considera que el Programa CA/AC serà beneficiós per a avaluar millor, ja que posa més èmfasi en el progrés de l'alumnat i no només en els resultats. No es defineix com.
- Es considera que el Programa CA/AC posa de manifest l'autoavaluació de l'alumnat, en tant que són els mateixos alumnes qui poden ser partíceps del seu aprenentatge.

16.2 OBJECTIU 2, OBJECTIUS ESPECÍFICS I HIPÒTESIS VINCULADES

O.2- Identificar pràctiques avaluatives d'aprenentatge cooperatiu a educació infantil, primària i secundària utilitzades pel professorat al llarg del procés de formació – assessorament per a la implementació del Programa CA/AC a l'aula.

O.2.1- Identificar les estructures cooperatives dels Auto informes 2 que contenen finalitats vinculades a l'avaluació.

H.2.1- *No s'utilitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació en la introducció d'estructures cooperatives simples.*

Els resultats indiquen que efectivament no s'utilitzen estructures cooperatives simples en la introducció del programa amb finalitats vinculades a l'avaluació, sinó que s'utilitzen sobretot per conèixer les idees prèvies dels alumnes, comprovar la comprensió dels alumnes, consolidar els nous continguts i reforçar els nous continguts en major nombre. En menor nombre, es fa ús de les estructures cooperatives simples per presentar els continguts, estudiar els continguts i avaluar la consecució dels continguts.

Les conclusions generals per a l'objectiu 2.1 són:

- No es fan servir estructures simples per avaluar, ja que dificulta emetre un judici individual del progrés i del resultat.
- No es fan servir estructures cooperatives per presentar els continguts ja que es considera que és una actuació més pròpia del professorat.
- No es fan servir estructures cooperatives amb la finalitat d'estudiar els continguts ja que es considera que és una actuació més pròpia i individual de l'alumnat.

O.2.2- Identificar les estructures cooperatives del bloc d'Auto informes 3 referents als diferents moments d'una Unitat didàctica que contenen finalitats vinculades a l'avaluació.

H.2.2.1- *S'utilitzen estructures cooperatives per saber els coneixements previs dels alumnes abans de la unitat didàctica o a l'inici de la mateixa però el producte no es fa servir amb finalitats vinculades a l'avaluació.*

Els resultats mostren efectivament un percentatge molt alt d'estructures cooperatives vinculades a la finalitat de conèixer les idees prèvies dels alumnes en els AI 3.1 corresponents a l'abans de la unitat didàctica i en menor nombre en els AI 3.2 corresponents a l'inici de la unitat didàctica. Hi ha només tres respostes vinculades a avaluació i no es descriu si es realitzen a la unitat

didàctica els ajustos adients d'acord amb els resultats obtinguts de l'exploració dels coneixements previs de l'alumnat.

H.2.2.2- *No s'utilitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació durant la unitat didàctica com a avaluació reguladora o formativa.*

Els resultats indiquen que no s'utilitzen estructures cooperatives durant la unitat didàctica amb finalitats avaluatives amb funció reguladora o formativa. El major nombre d'estructures s'utilitzen per aprendre els nous continguts i consolidar els nous continguts. Només en dos casos, s'ha recollit el comentari per part del professorat que el producte de l'alumnat els ha servit per plantejar i resoldre dubtes, però no s'ha vinculat a avaluació ni a una activitat docent d'ajust de l'ajuda.

H.2.2.3- *Les estructures cooperatives utilitzades amb finalitats vinculades a l'avaluació es situen al final de la unitat didàctica però no per valorar el progrés de l'alumnat ni els seus aprenentatges sinó per corregir errors i resoldre dubtes.*

Com mostren els resultats, el major nombre d'estructures cooperatives utilitzades amb la finalitat d'avaluar la consecució dels continguts es situen al final de la unitat didàctica, però en un nombre menor que a la finalitat de fer una síntesi dels continguts. No es descriu que siguin utilitzades per valorar el progrés dels alumnes, ja que moltes d'elles manquen d'una veritable estructura d'activitat d'avaluació però tampoc queda prou clar que les activitats realitzades amb aquesta finalitat amb ús d'estructures cooperatives siguin per resoldre dubtes i corregir errors.

