

Aplicació i organització dels racons a primària:

una nova proposta metodològica a l'aula

Fàtima Sánchez Suets¹. UOC- UVIC Màster d'innovació educativa. Escola d'Olvan-ZER Baix Berguedà. fsanchezsue@uoc.edu

Resum:

En aquest article s'intenta recollir l'evolució seguida per tal d'aplicar a primària una metodologia de treball per racons d'aprenentatge a la ZER Baix Berguedà i més concretament a l'Escola d'Olvan.

Es mostra l'inici del plantejament metodològic, evolució i canvis del primer curs d'aplicació fins les reflexions, millores i preocupacions sorgides durant aquest procés d'innovació, organització, creació i millora dels espais de racons. Afavorint la creació d'una nova metodologia d'aprenentatge en l'etapa primària de l'escola.

Per tal de recollir evidències de les millores que s'han portat a terme en l'organització i l'avaluació des d'una perspectiva competencial s'ha seguit un procés d'investigació de la nova metodologia i aplicació en el centre per tal de crear una línia pedagògica de centre que fomenti el desenvolupament integral de l'alumnat adequant-nos al seu ritme d'aprenentatge.

Summary:

This article tries to pick up the evolution followed in order to apply a work methodology for learning corners in the ZER Baix Berguedà to the primary school and more specifically from the Olvan School.

The beginning of the methodological approach, evolution and changes in the first course of application is shown, as well as the reflections, improvements and concerns that arise during this process of innovation, organization, creation and improvement of corner spaces. Favoring the creation of a new learning methodology in the primary stage of the school.

In order to gather evidence of the improvements that have been made in the organization and the evaluation from a competent perspective, a process of investigation of the new methodology and application in the center has been followed in order to create a pedagogical center line that promotes the integral development of students adapting to their learning rhythm.

1 Mestre funcionària en actiu des de fa més de 10 anys. Actualment directora i tutora de l'Escola d'Olvan - ZER Baix Berguedà. Diplomada en Educació Especial per la UB (2006). Especialitzada en psicomotricitat escolar per la UB (2007) i psicopedagoga per la UOC (2012).

Paraules Claus/ keywords:

- ★ organització / organization.
- ★ propostes d'aprenentatge / learning proposals.
- ★ autonomia / autonomy.
- ★ autoavaluació / self evaluation.
- ★ rúbriques / headings.

Antecedents.

El curs 2017 – 2018, anterior al procés d'innovació motivat pel màster d'innovació educativa cursat en l'UVIC i la UOC, l'Escola d'Olvan i la ZER Baix Berguedà, ja portava a terme metodologies d'ensenyament-aprenentatge basades en el treball per projectes i es va plantejar començar a introduir el treball per racons a primària. S'havien realitzat diversos assessoraments de centre i finalment estàvem satisfets, famílies - alumnes i docents, amb una metodologia que permetés a l'alumnat ser un agent actiu en el seu aprenentatge. La metodologia del treball per racons en les aules, sempre ens havia semblat més preparada, pensada i destinada a una etapa d'experimentació i vivencialització de nous coneixements a través del joc (etapa d'educació infantil). Així doncs teníem de respondre inicialment i pensar quin tipus de racons volíem per primària, quin objectiu pretenia cobrir en l'educació dels nostres alumnes, quines evidències ens proporcionen saber si realment s'estava produint un aprenentatge significatiu.

Amb totes aquestes qüestions vàrem començar els curs 2017-2018 de forma individual (cada aula de primària i de forma aïllada) a organitzar els racons segons les seves angoixes i inquietuds de les tutores. Així doncs eren propostes molt acotades, rotatives i mensuals; activitats més "tradicionals" però en un format semblant a les propostes dels llibres; moments d'activitats complementàries d'altres aprenentatges sorgits durant els projectes....

A través de la necessitat de coordinar-nos amb el màster les tutores de primària vàrem creure important reflexionar, posar en comú i debatre realment com volíem que fossin els nostres racons, quina era la nostra proposta, a quina finalitat responia, quins eren els nostres objectius de centre respecte aquesta nova metodologia, com recolliríem les evidències dels sabers generats pels alumnes en aquests espai, com els podríem fer més conscients del seu propi aprenentatge... D'aquesta necessitat d'acordar i definir la metodologia de treball a nivell de centre va sorgir la necessitat de

tot aquest procés d'innovació i millora per tal d'aplicar, organitzar i consensuar a nivell de centre la proposta metodologia dels racons a primària. Per nosaltres els racons també ha sigut un aprenentatge cooperatiu, però que ha agafat més "cos", embranzida i "potència" arrel del treball de final de màster permetent a les docents compartir, pensar, reflexionar i millorar constantment.

Abans de desenvolupar aquest article on es desglossa el procés d'innovació i millora portat a terme en el centre es va definir què enteníem com a racons a nivell de centre. Per nosaltres els racons són propostes de treball (més o menys experimentals i/o manipulatives) que es proporcionen en els infants en un espai acotat i conegut per ells. Aquestes propostes han de permetre a l'alumnat descobrir, aplicar i/o fiar coneixements, estratègies i aprenentatges. Per tant amb aquesta metodologia volíem potenciar que l'alumnat fos el centre durant l'aprenentatge, que pogués guanyar autonomia, confiança i coneixements en el seu ritme d'aprenentatge, sense comparacions ni pressions. A més a més, els racons, permeten a les docents que intervenen a l'aula dedicar estones individuals o en petit grup als alumnes, tenir un espai on observar i intervenir per ajudar en la reflexió i l'autoavaluació.