Les conclusions generals per a l'objectiu 2.2 són:

- Es fan servir estructures cooperatives a l'inici de la unitat didàctica per conèixer les idees prèvies dels alumnes.
- Conèixer les idees prèvies dels alumnes no es relaciona amb una funció reguladora de l'avaluació.

- El producte que s'obté del coneixement de les idees prèvies dels alumnes no s'utilitza per organitzar les activitats posteriors ni els continguts de la unitat didàctica i per tant, la funció real de l'exploració de les idees dels alumnes és únicament de fer la informació disponible.
- No es fan servir estructures cooperatives durant la unitat didàctica amb la finalitat d'avaluar com a funció reguladora de la mateixa. Com a molt, algunes es proposen per resoldre dubtes, però en cap cas per ajustar l'ajuda als alumnes.
- El fet de no utilitzar durant la unitat didàctica l'avaluació com a mecanisme regulador de l'aprenentatge dels alumne i de l'activitat docent, implica no programar ni desenvolupar posteriorment estructures més adequades que impliquin millors mecanismes d'influència educativa i permetin una millor autoregulació dels aprenentatges.
- Es fan servir algunes estructures cooperatives per avaluar la consecució dels continguts al final de la unitat didàctica.
- Costa visualitzar una activitat real d'avaluació amb l'ús d'estructures cooperatives i cap d'elles crea un lligam prou clar entre el resultat de l'activitat i la possible avaluació final de l'alumne.

16.3 OBJECTIU 3

O.3- Fer un anàlisi de les estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació.

Els resultats sobre l'anàlisi de les estructures cooperatives utilitzades amb finalitats vinculades a l'avaluació indiquen una manca de relació entre l'activitat plantejada amb l'estructura cooperativa i l'avaluació real dels aprenentatges dels alumnes. D'altra banda, a nivell qualitatiu, moltes de les descripcions són poc pròpies d'activitats d'avaluació tal com s'expliquen, ja que en molts casos, impedeixen l'observació dels aprenentatges dels alumnes. Segurament la finalitat primera era la d'avaluar la consecució dels continguts, però en el fons,

cap estructura fa un lligam real amb una avaluació final o sumativa i de fet, cap defineix què li aporta la informació extreta de l'estructura com a professor.

De totes les analitzades, només una indica que el producte li serveix per avaluar a cada alumne. La resta no fa cap lligam entre l'activitat i l'avaluació final que ha de realitzar com a docent. Un aspecte que és necessari comentar i que queda reflectit en aquesta part de l'anàlisi, és la dificultat del professorat per avaluar a un alumne sense tenir un producte final individual, ja sigui en forma de prova, test, examen, treball, qüestionari, dossier, carpeta d'aprenentatge, etcètera. Aquest fet pot ajudar a entendre el motiu pel qual dels 80 Al 3.4 analitzats, només 15 tenien com a finalitat avaluar la consecució dels continguts

Les conclusions generals per a l'objectiu 3 són:

- Queda poc clara l'activitat real d'avaluació tal com es descriu als auto informes.
- No existeix un lligam clar entre l'activitat realitzada amb l'estructura cooperativa amb finalitat avaluativa i l'avaluació real dels aprenentatges dels alumnes.
- No es pot visualitzar si l'activitat es relaciona amb una avaluació amb finalitat pedagògica o social.
- Es desconeix si hi ha devolució o correcció de l'avaluació realitzada per ajudar als alumnes a l'autoregulació.
- No es fomenten processos d'autoregulació i control a partir de les situacions d'avaluació, que a més a més, són massa escasses.
- Es desconeix si l'avaluació és criterial (basada en el progrés de cada alumne) o normativa (els mateixos objectius i ítems per a tothom i fent la comparativa).

16.4 OBJECTIU 4 I HIPÒTESI VINCULADA

O.4- Identificar dificultats i avantatges vinculades a l'avaluació en la introducció de l'Àmbit C del Programa CA/AC exposades als Auto informes 4.

H.4- *No es vinculen els resultats dels Plans de l'equip i el Quadern de l'equip en l'avaluació de la dimensió grupal de l'alumnat.*

Els resultats en aquest àmbit són ambigus. En un principi, segons indiquen els resultats, no es vincula el Pla de l'equip a l'avaluació final o sumativa del professorat sobre els alumnes, ni a nivell individual ni a nivell grupal, sinó a l'autoavaluació que realitzen ells mateixos sobre els seus objectius inicials plantejats.