Inici de la innovació.

L'Escola d'Olvan és un centre rural d'uns seixanta alumnes aproximadament i que comparteix la tipologia de centre ZER amb l'escola Gira-sol de Montmajor.

La nostra intenció al llarg d'aquest aprenentatge conjunt amb els infants és establir una línia pedagògica de centre, a través de metodologia de treball per racons en les aules de primària. Amb aquesta metodologia i els projectes que ja realitzem tenim com objectius augmentar l'autonomia i autoconeixement dels propis aprenentatges a l'alumnat en un espai de propostes de selecció lliure (racons). Aquest espai està pensat, creat i organitzat per tal d'oferir la majoria dels coneixements i experiències necessàries i augmentar així el coneixement competencial del cicle en el qual es troba l'infant.

Com a docents pretenem crear eines que ens permetin una avaluació més competencial dels espais de racons a través de l'observació sistemàtica, registres i/o altres eines que creguem interessants o importants d'aplicar. Així com una organització que afavoreixi i fomenti l'autonomia en l'alumnat.

Independentment de l'organització, l'objectiu primordial que el centre i les tutores tenim en aquest espai, és el d'oferir un aprenentatge més conscient i adequat a cada

moment evolutiu i maduratiu de l'alumnat tot assolint els aprenentatges i coneixements necessàries per superar els cicles i finalment l'etapa de primària.

El procés d'innovació: metodologia de treball per racons.

Tot aquest procés d'innovació i millora educativa portat a terme ha seguit el model de Lago i Onrubia (2011) sobre el model d'assessorament per la millora de les pràctiques educatives en cinc fases d'aplicació que ha guiat, pauta, orientat i per tant ens ha ajudat a desenvolupar aquesta innovació en el centre.

Una de les nostres reflexions inicials va ser plantejar-nos quina era la nostra responsabilitat docent. Un dels nostres principals objectius tal i com Freire (2006) recolzava és generar en els nostres alumnes unes consciències crítiques, és a dir, que els alumnes siguin capaços d'encarar la realitat com un problema que presenta diferents desafiaments. Així a través de la nostra metodologia de centre pretenem potenciar el pensament sobre problemes reals, contextualitzar les nostres propostes en un ambient on l'alumne tingui reptes i necessiti dels seus sabers per solucionar-los. Així doncs *«la respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción crítica de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla»*(Freire, 2006:217). El que volem és crear unes propostes, en l'espai de racons, on l'alumne tingui desafiaments que solucionar, transformant així el seu pensament i coneixement.

Aquest plantejament d'aprenentatge té el seu recolzament o fonamentació en les teories constructivistes d'ensenyament – aprenentatge. Els alumnes, segons aquest model, respecte les propostes que se li proporcionen, identifiquen el problema plantejat i formulen el seu propi punt de vista activant els seus coneixements i sabers. Nosaltres com a docents ajudem a l'alumnat a reconèixer els objectius d'aquesta proposta per tal de construir un nou aprenentatge o punt de vista. A través d'aquest tipus d'aprenentatge l'alumne ha de ser capaç de comprendre i utilitzar els material que se li proporciona en cada proposta, espai o racó, oferint-li l'oportunitat d'aplicar les seves concepcions noves en situacions reals i els fem més conscients del seu progrés i aprenentatge (Jorba i Casellas, 1996).

Organitzativament, l'escola té estipulat que a cada cicle es realitzin entre tres i quatre franges d'una hora i mitja de racons a la setmana. Segons el nivell i la tutora es realitza de forma conjunta totes les propostes de diferents àrees (llengua, matemàtiques i ciències) o es diferencien racons de llengua i matemàtiques. Es procura que, en els franges de racons i per tal de poder ajudar tot l'alumnat ser dues

mestres a l'aula. A nivell d'aula cada tutora proposa diferents estructures organitzatives que augmenten l'autonomia i permeten a l'alumne triar lliurement quina proposta vol realitzar. Són els propis alumnes que registren quina activitat i/o proposta realitzen per tal de portar un control (graelles adequades a l'edat i nivell). La finalitat d'aplicar aquesta metodologia és proporcionar als alumnes la possibilitat d'escollir segons el seu interès, moment evolutiu i/o necessitat per comprendre altres coneixements derivats dels projectes, ... materials, activitats, exercicis, experiments, jocs ... que afavoreixen la comprensió, reflexió i/o descobriments dels nous coneixements ampliant així els seus sabers.

Tenint en compte aquest model educatiu no podem perdre de vista també la nostra tipologia escolar. El nostre centre ja té inherent una forma de procedir, ja que com escola rural hi ha alumnes de diferents edats en una mateixa aula. Aquest tipus de model de centre permet també que hi ha hagi una interacció més propera de l'alumnat. Aquest tipus d'aprenentatge que l'escola rural ja porta «incorporat» proporciona un procés d'aprenentatge a través de les relacions entre l'adult i l'alumne i també entre els propis companys que en la metodologia de treball per racons encara es potencia més i està més present que mai a l'aula. Segons Samaniego (1995) aquesta metodologia de treball que portem introdueix una de les variables més importants per tal que hi hagi un progrés i un aprenentatge significatiu: la interacció social a través del llenguatge permet als alumnes la possibilitat de verbalitzar els seus aprenentatges i per tant interioritzar-los. La relació entre companys, ja en les teories Vygotskianes, es conceptualitzen com una manera d'estimular l'àrea de desenvolupament proper de l'alumnat millorant el rendiment i els resultats escolars.

Gràcies a compartir espais cooperatius de treball en l'aula els racons ofereixen una desestabilització dels sabers en l'alumne. Aquest desajustament pot produir una nova informació, una nova possibilitat, un nou qüestionament de la realitat que s'estaria experimentant i vivint i per tant un nou interès respecte l'aprenentatge.

Amb el treball per racons i les propostes que aquests proporcionen a l'alumnat es treballen totes les competències més transversals tals com l'àmbit d'aprendre a aprendre, l'àmbit d'educació en valors i l'àmbit digital. Aquests tres àmbits estan presents en gairebé totes les propostes i racons que es produeixen en els diferents cicles de primària. Les competències més específiques es treballen de forma diferenciada segons els cicles per adequar-nos al nivell i les necessitats del grup. A cicle inicial i cicle mitjà l'organització és més interdisciplinària tenint sempre propostes de competència lingüística en català i castellà, competències de l'àmbit

matemàtic i en cicle inicial també propostes de la competència de l'àmbit de medi natural i social. A cicle superior es diferencien les franges horàries dels racons i es generen propostes més centrades en la competència lingüística (afegint propostes en anglès) i franges horàries dels racons on les propostes estan més centrades en la competència matemàtica.

Aquesta distribució de les competència implica tenir clars els continguts i sabers que han de tenir els alumnes en cada cicle. D'aquesta manera les propostes responen als continguts que el Departament d'Educació marca com a rellevants en cada cicle. És important no perdre de vista que hi ha continguts que s'han de donar sempre, no només durant un cicle, sinó al llarg de la primària ja que són part d'aquest "currículum en espiral" que es repeteix i amplia a cada cicle. Per exemple la capacitat de comprensió lectora, expressió escrita i expressió oral en l'àmbit de llengua; o la resolució de problemes en l'àmbit matemàtic i la numeració. Aquests continguts han d'estar sempre presents. D'altres, més puntuals, es donen de forma alternada (un any estan present i el següent no), ja que les nostres aules cícliques poden tornar-se repetitives i perden l'interès per l'alumnat. Les propostes dels racons doncs, no estan centrades únicament en els continguts sinó en les competències que han d'assolir en finalitzar l'etapa l'alumnat.

L'autonomia de l'alumnat en els racons i la nova proposta d'aprenentatge.

Un dels nostres majors reptes és l'autonomia de l'alumnat. En els espais d'avaluació docent (sessions d'avaluació) així com en moments informals sempre acabem comentant que els nostres alumnes no són prou autònoms, els faltava autonomia. Així doncs, que esperem amb aquest nou espai d'aprenentatge d'aula? Per què pensem que aquesta nova organització i/o plantejament de treball per racons a través de diferents propostes ens pot ajudar en aquesta situació escolar?.

L'autonomia que proporciona aquesta metodologia de treball per racons i propostes d'aprenentatge permet que els alumnes desenvolupin la capacitat que els ajuda a gestionar i regular els seus propis aprenentatges. Són els protagonistes i el centre d'aquests. L'autonomia permet que els alumnes es desenvolupin com éssers humans crítics i independents i els prepara per afrontar problemes o situacions desconegudes, són més competents. L'augment de l'autonomia amb aquest tipus de plantejament metodològic permet a l'alumne en un futur enfrontar-se a una societat en la que el canvi és constant. Així doncs una de les nostres premisses en aquest espai és que el mestre és el guia o l'encarregat d'assessorar i recomanar allò que

considera fonamental per tal que l'alumnat aprengui, però és l'alumnat qui ha de prendre consciència dels objectius que ha d'assolir i millorar, sempre de forma acompanyada. Ells trien sota uns barems o premisses acordats amb el docent quina és l'activitat o proposta que realitzarà en aquest espai d'aprenentatge. Aquesta proposta sempre tindrà diferents nivells per adaptar-se a l'alumnat i a l'objectiu que cal assolir en aquella tasca.

L'autonomia implica una presa de poder respecte el propi procés d'ensenyament – aprenentatge, és l'alumne qui ha de fer-se càrrec de la seva educació i la gestió d'aquesta, sempre amb l'acompanyament de l'adult, que es retira paulatinament conforme augmenta la seva capacitat de gestió i decisió. La metodologia de treball per racons ja no presenta una sèrie de continguts totalment allunyats de la realitat de l'alumne, continguts que li són imposats i que el mestre/a avalua en funció d'un criteri que l'alumne no coneix ni comprèn. Els racons creen un espai on és l'alumne qui controla, amb supervisió de l'adult, el seu procés d'aprenentatge. Això crea necessàriament una motivació vers l'aprenentatge, el voler saber i el descobrir el món que l'envolta. L'alumne aprèn allò que li resulta més interessant o descobreix les estratègies que millor li funcionen per acostar-se als diferents continguts que proposa l'adult.