Les conclusions generals per a l'objectiu 4 són:

- El Pla de l'equip és una eina útil per organitzar els equips i la distribució de rols i ajudar-los a plantejar objectius tant d'organització com d'aprenentatge.
- En un primer moment, l'autoavaluació pot generar inseguretats o ser valoracions poc ajustades a la realitat.
- L'autoavaluació es percep com a útil i pertinent, en tant que posa en marxa la capacitat metacognitiva de l'alumnat i ajuda a l'autoregulació pròpia.
- No es vincula l'autoavaluació que realitzen els alumnes a l'avaluació final del professorat ni en la dimensió individual ni en la dimensió grupal de la mateixa.
- No es vincula la coavaluació a l'avaluació que hauria de realitzar el professorat de la dimensió grupal de cada membre de l'equip.

17. CONCLUSIONS GENERALS

La recerca i l'anàlisi de les dades presentades a través dels resultats obtinguts i de la discussió dels diferents objectius i hipòtesis vinculades donen lloc a una sèrie de conclusions sobre l'avaluació a comentar.

En referència als resultats de l'anàlisi, en primer lloc és important saber que el professorat participant de diferents etapes educatives en la implantació del Programa CA/AC a l'aula considera l'avaluació individual i grupal una dificultat, ja sigui per desconeixement, per dificultat en la programació de situacions d'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu, per inseguretat, etcètera. En el cas de que algun professor hagi manifestat que l'aprenentatge cooperatiu l'ajudarà a avaluar millor el progrés dels alumnes, no indica de quina manera ni a través de quins instruments.

Destaca el fet que el Programa CA/AC inclogui l'autoavaluació en la introducció de l'Àmbit C, ja que el professorat considera que és aspecte important per tal que els alumnes es facin partícips del seu propi aprenentatge. Tot i fer aquestes valoracions i com es discutirà més endavant, s'avança que aquesta autoavaluació no s'utilitza (al menys explícitament) per a la tasca docent d'avaluar ni la dimensió grupal ni la dimensió individual dels alumnes.

En la introducció de l'Àmbit B del Programa CA/AC, el professorat no utilitza estructures cooperatives amb la finalitat d'avaluar els continguts. Aquestes decisions segurament s'argumenten a través de diversos aspectes:

- L'aprenentatge cooperatiu estructura l'activitat a l'aula per equips, consegüentment, per qüestions obvies d'organització, hi ha un únic producte de l'alumnat (un per equip), per tant, sense un producte per alumne realitzat de manera individual, és molt complicat emetre un judici dels aprenentatges dels alumnes.
- El fet d'estructurar l'activitat a l'aula per equips, també dificulta fer observacions detallades individualment d'un mateix fet, ja que es dona la mateixa situació d'aprenentatge a cada equip de manera simultània i el recull sistemàtic d'evidències de progrés és complicat per a un sol docent. De totes maneres, com s'explicava al primer capítol de l'informe, cal recordar que és el

professorat qui coneix què estan aprenent els alumnes, ja que és qui té accés continuat en el procés (Coll i Onrubia, 2002).

- La cultura del test, prova o examen a la que estan tan arrelats els docents per a l'avaluació final, pot no veure's compatible amb el programa que es desenvolupa i per tant, en cas de continuar avaluant els aprenentatges a partir d'aquests instruments, queden al marge de qualsevol estructura cooperativa que es realitzi al llarg de les unitats didàctiques. Com apuntava Álvarez Méndez (2001), calen formes diferents més enllà de les tradicionals com l'examen o el test i és que aquests instruments d'ús tradicional no poden reflectir ni representar les noves maneres que adquireix l'aprenentatge, ni les relacions que s'estableixen entre els continguts, les activitats i els processos d'aprenentatge i tampoc recullen el tipus de relacions que s'estableixen en treballar de forma cooperativa i solidària com exigeix la tasca de construcció social en l'aprenentatge.