Compartint aquest punt de vista analític sobre l'autonomia de l'alumnat, com podem millorar l'autonomia de l'alumnat a l'aula? Aquest curs, lligat amb la millora, s'han introduït diferents canvis en l'organització i/o plantejament de l'espai de racons. Se li ha proporcionat a l'alumnat les eines necessàries per tal de poder controlar, triar i anotar les propostes que vol realitzar amb uns paràmetres que limiten la repetició excessiva, evitant l'autocomplaença del que ja sap fer i ha realitzat molts cops, per tal de fomentar l'experimentació de totes les propostes de l'aula al llarg del trimestre o al llarg del curs. D'aquesta manera l'alumnat controla i escull aquelles propostes que li són més interessants, sent conscients de quin objectiu hi ha darrera de cadascuna, doncs es van explicar i mostrar a l'inici de curs. Tots els alumnes, amb més o menys repetició, realitzaran al llarg del curs totes les propostes accedint a tots els aprenentatges que la mestra proporciona de forma lligada al seu cicle. Però l'ordre i la presència trimestral té a veure amb l'interès i el moment evolutiu de cada alumne assegurant la motivació, implicació i modificació de coneixement per part de d'aquest. Un exemple de cicle inicial molt il·lustratiu es dona en les propostes que requereixen més lectura. Els alumnes de primer encara estan descobrint i descodificant la lectura, per tant no la gaudeixen i no solen escollir les activitats que requereixen més domini de la lectura fins al segon trimestre. En canvi els alumnes de

segon les escullen des d'inici de curs, doncs es veuen més capaços de realitzar-les. A final de curs tot l'alumnat, tant de primer com de segon, les ha realitzades i ha après a través d'elles. Tanmateix, els alumnes les han realitzades quan el seu moment evolutiu i emocional era més adequat i per tant es sentien més segurs i aquest fet oferia una millor experiència d'aprenentatge.

Autoavaluació, un component essencial en l'autonomia i l'aprenentatge.

Començarem aquest apartat reflexionant amb una cita de la Neus Sanmartí: *“Els canvis curriculars actuals requereixen d'una nova mirada envers l'avaluació, que esdevé fonamental per poder desenvolupar un currículum per competències i atendre la diversitat de l'alumnat. És per això que avui podem afirmar que els canvis curriculars importants es concreten en canvis en l'avaluació. Si no canvia l'avaluació, difícilment no canviarà res. Per tant, una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i per què s'avalua.”* (Sanmartí, 2010). Si com a docents el que volem és adaptar la nostra metodologia de treball, en aquest cas ampliar la metodologia de treball per projectes amb els racons d'aula, és important canviar la forma d'avaluar per tal que aquesta sigui també més competencial. No només les tasques i propostes que es porten a l'aula han de tenir aquest caire competencial sinó la forma d'avaluar també ha de respectar aquesta competencialitat plantejant els interrogants de com ho farem i per què. Aquestes mateixes preguntes ens les hem plantejat en el grup de treball de primària. Tenim clar que un canvi de paradigma metodològic a l'aula també implica un canvi en l'avaluació docent. És necessari reflexionar sobre què entenem per avaluació i basant-nos novament amb la Neus Sanmartí (2010) l'avaluació ha de complir l'objectiu de reguladora de tot el procés d'aprenentatge, no només qualificadora. L'avaluació ens permet decidir i adaptar les estratègies pedagògiques a les característiques de l'alumnat. A més ens permet com a docents constatar el nivell de progrés i d'aprenentatge a mesura que avança el nostre alumnat, així podem tenir en compte el seu punt de partida i la situació en qual es troba després d'haver adquirit nous aprenentatges.

Per tant, i tal i com ja realitzàvem en els projectes, creiem que és molt important que l'alumnat formi part de la seva pròpia avaluació. Que els alumnes reflexionin sobre la seva situació processual i final durant l'aprenentatge els permet visualitzar quines són les seves necessitats educatives, en què s'han d'esforçar més, què ja tenen força adquirit, amb què necessiten ajuda o requereixen acompanyament ... Només d'aquesta manera són conscients de les seves fortaleces i necessitats creant un espai d'aprenentatge compartit amb el docents.

L'alumne ja no requereix sempre buscar la figura de l'adult, que li indica si està bé o malament la proposta que està realitzant, ja que moltes d'aquestes propostes són autocorrectives i li permet refer, repensar, revisar i millorar les pròpies tasques.

Aquest procés no només desenvolupa la flexibilitat mental i proporciona una visió més àmplia del món, sinó que també permet a l'alumnat modular el seu procés d'ensenyament-aprenentatge de forma individual i concisa a les seves necessitats.

L'autonomia en el propi aprenentatge fomenta la reflexió sobre aquest i desenvolupa la capacitat d'aprendre a aprendre, una de competències bàsiques més transversal i necessària en l'educació. Es tracta d'un procés de metacognició que permet posar el punt de mira no només en allò que s'està aprenent sinó en com s'està aprenent. Aquest procés permet a l'alumnat adaptar les seves eines, estratègies i habilitats d'aprenentatge i trobar la millor manera d'acostar-se als continguts des de la comprensió.

Així doncs, l'alumne, amb ajuda de la mestra, pensa què ha estat treballant, què ha après o descobert, què encara creu que li costa realitzar sol/a i quins aspectes encara no acaba d'entendre... També és important pensar en com ha estat ell/a en l'aprenentatge, pensar si s'ha esforçat en realitzar les propostes, com a interaccionat amb els altres, com ha sigut el seu comportament durant els racons i la seva actitud vers la proposta que ha escollit... Aquestes reflexions s'anoten en finalitzar la proposta escollida. Segons l'edat, cada alumne té un document de referència més o menys visual on s'afegeixen anotacions/observacions escrites per l'alumne, o en certs casos, per la mestra.

Graella autoavaluació i reflexió conjunta de CI:

NOM:			
DATA:			
M'HE ESFORÇAT			
HE APRÈS O REPASSAT			
HE TREBALLAT BÉ TOT SOL			
HE TREBALLAT BÉ AMB ELS ALTRES			

Espai per anotar la reflexió conjunta

Exemple de graduació de colors per realitzar l'autoavaluació i reflexió conjunta de CM:

COM AVALUO LES PROPOSTES DELS RACONS?

ESFORÇ			
No m'he concentrat gens. No he aprofitat l'estona. No estic content/a amb la feina feta. No m'he esforçat.	M'he concentrat una mica però no suficient. He aprofitat bastant l'estona. Estic una mica content/a amb la feina feta. M'he esforçat una mica però ho podria fer més.	M'he concentrat durant la sessió. He aprofitat l'estona. Estic content/a amb la feina feta. M'he esforçat.	M'he concentrat molt durant la sessió. He aprofitat molt l'estona. Estic molt content/a amb la feina feta. M'he esforçat molt.

APRENTATGE			
No he fet la feina ben feta. No sabria explicar als meus companys el què he après.	He fet bastant bé la feina però ho podria fer millor. Sabria explicar una mica als meus companys el què he après.	He fet bona feina. Sabria explicar als meus companys el què he après.	He fet molt bona feina. Sabria explicar molt bé als meus companys el què he après.

Aquest tipus d'avaluació pot requerir, sobretot al principi, l'acompanyament per part de la mestra. Tot i així al llarg del curs aquest acompanyament esirà anar disminuint. L'avaluació suposa un mitjà de regulació del propi aprenentatge compartit i comentat amb el mestre/a, identificant les dificultats i els errors i trobant camins per superar-los tot proporcionant una avaluació formativa i formadora per l'alumnat.

La reflexió del procés d'aprenentatge no sempre es realitza en el mateix moment en tots els alumnes ja que cada alumne acaba la seva proposta en un moment diferent. L'avaluació no pot donar-se en el mateix moment per tot l'alumnat ja que li ha de proporcionar de forma individual la comprovació del què s'ha après o com està aprenent, ajudant a visualitzar quina és la progressió que s'està tenint en cada àmbit competencial i/o proposta

Avaluació dels docents, una avaluació més competencial.

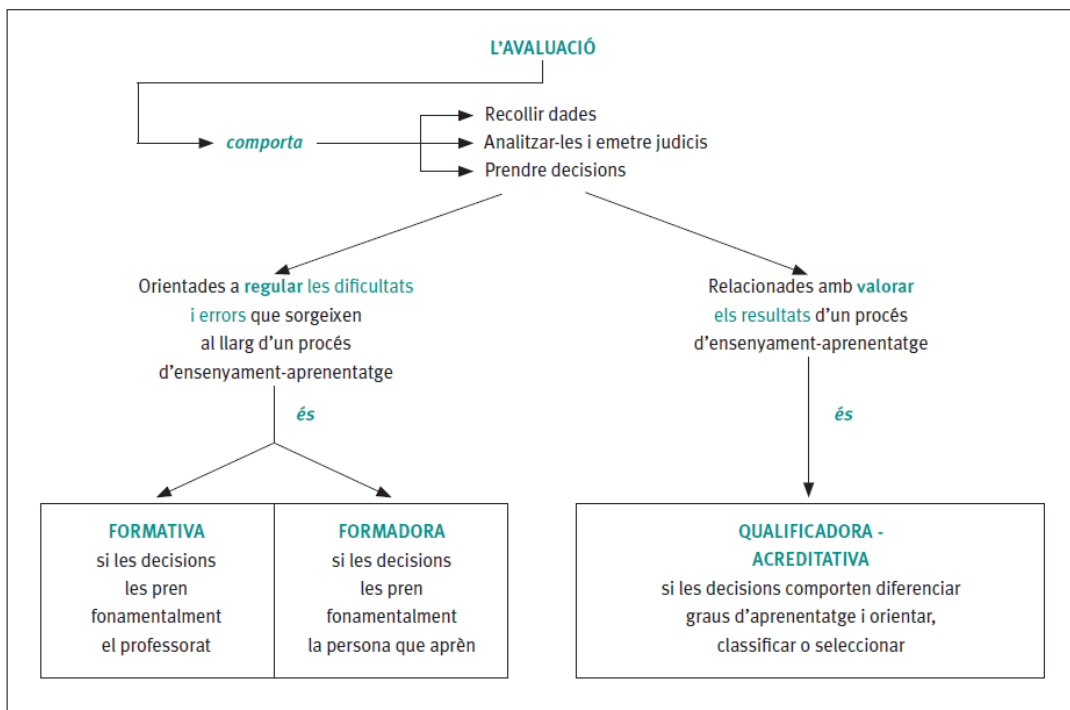
Quan la metodologia de treball global del centre té una mirada competencial s'ha d'avaluar des de les competències més transversals i específiques del contingut, arribant a una qualificació que resumeix el grau de desenvolupament de la competència i/o l'assoliment d'aquesta. Això només és possible si el docent té la mirada posada en el conjunt d'activitats que tenen relació en aquella competència i dimensió. L'avaluació ens ha de proporcionar l'evidència del que ha après l'alumne i el grau d'assoliment d'aquesta competència i al mateix temps, ens ha de facilitar la

quantificació o qualificació dels resultats del procés d'ensenyament-aprenentatge per tal d'orientar a l'alumnat i a les famílies en el procés evolutiu i educatiu que es troba immers el seu fill.