Seguint amb la introducció de l'Àmbit B del programa, hi ha una sèrie de resultats que cal comentar. En primer lloc, s'estructura la unitat didàctica en quatre moments: abans, a l'inici, durant i al final. Aquests quatre moments del procés d'ensenyament i aprenentatge, l'avaluació com a elements inherent del mateix ha d'estar present de manera que permeti regular i ajustar l'ajuda als alumnes i per tant, seria necessari – de la mateixa manera que es programa una unitat didàctica – programar l'avaluació. Els resultats per als quatre moments de la unitat, però, indiquen:

- Abans i a l'inici de la unitat didàctica s'utilitzen estructures cooperatives per conèixer les idees prèvies dels alumnes, però aquesta finalitat no es relaciona a una funció diagnòstica de l'avaluació (Coll, Onrubia i Martín, 2001) i per tant, el producte no es fa servir per organitzar les activitats posteriors ni els continguts de manera que la única funció que fa saber què saben els alumnes és per a que facin disponible els seus coneixements previs.

- Durant la unitat didàctica no s'utilitzen estructures cooperatives amb la finalitat reguladora de l'avaluació, és a dir, focalitzant l'atenció en la presa de decisions sobre l'ajust de les ajudes per millorar la pràctica docent i que permeti posar en joc mecanismes d'autoregulació en els propis alumnes i en el

professorat, mecanismes d'influència educativa (Coll, Onrubia i Martín, 2001). Malgrat aquesta manca de situacions d'avaluació durant la unitat didàctica, cal destacar que en algun cas, s'utilitzen estructures cooperatives per resoldre dubtes dels alumnes, que com a mínim, pot provocar – tot i que es desconeix – un reajustament de la programació, de les activitats i de les ajudes proporcionades a l'alumnat.

- Al final de la unitat didàctica, s'utilitzen estructures cooperatives amb la finalitat d'avaluar la consecució dels objectius, per tant, es tracta inicialment d'una avaluació sumativa o final per tal de copsar fins a quin punt els alumnes han assolit els objectius. Es desconeix el lligam real entre l'activitat cooperativa que realitzen els alumnes i l'avaluació real que realitza el professorat de manera individual, i d'altra banda, també es desconeix si la funció de l'avaluació en aquest cas és acreditativa o pedagògica.

A l'estudi empíric, s'ha realitzat l'anàlisi de les descripcions de les estructures cooperatives utilitzades amb finalitat d'avaluació. Com s'ha comentat als resultats, realment no es veu una clara activitat que pugui ser considerada com a activitat d'avaluació tal i com es descriu als auto informes, perquè en cap cas s'explicita quina relació té l'activitat amb l'avaluació realitzada pel docent. Aquest fet pot estar lligat directament a l'instrument mateix que s'utilitza al procés de formació- assessorament (auto informe) o a que la vinculació entre l'estructura cooperativa i una avaluació real és poc consistent.

Al mateix anàlisi, no s'ha pogut visualitzar certs aspectes de l'avaluació que cal tenir en compte com la finalitat pedagògica o social, la comunicació dels resultats, si es tracta d'avaluació criterial o normativa, si prèviament s'han explicitat els criteris d'avaluació i fins i tot si els alumnes han pogut ser participants de la seva elaboració, ... aspecte molt important tal com defensa Norton (2004) que quan els alumnes coneixen els criteris d'avaluació orienten el seu procés d'aprenentatge cap a la consecució d'aquests criteris, adoptant un enfocament estratègic, convertint els criteris d'avaluació en "criteris d'aprenentatge", explicitant-los i compartint-los amb els alumnes, fet que ajuda a l'autoregulació dels aprenentatges.

S'ha realitzat també l'anàlisi dels auto informes corresponents a la introducció de l'Àmbit C del programa i que es relaciona directament amb l'apartat 11. *L'avaluació en el Programa CA/AC*. Sintetitzant, aquest apartat diferencia l'avaluació en dimensions: la dimensió d'avaluació grupal i individual i la dimensió de l'avaluació l'aprenentatge individual. L'Àmbit C és molt propici per abordar la primera dimensió de l'avaluació.

L'anàlisi dels auto informes 4 corresponents a aquest àmbit d'intervenció, conclouen que els Plans de l'equip són molt útils per organitzar els equips a nivell de rols, objectius, etcètera. A més a més, es dona molta importància a l'autoavaluació com a mecanismes d'autoregulació dels propis alumnes, ja que posa en marxa la capacitat metacognitiva i l'autoreflexió del procés d'aprenentatge, és a dir, tal com defensa Gipps (1999) la importància de l'autoavaluació dels alumnes, no és només amb finalitats metacognitives, sinó de responsabilització del propi procés d'aprenentatge i de millora de les relacions cooperatives entre docents i alumnes.