En el grup de treball, i en general tota la ZER, és un dels aspectes que més ens preocupa. Com realitzem una avaluació competencial en un espai on els alumnes poden estar realitzant propostes molt diferenciades una de les altres? On centrem la mirada?, com observem tot el que s'està produït?, quines són les evidències que prendrem com a referents dels diferents processos si cada alumne és únic i està immers en un procés individual?.

Una competència es demostra posant en joc diferents tipus de saber alhora i, avaluar-la, exigeix identificar si aquests diferents sabers es mobilitzen tots de manera coherent i a un determinat nivell. Per tant, no serveixen les pràctiques que realitzàvem anteriorment de fer una mitja de notes diverses de diferents tasques, exercicis i observacions.

El nostre punt de partida és aquest quadre de la Neus Samartí on es sintetitzen els diferents tipus d'avaluació per tal de prendre consciència de com orientem cada procés d'avaluació segons el tipus d'avaluació que volem portar a terme:



Quadre finalitats de l'avaluació. Neus Samartí (2010)

En el primer apartat d'aquest quadre veiem que l'avaluació comporta recollir dades per poder analitzar-les i emetre així judicis de valor i/o prendre decisions sobre el procés d'aprenentatge de l'alumnat, aquest de moment és el nostre centre d'interès principal i de moment hem descuidat el procés d'ensenyament que també ha de ser avaluat. En aquest primer punt, vàrem decidir partir d'eines que el [Departament](#) ens proporciona sobre la seqüenciació dels criteris d'avaluació de les competències d'àmbit lingüístic i matemàtic tot i que, som conscients que, implícitament, estem treballant competències més transversals igualment importants com l'aprendre a aprendre, l'educació en valors, l'autonomia i iniciativa personal... En aquesta fase de la innovació som conscients que es treballen però no les hem fet explícites ja que ens hem centrat en els aspectes que ens proporcionen més seguretat en el canvi metodològic.

Els dos eixos en els quals es centren les diferents propostes d'aprenentatge dels racons en aquest procés d'innovació han sigut la competència lingüística i la competència matemàtica. Per tant, seguint aquestes directrius, hem creat unes rúbriques de cicle de forma graduada, per tal de veure l'encavalcament dels diferents cicles, on consten ítems que permeten a través de l'observació identificar en quin grau d'assoliment competencial està l'alumnat durant la realització de la proposta que està realitzant.

La rúbrica és una matriu que explícita, d'una banda els criteris de realització relacionats amb la competència i, de l'altra, els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concertats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació.

DIMENSIO COMUNICACIO ORAL

COMPETÈNCIA	NA CI	AS CI	AN CI NA CM	AE CI AS CM	AN CM NA CS	AE CM AS CS	AN CS	AE CS
Comprendre textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars.	No entén el sentit general d'una expressió oral, missatge, comunicació ...	Entén el sentit principal d'una expressió oral, missatge...	Es capaç d'entendre només algunes de les idees principals d'una exposició oral, missatge ...	Es capaç d'entendre la idea o idees principals d'una exposició oral, missatge, comunicació informativa (audiovisual).	Comprèn una mica el sentit global, les idees més rellevants i secundàries. Comença només a ser capaç de seguir el fil argumental d'exposicions, audiovisuals...	Comprèn el sentit global, les idees més rellevants i secundàries. És capaç de seguir el fil argumental d'exposicions, audiovisuals...	Comprèn discursos extensos però li costa d'extreure informació implícita en el text, en qualsevol format.	Comprèn discursos extensos fins i tot quan ha d'extreure informació implícita en el text, en qualsevol format.
					No és capaç de fer deduccions i opinar sobre el que ha escoltat	Es capaç de fer algunes deduccions i començar a opinar sobre el que ha escoltat	Es capaç de fer força deduccions i opinar sobre el que ha escoltat	Es capaç de fer deduccions i opinar sobre el que ha escoltat
	Entén poques expressions i només part del vocabulari.	Comprèn part del vocabulari i algunes expressions.	Comprende la majoria del vocabulari i expressions només habituals.	Comprende vocabulari i expressions habituals.	Comença a comprendre expressions i vocabulari específic.	Comprende expressions i vocabulari específic.		
	No estableix relacions amb els interessos propis.	Relaciona molt poc el diàleg amb els seus interessos.	Relaciona part del diàleg amb alguns dels seus interessos.	Estableix vincles entre el text i els seus interessos o necessitats.	Comença a ser capaç d'exposar l'opinió en alguna de les idees que s'expressen.	Es capaç d'exposar l'opinió en alguna de les idees que s'expressen.		

Exemple de rúbrica de la dimensió de comunicació oral graduada per nivells de cicles a primària.

Una de les majors dificultats radica en la complexitat i extensió dels documents d'aquestes rúbriques d'observació. Per tant, hem pogut constatar que no només s'apliquen durant els racons sinó durant els projectes i converses d'aules, complementant així la visió global de l'alumne. Després de cada sessió de racons es destina uns minuts per omplir la graella, ja que durant l'activitat és més complicat. Normalment es pot ubicar alguns alumnes concrets, que s'han observat més específicament durant la sessió, o es pot fixar la mirada del docent en un aspecte concret d'una competència i dimensió ubicant tots els alumnes en aquell ítem.

És molt important tot el coneixement curricular que hem fet de cada competència, ja que ens hem adonat de molts aspectes que fem de més i/o de menys. Aspectes que creiem que els alumnes han de treballar i/o conèixer perquè els considerem importants (llegat de la nostra motxilla educativa) i la realitat del que han de saber moltes vegades més global i menys específica o acotada.

Reflexions de la innovació portada a terme.

Els resultats d'aquests materials i canvis metodològics en l'avaluació estan sent molt positius en el centre i la ZER en general. Totes estem involucrades en aquest mateix procés d'ampliació metodologia amb la proposta dels racons a primària, tot i que al

realitzar el màster hi ha hagut moments diferenciats promoguts per activitat relacionades amb aquest. La metodologia de treball de centre i les reflexions importants s'han realitzat amb tot l'equip docent impulsades per l'equip de coordinació de primària del màster. Aquest procés de construcció conjunta ens proporciona més unitat i consciència sobre el nostre paper a l'aula. Molts cops, el dia a dia ens engoleix el temps de reflexió i de compartir. Aquests espais tant escolars com de ZER ens proporcionen aquesta alenada d'aire on poder expressar, contrastar i pensar l'escola que volem. Moltes vegades des de les institucions no se li dona importància però, no prendre consciència del rol educatiu, de l'escola que volem i què hem de millorar o mantenir, pot fer que una escola perdi el rumb i vagi per "modes educatives" i no per fonamentació i convicció pedagògica.

Encara és d'hora per dir si tot el material i totes les modificacions restaran com actualment o s'hauran de realitzar modificacions. Durant el curs acabarem d'adequar, concretar i reflexionar sobre el nostre model d'avaluació i l'autoavaluació dels alumnes ja que només a través de l'aplicació, reflexió i adequació podem fer una avaluació que ens garanteixi una mirada competencial i real del nostre alumnat. Sense perdre de vista que els propis alumnes han de formar part d'aquest procés ja que només ells poden modificar les seves estratègies i esquemes mentals d'aprenentatge. Com a docents, és important que recordem que cada alumne és únic i que hem de partir d'ell i les seves necessitats per tal d'aconseguir millores des de la positivitat. Les emocions de tots els agents són importants i indispensables en l'aprenentatge. Les famílies, els alumnes i les docents hem d'estar tranquils amb les metodologies de la nostra escola, amb les eines que apliquem, en la forma com vivim l'escola. Els canvis sempre comporten angoixes en tots els agents però la informació és vital. Durant tot aquest procés s'ha tingut en compte les opinions de l'alumnat per adequar algunes de les propostes que es portaven a terme a l'aula i també s'ha donat un acompanyament a les famílies explicant les propostes, avantatges, i inconvenients... S'estan portant a nivell de centre unes "micro reunions" , de poca durada, a nivell d'aules, per parlar de com avaluem, quins coneixements hi ha en els racons, els canvis d'informes que s'han produït com a conseqüència del canvi metodològic... Les famílies han expressat també les seves pors i angoixes, es senten escoltats i acompanyats en un canvi que afecta directament a la forma d'aprendre els seus fills/es i que és molt diferents de la forma que ells van viure la seva escolaritat. Moltes vegades estem molt convençuts i convençudes dels canvis metodològics però ens oblidem que les famílies també

viuen aquests canvis i els han de poder comprendre per acompanyar-nos i ajudar-nos durant aquest procés.

Els canvis en l'organització, per tal d'augmentar l'autonomia de l'alumnat, han sigut molt positius i se seguiran mantenint. Tot i així, considerem la necessitat de fer petites modificacions, per exemple el temps dedicat a la presentació dels racons, ja que hem vist que les aules on havien dedicat més temps a l'explicació de les propostes, objectius que es treballaven i funcionament, han tingut millors resultats en l'autonomia i funcionament d'aula. Hem pogut comprovar que els alumnes han guanyat molta autonomia en la realització de les taques i esperen l'ajuda, no la demanen constantment. L'alumnat a agafat consciència d'esforç i intentar resoldre els reptes. Sap que l'adult passarà a revisar, a veure i a atendre necessitats en algun moment i, mentrestant, no s'esperen sense fer res sinó que intenten i procuren refer la tasca o revisar-la per veure si realment està ben feta. Aquest aprenentatge no és estrictament curricular, o no li donaríem una importància cabdal, però és un aprenentatge que els servirà al llarg de tota la seva escolaritat obligatòria i que fomentarà la capacitat de resolució, adaptació i reflexió.