S'ha pogut observar, però, que els Plans de l'equip no es vinculen directament a les dimensions d'avaluació dels alumnes, ni a la part grupal, és a dir, a l'avaluació com a equip i per tant fent ús de la coavaluació, ni a la part individual, és a dir, a la valoració del què aporta cada membre al seu equip i per tant, a l'ús de l'autoavaluació com a eina per a evidenciar-ho. Aquest fet pot ser donat per una possible explicació: és provocat per la naturalesa de l'instrument (auto informe) ja que realment no es pot fer un veritable anàlisi sense tenir físicament el Pla de l'equip per poder fer una valoració del mateix, ja que a la descripció no es pot visualitzar les revisions periòdiques dutes a terme, l'explicitació dels objectius i la valoració dels mateixos i el vincle amb l'avaluació que realitza el professorat amb aquests instruments per a abordar l'avaluació d'aquesta dimensió i evidenciar i corroborar la importància del treball en equip.

Abans d'acabar aquest apartat, cal discutir alguns aspectes vinculats amb la recerca en sí que poden ser útils per a posteriors aproximacions i treballs d'investigació: la necessitat de considerar les pràctiques avaluatives com a element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge, la necessitat de

realitzar el seu estudi de manera contextualitzada per tal d'obtenir informació dels factors que incideixen en la presa de decisions sobre el procés de planificació i desenvolupament de les pràctiques avaluatives i la necessitat d'indagar en la creació d'un tipus d'avaluació més inclusiva i acord amb els principis descrits sobre la diversitat real de les aules, respectant les bases de l'aprenentatge cooperatiu i en concret del Programa CA/AC: l'avaluació inclusiva, entesa com la capacitat de les pràctiques d'avaluació per respondre d'una manera eficient a la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats dels alumnes, esdevé la clau per comprendre com ajudar-los, mitjançant l'avaluació, a aprendre més i millor.

Apareixen en aquesta mateixa recerca algunes limitacions que alhora obren qüestions a futurs estudis i investigacions. En primer lloc l'estudi de molts casos ha conduït a generalitzar molt les circumstàncies d'anàlisi i a no aprofundir i concretar, ja que formaven part d'un procés de formació – assessorament i per tant, les informacions sempre es “desdibuixen” d'alguna manera quan no hi ha una relació directa amb els participants a la recerca (no es poden demanar aclariments, materials, informacions, etcètera).

En segon lloc, els instruments d'anàlisi no sempre han aportat les informacions rellevants i necessàries i molt sovint ha calgut objectivar al màxim les dades aportades als qüestionaris inicials i als auto informes per poder generalitzar els resultats. Els auto informes no sempre contenen la informació rellevant per a la millora del Programa CA/AC en sí i en concret per a l'estudi que s'ha dut a terme en aquest cas, sinó que s'han vinculat molt al procés d'assessorament. A més a més, hauria estat molt més interessant poder disposar de la programació real del professorat i no només partir dels auto informes per realitzar un anàlisi molt més acurat sobre l'avaluació i el desenvolupament de les unitats didàctiques.

D'altra banda, és important indicar que el professorat no ha fet un ús del tot adequat dels auto informes. Hi ha molts sense omplir o mal omplerts, amb informacions poc rellevants, repetits, copiats i un llarg etcètera que no beneficia ni als formadors ni als mateixos professors, ja que els auto informes són també una eina útil per a ells mateixos. Això ha quedat molt reflectit als auto informes

3, on les xifres no es corresponen entre les diferents parts quan de fet formen els diferents moments d'una unitat didàctica. També cal explicitar la poca predisposició del col·lectiu docent a descriure i reflexionar sobre la seva pròpia pràctica, el que provoca que no facin dels auto informes una eina útil per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge en la implantació del Programa CA/AC a l'aula.

Per últim, en referència al propi Programa CA/AC, és important poder destacar un aspecte que s'ha pogut veure reflectit en moltes de les informacions extretes dels auto informes. Com s'ha anat defensant al llarg del discurs que organitza la recerca realitzada i concretament al marc teòric, el programa, i l'aprenentatge cooperatiu, més enllà d'ajudar a l'atenció a la diversitat, és clau en el sentit que incideix directament en l'aprenentatge de tots els alumnes, de manera que és també clau, fer la presentació del mateix (des dels formadors/es i coordinadors/es del procés d'assessorament) partint d'aquest aspecte tan fonamental, d'una banda per evitar que el professorat el consideri una "moda més" o el justifiqui a partir de conceptes com la motivació, la participació i l'ajuda mútua només, i d'altra banda per a que s'eviti errors que condueixin a un mal plantejament i desenvolupament del programa com incloure dinàmiques de cohesió en l'Àmbit B, incloure tècniques cooperatives en comptes d'estructures simples i dur-les a terme en una única sessió, deixar que els propis alumnes siguin qui formin els equips, etcètera.

Tenint en compte les conclusions descrites, s'arriba a una conclusió general, la qual determina una gran manca de programació de situacions d'avaluació en la implantació del Programa CA/AC a l'aula, que dificulta l'activitat docent d'avaluar els aprenentatges dels alumnes i d'avaluar les aportacions dels alumnes als equips de treball, és a dir, l'avaluació de la dimensió individual i l'avaluació de la dimensió grupal així com es justifica l'objectiu primer del present treball explicitat a l'inici del mateix: la necessitat d'abordar l'avaluació en el Programa CA/AC, fet que obra una porta a una possible investigació futura.

IV. BIBLIOGRAFIA

18. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea ediciones.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Allal, L. (1991). *Cap a la pràctica de l'avaluació formativa*. Brusel·les: De Boek.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Disponible a: <http://www.assessment-reform-group.org.uk>
- Black, P. i William, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623-637.
- Blanco, R. (1999). *Para una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Disponible a: www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf
- Broadfoot, P. i Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of "Assessment in Education". *Assessment in Education*, 11, 1, 7-27.
- Colomina, R. i Rochera, M.J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
- Colomina, R.; Rochera, M.J. i Barberà, E. (2002). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación. *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 30, 102-113.
- Coll, C.; Martín, E. i Onrubia, J. (2001). *La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*. En Coll, C.; Palacios, J. i Marchesi, A. (coords), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (549-572). Madrid: Alianza.

- Coll, C. i Martín, E. (1996). *La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto*. En *Teoría y práctica de la educación*, 18 (64-77).
- Coll, C.; Onrubia, J.; Barberà, E. (2000). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. En *Infancia y aprendizaje*, 90 (111-132).
- Coll, C. (1984). *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- Coll, C. i Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En C. Coll et alt., *El constructivismo en el aula* (163- 183). Barcelona: Graó.
- Coll, C. i Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (141-168). Barcelona: ICE-Horsori.
- Coll, C. i Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. En *Cuadernos de pedagogía*, 318 (50-54).
- Coll, C. (1998). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. A Coll, C. i altres. *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: EDIUOC.
- Coll, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard; J. Beltrán i F. Rivas (Ed.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas* (89-102). Madrid: Síntesis.
- Coll, C.; Barberà, E. i Onrubia, J. (1996). Propuesta de dimensiones y subdimensiones para el análisis de las prácticas de evaluación. (Documento d'us intern).
- Coll, C. (inv. pral.) (1999). *La evaluación de los aprendizajes en las prácticas educativas escolares*. Projecte d'investigació PB 95-1032. Informe final.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 357-386.

- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2007). *La investigación psicoeducativa en la perspectiva sociocultural: algunas aproximaciones y retos*. A Sembrando ideas, 1. [en línea]. Disponible a: www.sembrandoideas.cl
- Díaz Barriga, F. (2008). *Las rúbricas como instrumentos de evaluación auténtica*. Disponible a: [www.cneq.unam.mx/.../EVALUACION AUTENTICA.ppt](http://www.cneq.unam.mx/.../EVALUACION_AUTENTICA.ppt)
- Dochy, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*. Keynote presentation. Disponible a: <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>
- Doyle, W. (1978). *Paradigms for research on teacher effectiveness*. En L.S. Shulman (Ed.), *Review or Research in Education*, 5, 163-199.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. London: SAGE Publications Ltd.
- Frederiksen, J.R. i Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gipps, C.V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In P.D. Pearson and A. Iran- Nejad (Eds.) *Review of Research in Education* (Vol. 24, pp. 355-392). Washington, DC: AERA.
- Hadji, CH. (1992). *L'avaluació de les activitats educatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hargreaves, A.; Earl, L i Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *Amercian Educational Research Journal*, 39, 1, 69-95.
- Huguet, T (2006) *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jorba, J. i Sanmartí, N. (1994). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 22, 62-65.

- Mauri, T.; Valls, E. i Barberà, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 63-69.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (309-329). Madrid: Alianza Psicología.
- Miras, M i Onrubia, J. (1997). Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals. En C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció* (99-175). Barcelona: EDIUOC.
- Miras, M.; Mauri, T. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: ICE- Graó.
- Miras, M. (1991). *Diferencias individuales y enseñanza adaptativa*. Cuadernos de pedagogía, 188, p. 24-27.
- Naranjo, M. i Pujolàs, P. *L'avaluació del treball en equip*. Document intern del GRAD de la Universitat de Vic.
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 6, 687-702.
- Onrubia, J. (2007). *El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas*. En Bonals, J. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (1995). *L'adaptació del currículum com a resposta a la diversitat a l'ESO*. Guix, núm. 208, p. 75-79.
- Pigrau, T. (2000). *El contrato didáctico en el "trabajo cooperativo": un instrumento para la autoevaluación*. A AAVV (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per a atendre en l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa. Investigador principal: Pere Pujolàs Maset. Projecte I+D+I, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: SEJ2006-01495/EDUC).
- Pujolàs, P.; Lago, J.R.; Naranjo, M.; Riera, G.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Soldevila, J.; Torné, A.; Rodrigo, C. *El programa CA/AC ("Cooperar per*

- aprendre/ Aprender a Cooperar*). *Para enseñar a aprender en equipo*. Document intern del GRAD la Universitat de Vic.
- Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2006). *Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom*. En Pujolàs, P., Lago, J.R., (ed.), Riera, G., Pedragosa, O., Soldevila J., (coords.). (2006). *Cap a una Educació Inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: EUMO Editorial.
 - Pujolàs, P. (2005). *"El convidat a sopar"*. *Per a una escola que aculli a tothom*. Document intern dels estudis de Psicopedagogia de la Universitat de Vic.
 - Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2007), *La organización cooperativa de la actividad educativa*. En Bonals, J. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
 - Pujolàs, P. (2008). *Introducció a l'aprenentatge cooperatiu*. Document intern dels estudis de Psicopedagogia de la Universitat de Vic.
 - Pujolàs, P. (2006). *El què, el com, el perquè i el per a què dels grups i els equips d'aprenentatge cooperatiu. Un model pràctic per organitzar l'aula de manera cooperativa*. En Pujolàs, P., Lago, J.R., (ed.), Riera, G., Pedragosa, O., Soldevila J., (coords.). (2006). *Cap a una Educació Inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: EUMO Editorial.
 - Pujolàs, P. (2008). *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: El treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut*. Suports, 12 (1), pp. 21-37.
 - Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
 - Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2011). *La organización cooperativa de la actividad educativa*. A Martín, E. i Onrubia, J. (coords). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Ministerio de Educación –Graó.
 - Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MCGraw-Hill.
 - Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació.
- Shepard, A.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Solé, I.; Miras, M. i Castells, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 217-233.
- Stainback, S. B. (2001). "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.
- Swuan, M. (1993). Improving the design and balance of mathematical assessment. En M. Niss (Ed.), *Investigations into Assessment in Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tharp, R.G. i Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Wiliam, D. (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. *Keynote address the European Association for Educational Assessment*. Praga, República Txeca.

19. REFERÈNCIES LEGISLATIVES

- Decret 143/2007 del 26 de juny pel qual s'estableix la ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- Decret 299/1997, del 25 de novembre sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales aprobada al juny de 1994.

20. WEBGRAFIA

- Centre d'Innovació i Formació Educativa. Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar (CIFE). [en línia]. Disponible a: <http://www.cife-ei-caac.com/components.asp>
- XIDAC (Xarxa d'Innovació Docent sobre Aprenentatge Cooperatiu) de la UdG. [en línia]. Disponible a: <http://aprenentatge-cooperatiu.blogspot.com.es/>