Pel que fa a l'autoavaluació de l'alumnat, estem convençudes que s'han de realitzar ajustos en aquest segon trimestre per tal que els alumnes també puguin participar més activament, creant les rúbriques amb ells per exemple, ara que ja saben com funcionen i tenen més coneixement d'aquestes. Tot i això, sempre es mantindrà l'espai de reflexió (escrita o no) al finalitzar la proposta i/o tasca del racó, ja que aquest espai compartit d'alumne i docent proporciona molta informació del moment evolutiu, maduratiu i del procés d'aprenentatge de l'alumne. Aquest espai d'autoavaluació reflexiva ens ha permès crear un informe del segon trimestre compartit amb l'alumnat on queda reflectit el seu punt de vista i el nostre. Aquest informe s'explicarà conjuntament, alumne i docent, a les famílies per tal que ells també siguin conscients del nivell d'autoconeixement i autocrítica del seu fill/a. Aquests informes ens estan proporcionant entendre el pensament del nostre alumnat i ens proporciona l'oportunitat de reflexionar i reorientar l'aprenentatge per tal que sigui significatiu i real de veritat.

En quant a l'avaluació, les rúbriques creades durant aquest curs de les dues competències que ens proporcionen més seguretat a les docents, es tindran de modificar ja que les hem trobat molt extenses i en alguns aspectes repetitives i poc pràctiques. Realitzades aquestes adequacions hem de seguir desenvolupant rúbriques d'altres competències més transversals per tal de fer explícites aquells sabers i saber fers que realitzem de forma implícita en la metodologia del treball per

racons. Actualment, som molt conscients que hem realitzat una part de la tasca, però aquest només és l'inici de la creació d'eines d'avaluació competencial ja que encara hem de reflexionar i crear instruments més precisos i útils per tots i totes que englobin el total de l'alumne no només una part com hem realitzat en aquesta innovació. Una de les parts que més m'he replantejat en aquest procés és el fet que nosaltres com a centre estem buscant unes eines d'avaluació competencial però les proves que realitza el Departament per avaluar aquestes mateixes competències avaluen principalment la comprensió lectora, deixant fora els alumnes que tenen dificultats en aquesta competència però són molt bons en altres. Per tant, el plantejament de les avaluacions en un dia puntual (proves de Competències Bàsiques) basades únicament en la comprensió lectora són realment una eina d'avaluació competencial? Crec que només té en compte els alumnes que estan dins el que el Departament considera "normalitat" però no tenen una mirada inclusiva ni integradora de l'alumnat que està fora de la zona que ells consideren "normal" devaluant els seus sabers, la seva evolució i esforç al llarg de tota la primària.

Per últim i com ha tasca que encara tenim pendent no hem realitzat cap tipus d'avaluació del procés d'ensenyament i ens hem centrat bàsicament en el procés d'aprenentatges. Serà important també amb les docents iniciar la reflexió de com podem avaluar el nostre paper docent a l'aula i quina importància/rellevància té en l'aula i en els nostres alumnes.

Un cop s'inicia el procés de reflexió en el centre sempre apareixeran aspectes de millora, de reflexió, ... que proporcionen noves millores i/o innovacions en el centre. Com el peix que es mossega la cua, la innovació comporta una sinergia de reflexió i millora constant difícil de parar si es pensa en els alumnes i en el millor per ells. També comporta una professionalització més profunda de les nostres metodologies i accions, justificant i desgranant el que fem i per què ho fem. Ara que estem finalitzant aquesta etapa educativa docent, el màster, i veiem ja el moment final miren endarrere i veiem el camí recorregut amb l'orgull de veure una evolució molt positiva, realitzada amb cooperació, reflexió i fonamentació i permetent als nostres alumnes aprendre amb més consciència, amb més autonomia i ser els timoners dels seus aprenentatges. També veiem la superació de les nostres pors, angoixes i hores de feina, reflexió i creixements conjunts que ens ha permès millorar i ens seguirà portant a qüestionar, replantejar i millorar la nostra tasca com a docents.

Reconeixements

Agrair aquest treball i la innovació realitzada en el centre a totes les mestres de la ZER i en especial a les tutores de primària de l'Escola d'Olvan per les hores extres realitzades en debats, discussions, lectures i elaboració de material.

Bibliografia

- Arnaiz, V. (2005): *Jugant, jugant... L'ofici de créixer*. Barcelona. Graó.
- Barcley, Cross & Major (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Comellas, T. (2006): *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona. Graó
- Freire, P. (2006): *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Traducció de Guillermo Palacios. 11^a edició. Mèxic, D.F.: Siglo XXI editores.
- orba,J. & Casellas,E. (eds.) (1996): *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE UAB.
- Lago, J. R. & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. A E.Martín, & J.Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* Barcelona. Graó.
- Majó, F. (2016) *Parlar, escoltar, llegir, escriure i gaudir:el treball per racons a classe*. Guix n^o 422. Febrer 2016, pp.66-72.
- Majó, F. (2018) *El treball per racons a classe: racons d'interès científic*. Guix n^o 423. Març 2018, pp.71-74.
- Martín,M. (2013). Una experiència d'aula: racons a primària. *Educació i cultura*, n^o24, pp.121-131.
- Medrano Samaniego,M^aC. (1995): *La interacción entre compañeros. El conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales*. Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n^o23, Mayo/Agosto, pp.177-186
- Romera Morrón,M^a & Martínez Cárdenas,O. (2008). *Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula*. Madrid, SM.
- Rosell,M. (1996): *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona: Ed. Claret.
- Sanmarti,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. Direcció General de l'Educació bàsica i el batxillerat.
- Sanmarti,N. (2007): *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó.