

**PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE A
L'AULA EN EL MARC DE LA INCLUSIÓ:
ESTUDI D'UN PROCÉS D'ASSESSORAMENT**

**TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN THE
CLASSROOM WITHIN THE FRAMEWORK OF
INCLUSION:
STUDY OF A COUNSELING PROCESS**

Jana Raurell González

Grau en Psicologia

Treball Final de Grau

Tutora: Dra. Mila Naranjo Llanos

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia

Vic, 12 de maig del 2023

Agraïments

Considero necessari agrair a tots aquells qui m'han recolzat i donat suport en aquest procés, és per aquest motiu que els hi dedico aquest estudi.

En primer lloc, m'agradaria donar les gràcies a la meva tutora, Mila, per acompanyar-me i guiar-me en aquest procés, de manera pautada i detallada. Gràcies també a la teva gran implicació i dedicació en el meu procés d'elaboració del treball, aspectes que m'han aportat aprenentatges i han contribuït a esdevenir aquest estudi, del qual n'estic molt orgullosa i satisfeta. També, donar-te les gràcies per proporcionar-me el suport emocional, i la motivació necessària per dur-lo a terme; i per acompanyar-me en el meu propi procés d'ensenyament i aprenentatge al llarg de la carrera, en la qual t'has convertit en un referent per a mi, i en la qual m'has guiat per trobar-li sentit a la psicologia de l'educació.

Vull agrair també, a tots aquells agents educatius de la Universitat, qui heu contribuït d'una manera o altra en el meu procés d'ensenyament i aprenentatge, i que heu contribuït a fer possible aquest recorregut.

Donar les gràcies al centre educatiu, objecte d'estudi, juntament amb tots els participants, per prestar-se voluntaris per desenvolupar el respectiu treball, i per mantenir cobertes totes les meves necessitats i demandes per dur-lo a terme.

Agrair a tots aquells amics, companys i altres, que han estat al meu costat al llarg d'aquest procés, donant-me el suport emocional i motivacional necessari per desenvolupar l'estudi, i per dur a terme el meu propi procés d'aprenentatge; en especial a en Roger Tañà, i a la Martina Molist.

I per últim, però no menys important, volia donar les gràcies a tota la meva família; en especial en Joan, la Mònica, i en Guiu, per ajudar-me, comprendre'm, animar-me, cuidar-me i proporcionar-me, d'una manera o altra, el que per a mi ha suposat un pilar fonamental i un suport per dur a terme el present estudi, i el meu procés d'ensenyament i aprenentatge.

Resum

El present estudi pretén analitzar un procés d'assessorament sobre la millora de la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules, i les decisions pertinents a nivell de centre. L'estudi segueix un paradigma interpretatiu, per tal de comprendre i descriure les accions dels agents educatius del centre, en base a una aproximació qualitativa. Es duu a terme un estudi de cas, considerant el centre educatiu com a únic objecte d'estudi, esdevenint l'objectiu per estudiar-lo en profunditat, per tal que serveixi d'il·lustració prototípica d'una determinada situació a millorar. L'estudi conclou que hi ha canvis de millora al centre, durant el procés d'assessorament. No obstant això, aquests canvis es mostren incomplets i intermitents, mantenint algunes situacions a millorar, per tan és necessari un seguit d'actuacions al respecte, per part del centre.

Paraules clau: Aprenentatge cooperatiu; procés d'assessorament; atenció a la diversitat; inclusió.

Abstract

The study aims to analyze a counseling process on the improvement of the incorporation of cooperative learning in classrooms, and the relevant decisions at center level. The study follows an interpretative paradigm, in order to understand and describe the actions of the center's educational agents, based on a qualitative approach. A case study is carried out, considering the educational center as the only object of study, becoming the objective of deepening it, so that it serves as a prototypical illustration of a certain situation to be improved. The study concludes that there are changes for improvement in the center during the counseling process. However, these changes are incomplete and intermittent, leaving some situations to be improved, therefore, from the center it is necessary to take some actions in this regard.

Key words: Cooperative learning; counseling process; attention to diversity; inclusion.

Índex

1.	Introducció.....	1
2.	Marc teòric	3
2.1.	Concepció constructivista del procés d'ensenyament i l'aprenentatge.....	3
2.2.	El procés d'assessorament	4
2.2.1.	El model d'orientació i intervenció col·laboratiu des d'un enfocament educacional constructiu	4
2.2.2.	Finalitats de l'orientació i intervenció psicopedagògica	5
2.2.3.	El rol de l'assessor psicopedagògic constructivista	6
2.2.4.	L'assessorament com a instrument de l'orientació educativa	7
2.2.4.1.	Fases del procés d'assessorament i les tasques corresponents	7
2.2.4.2.	Recursos discursius de l'assessor	9
2.3.	L'assessorament psicoeducatiu com a col·laboració i suport en el marc de l'educació inclusiva secundària	10
2.3.1.	Característiques d'un centre inclusiu	10
2.3.2.	Mesures d'atenció a la diversitat al centre i a l'aula.....	11
2.4.	L'Aprenentatge cooperatiu com a eina d'inclusió a les aules i als centres educatius ..	12
2.4.1.	L'aprenentatge cooperatiu	12
2.4.1.1.	La formació d'equips	13
2.4.2.	Assessorament pel desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu	14
2.4.2.1.	Àmbits d'intervenció del programa CA/AC	14
2.4.3.	Avaluació del treball en equip	16
2.5.	Delimitació de l'objecte d'estudi	17
3.	Disseny de la recerca.....	19
3.1.	Objectius i hipòtesi.....	19
3.2.	Metodologia	19
3.3.	Context i participants.....	20
3.3.1.	Context de la demanda de l'assessorament.....	22
3.3.2.	Mostra.....	22
3.4.	Aspectes ètics	23
3.5.	Instruments de recollida de dades	24
3.6.	Procediment de recollida de dades	25
3.6.1.	Limitacions de recollida de dades.....	26
3.7.	Instruments d'anàlisi de dades.....	27
3.8.	Procediment d'anàlisi de dades.....	28

4. Resultats	29
4.1. Resultats vinculats amb l'objectiu 1	42
4.2. Resultats vinculats amb l'objectiu 2	44
4.3. Resultats vinculats amb l'objectiu 3	46
5. Discussió	48
6. Conclusions	51
7. Bibliografia	54
8. Annexos	56
Annex 1_ Consentiment informat pels docents	56
Annex 2_ Consentiment informat pels pares de l'alumnat	57
Annex 3_ Entrevista a l'equip directiu	59
Annex 4_ Entrevista individual als docents	60
Annex 5_ Pauta d'observació	63
Annex 6_ Entrevista al grup de discussió amb l'alumnat	64
Annex 7_ Carta de presentació	65
Annex 8_ Buidatge de les entrevistes als docents	66
Annex 9_ Buidatge de l'entrevista a l'equip directiu	73
Annex 10_ Autoinforme de l'assessorament	77
Annex 11_ Buidatge de les observacions a l'aula	93
Annex 12_ Buidatge dels grups de discussió amb l'alumnat	103
Annex 13_ Instrument d'anàlisi de les sessions d'assessorament	110
Annex 14_ Instrument d'anàlisi de les entrevistes als docents	113
Annex 15_ Instrument d'anàlisi de les observacions a l'aula	115
Annex 16_ Instrument d'anàlisi dels grups de discussió amb l'alumnat	118

1. Introducció

L'estudi té com a objectiu analitzar el procés d'assessorament d'un institut públic d'Educació Secundària Obligatòria, sobre la millora de la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules i les decisions a nivell de centre. La investigació es duu a terme a partir del paradigma interpretatiu, per tal de descriure i comprendre aquelles accions particulars dels participants que intervenen en l'escena educativa. Es realitza en base a una aproximació qualitativa, per tal de dur a terme una recollida de dades enriquidora, d'un únic objecte d'estudi, el centre educatiu, per estudiar-lo profundament, tractant-se d'un estudi de cas.

S'ha realitzat aquesta investigació amb motiu de les situacions a millorar que es contempen en la realitat educativa, com l'exclusió de determinat alumnat no només per part de centres educatius, sinó de les mateixes aules. S'observa la necessitat de contemplar el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquest alumnat dins de les aules ordinàries, fent-los partícips d'aquestes per contribuir en la construcció dels seus aprenentatges, a través de l'aprenentatge cooperatiu. L'AC és un element complex de l'àmbit educatiu, ja que comprèn molts elements a tenir en compte, és per aquest motiu que s'ofereixen formacions, és a dir, assessoraments, per proporcionar coneixements enriquidors als centres educatius, per actuar davant d'aquests fets.

Així doncs, la pràctica educativa no està exempta d'introducció de millores que facin possible la inclusió de tot l'alumnat, i poder donar resposta a la diversitat. Per aquest motiu, es considera necessari una correcta implementació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules. Però per què tingui impacte, és fonamental que tot un centre tingui els coneixements necessaris per a poder-ho dur a terme, de manera coordinada i pautada. Malgrat això, hi poden haver formacions amb més o menys impacte, depenent de múltiples elements; és per això que s'ha optat per dur a terme una anàlisi del procés d'assessorament d'aquest centre, i detectar-ne els canvis sorgits, per valorar l'impacte que ha produït aquest. Per tant, es vol investigar com es dona un intent de procés de millora de la pràctica educativa, des d'una perspectiva inclusiva.

Quant a l'estructura del treball, després d'aquesta breu introducció i justificació de l'estudi, es continua amb un apartat que contempla el marc teòric. S'inicia l'apartat amb la breu concepció constructivista del procés d'ensenyament i aprenentatge, seguit de diferents característiques del procés d'assessorament, de l'aprenentatge cooperatiu com a contingut d'assessorament i les seves respectives característiques entorn al Programa de Cooperar per Aprendre i Aprendre a Cooperar,

i una delimitació de l'objecte d'estudi. El següent apartat correspon al disseny de la recerca, el qual comprèn: els objectius i les hipòtesis, la metodologia, el context i participants, aspectes ètics, instruments i procediment de recollida de dades, i instruments i procediment d'anàlisi de dades. Posteriorment, s'inicia l'apartat de resultats, on primerament s'exposa l'anàlisi resultant, i posteriorment es redacten els resultats segons els objectius de l'estudi. Finalment, hi ha els apartats de discussió, conclusions, bibliografia, i annexos.

2. Marc teòric

2.1. Concepció constructivista del procés d'ensenyament i l'aprenentatge

Existeixen moltes concepcions per definir i entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula, les quals depenen d'en quina s'ubiqui cada individu, la seva praxi professional serà moderadament divergent. En aquest cas, la posició a partir de la qual es comprèn el procés d'ensenyament i d'aprenentatge és la concepció constructivista.

Prenent com a referència a Coll (2001), el constructivisme entén com a coneixement i aprenentatge el resultat d'una dinàmica interactiva que sorgeix de l'activitat mental constructiva, a partir del qual les persones llegim i interpretem l'experiència. Així doncs, l'estudi s'ubica en aquesta perspectiva, on l'aprenentatge dels alumnes és tant fruit de les aportacions individuals d'aquests mateixos, com de la dinàmica de les relacions socials que s'estableixen entre participants (professor i alumne) dins el grup classe. També existeixen influències transaccionals com per exemple les relacions entre alumnes, les seves ments individuals i entorns culturals. El constructivisme està construït i fonamentat a partir d'uns principis integrats de manera jeràrquica (vegeu figura 1), que aporten les idees clau de l'ensenyament i aprenentatge d'aquesta concepció. Aquests principis són els que permeten derivar-ne implicacions per a la pràctica educativa i desafiaments per a l'elaboració i investigació teòrica.

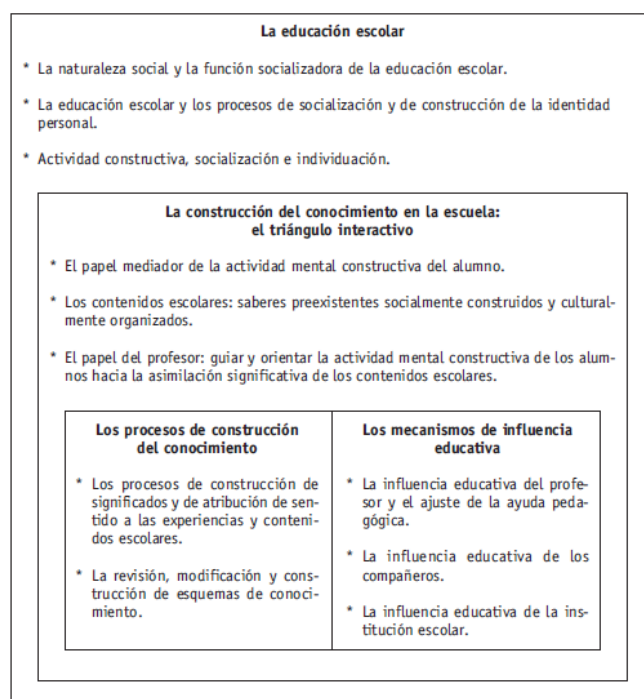


Figura 1: Estructura jeràrquica dels principis del constructivisme. Extret de Desarrollo psicológico y educación, Coll "(2001), p.174.

2.2. El procés d'assessorament

2.2.1. El model d'orientació i intervenció col·laboratiu des d'un enfocament educacional constructiu

Prenent com a referència Monereo (2003) el model adopta una explicació constructivista del procés d'ensenyament i aprenentatge, situant la seva finalitat dins de la zona de desenvolupament institucional, entenent doncs la intervenció com a sistèmica. Des d'aquest model, el rol de l'assessor, adopta la forma de col·laborador. Per tant, les bases del model son considerar l'aprenentatge com un procés de construcció interna de la realitat, que suposa la reorganització de les estructures o esquemes cognitius existents en l'alumnat. El model comprèn, també, que la intensitat i la qualitat amb la qual el docent dugui a terme el traspàs del control de les activitats a l'aprenent (mediació), condicionarà les possibilitats d'interiorització i representació del context educatiu, i consegüentment el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de l'alumne.

Des d'aquest model, es considera que analitzar un conflicte en una situació educativa de manera aïllada i a un únic nivell, la intervenció es mostrarà limitada. És per això que aquest considera intervenir en els diferents sistemes de diferent nivell, complexitat i extensió. Així doncs, es projecta una visió sistèmica dels processos d'ensenyament i aprenentatge on la complexitat de la realitat educativa es pot respectar si s'observa des d'un punt de vista global, integrant els diferents nivells d'anàlisi d'un succés. També comprèn que qualsevol canvi produït en un dels sistemes, afectarà la resta de sistemes. Tenint en compte tot això, es defineixen un conjunt de sistemes: *macrosistema social, polític i cultural*, on s'assoleixen pràctiques educatives delimitades pels sabers històrics i culturals; *el sistema educatiu*, que es basa en els sabers organitzats al currículum; *el sistema de centre*, construït per la interacció entre coneixements seleccionats, l'equip docent i l'alumnat; i *el microsistema d'aula* on influeixen els continguts programats, el professorat i l'alumnat de l'aula.

Així doncs, l'assessor ha de preveure els efectes positius i negatius que la intervenció pot tenir sobre tots els sistemes, ha de comprendre la necessitat de col·laborar amb professionals d'altres sistemes, i ha de conèixer, potenciar o reformular l'eficàcia de les xarxes de comunicació entre els diferents sistemes, per tal d'intervenir de la millor manera possible. Com s'ha mencionat anteriorment, l'assessor adopta el paper de col·laborador, això implica que aquest rebutja les relacions de dependència professionals i els sentiments d'indefensió del professorat davant de determinats conflictes, i vetllar per aconseguir de manera progressiva una autonomia per part del

professorat i de la comunitat escolar per tal de prendre decisions sobre l'afrontament de situacions a millorar, en els diferents sistemes.

En resum, el model té com a objectiu intervenir psicopedagògicament modificant el context on es construeix la situació a millorar, i per a fer-ho és indispensable la col·laboració amb els diferents agents implicats entorn de la situació. Assolir aquesta col·laboració implica compartir en algun grau la representació de la situació a millorar, i el sentit i significat de la intervenció proposada.

2.2.2. Finalitats de l'orientació i intervenció psicopedagògica

Prenent com a referència a Monereo (2003) i Solé (1998), cal mencionar que la intervenció d'assessorament psicològic pot tenir tres finalitats, les quals depenen de la demanda que es rebi, de la delimitació d'aquesta, i de com es negociïn els seus objectius. Els models d'orientació i intervenció psicopedagògica poden tenir una finalitat correctiva, preventiva o optimitzadora /enriquidora.

Pel que fa a la finalitat correctiva, hi ha una demanda puntual on l'assessor pretén buscar solucions per resoldre la demanda concreta, generalment relacionada amb aspectes individuals dels alumnes (dificultats de comunicació, baix rendiment, etc.), o amb temes específics per als professors (hàbits d'estudi, activitats independents del tractat a l'aula, etc.). Així doncs, des de la finalitat correctiva l'assessor adopta un rol d'expert o especialista que actua sobre l'assessorat.

Quant a la finalitat preventiva, es promou autonomia a través de la col·laboració i corresponsabilització amb el centre, on l'assessorament es basa en col·laborar amb el centre perquè assoleixi els seus objectius considerats globalment i relacionats amb la millora de qualitat de l'ensenyament. El rol de l'assessor en aquesta segona finalitat, no és una intervenció puntual com a resposta a una demanda, sinó que es basa en detectar situacions a millorar i necessitats, participar activament en els projectes de canvi i innovació curricular, respectant les diferències individuals dels alumnes i promovent la seva autonomia. És una finalitat molt important, ja que és necessari anticipar possibles situacions a millorar o determinats conflictes abans que apareguin.

Per acabar, la finalitat optimitzadora / enriquidora, és la que s'enfoca en l'assessorament des d'una perspectiva constructivista. L'origen de les dificultats s'ubica en la interacció, és per aquest motiu que l'assessorament vetlla perquè les situacions a millorar succeeixin en les millors condicions possibles, i per potenciar un bon funcionament del centre en els diferents nivells; organització

d'espais, planificació, coordinació d'equips, gestionar els recursos, introducció de millores a nivell docent, etc. Per tant, això comporta a participar directament i activament al seguiment i avaluació dels diferents documents de centre. Es dona molta importància a la comunicació i coordinació entre els agents educatius: docents, equip directiu, departaments, familiars, alumnat, etc.

2.2.3. El rol de l'assessor psicopedagògic constructivista

Un assessor psicopedagògic és aquell qui aconsella i guia el procés d'ensenyament i aprenentatge dels agents educatius d'un centre educatiu, sobre els programes d'ensenyament, de l'organització dels cursos i mètodes pedagògics. També avalua els programes i mètodes utilitzats. Tenint en compte les aportacions de Monereo (2003), l'assessor té com a objectiu general potenciar el bon funcionament dels mecanismes i els recursos del centre, així doncs, la funció de l'assessor és millorar la qualitat i capacitat educativa del centre, és a dir, aconseguir que el centre desenvolupi al màxim les seves potencialitats.

L'assessor ha de partir de la situació prèvia del professorat de les seves concepcions sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge. A partir d'aquí, la seva funció és anar apropant, de manera progressiva, al professorat a les concepcions del procés d'ensenyament i aprenentatge que es vulguin assolir. També, ajuda a l'equip directiu a prendre decisions ajustades en els objectius perseguits, dedicant doncs especial atenció als projectes de centre: projecte educatiu, projecte curricular, projecte anual de centre, reglament de règim intern, etc. Altres funcions més específiques de l'assessor són: facilitar i afavorir la comunicació entre tots els agents de la comunitat educativa; ajudar als docents a reflexionar de manera compartida les seves pràctiques per tal de potenciar la significativitat dels aprenentatges; avaluar als alumnes per tal de veure quin tipus de necessitats requereixen per progressar en l'aprenentatge; Avaluar els recursos interns (hores de reforç, adaptació dels llibres de text, àrees del currículum, etc.), i els recursos externs al centre (suport logopèdic, activitats d'esbarjo, ús tecnològic, etc.); i promocionar l'autonomia professional dels professors.

Existeix un tipus de relació que s'estableix entre l'assessor i el centre educatiu, la institució que assessora. Aquesta relació es defineix segons el grau de vinculació i proximitat amb l'assessorat (extern o intern) i segons la situació contractual de l'assessor amb la institució de client (hi pot haver l'assessor que actua pel seu compte o l'assessor contractat temporalment per un centre). L'assessor pot ser extern (intervé des de fora del centre), o el que atén directament en diferents centres i té vinculació amb l'equip psicopedagògic (forma part del centre). Quan l'assessor és extern

al centre, la seva eficàcia estarà marcada per l'existència o no de l'equip directiu, cap d'estudis i/o orientadors que faran un seguiment del seu impacte.

Prenent com a referència Solé (1998), el desenvolupament del paper de l'assessor, suposa actuar segons alguns criteris: partir del context del centre; establir objectius i expectatives davant de la intervenció; assegurar l'atribució de sentit a la tasca del professorat; buscar la participació d'aquest; vetllar per la fluïdesa de la comunicació; ajudar a establir relacions entre el coneixement previ i el nou coneixement; crear dinàmiques; promoure instruments de seguiment i anàlisi del procés; resoldre dubtes, etc. D'aquesta manera, s'ajuda a canalitzar la participació de l'assessor a partir d'uns recursos discursius (vegeu apartat 2.2.4.2.) que assegurin una influència assessora, per tal que els participants assolixin l'objectiu de millora. D'aquesta manera, la intervenció de l'assessor s'orienta en la definició de la situació a millorar, generació de propostes de solució o de millorar, i de trasllat a aquestes propostes a l'aula o al centre.

2.2.4. L'assessorament com a instrument de l'orientació educativa

Prenent com a referència les aportacions de Lago i Onrubia (2011), una estratègia d'assessorament s'ha de pronunciar respecte a com s'entenen els continguts de l'assessorament, quines son les fases del procés, quines son les tasques que s'han de desenvolupar en cada fase, i les característiques que han de tenir les intervencions dels assessors o assessores. Per tant, els continguts bàsics de l'assessorament i conseqüentment de la tasca assessora de l'orientador, son fonamentalment l'atenció a la diversitat, i l'acció tutorial per la inclusió escolar: La primera es basa en ajudar a crear un projecte educatiu inclusiu generant un clima de centre de seguretat i confiança, impulsar una col·laboració i coordinació, promoure una xarxa de relacions àmplia dins del centre, avaluar la pròpia pràctica per facilitar una millora, entre altres; I la segona, son actuacions dirigides a crear un bon clima dins de l'aula, promoure una cooperació dins de l'aula, desenvolupar estratègies d'avaluació inclusiva, etc. Així doncs, l'assessorament promou pràctiques de centre i d'aula orientades a que els alumnes puguin aprendre a aprendre, a autoregular el seu comportament i aprenentatge, a conviure amb els altres i a participar en la vida social i poder prendre decisions.

2.2.4.1. Fases del procés d'assessorament i les tasques corresponents

Prenent com a referència Lago i Onrubia (2011), existeixen cinc fases a través de les quals es desenvolupa el procés d'assessorament, enteses com a etapes en el procés conjunt de resolució de les situacions a millorar i construcció de les millores en la pràctica educativa. D'acord amb les

aportacions de Lago i Naranjo (2015), en el cas concret en què el contingut de millora és l'aprenentatge cooperatiu, dins de cada fase d'assessorament s'hi troben un seguit de tasques realitzades per l'assessor, les tasques dels participants, i les tasques realitzades conjuntament tots els implicats en el procés:

Fase 1. *Anàlisi i negociació de la demanda, i definició conjunta dels objectius i procés d'assessorament.* Aquí és on l'assessor conjuntament amb els participants pacta la demanda definint la situació a millorar, es concreten els objectius, així com es delimita el rol i les tasques a desenvolupar tant de l'assessor com dels participants, i es delimita l'objecte d'anàlisi i de millora. Tasques: L'assessor presenta una proposta de continguts d'assessorament i els àmbits d'intervenció, juntament amb el procés d'assessorament a seguir, i les sessions previstes. El professorat reflexiona individualment sobre les concepcions i expectatives sobre els continguts i el procés d'assessorament. Es negocia conjuntament el pla de treball del curs que inclou la planificació de les actuacions, la seva temporització, i la reflexió sobre aquestes.

Fase 2. *Registre i anàlisi de les pràctiques del professorat i formulació de la proposta de millora.* Consisteix en conèixer què fa el professorat dins les aules: com dona suport, com exposa el contingut, etc. Per tant, es recullen i s'analitzen les pràctiques del professorat respecte als continguts de millora, s'analitzen documents i informes sobre aquests. Posteriorment, s'elaboren les hipòtesis respecte a possibles millores. Tasques: El professorat planifica, de manera individual, les actuacions que duran a terme dins l'aula, en els diferents àmbits tractats en les sessions. L'assessor facilita instruments per prendre decisions entorn a la planificació del punt anterior (per exemple com aplicar estructures cooperatives). L'assessor proposa una estructura cooperativa perquè el professorat exposi les decisions de planificació que ha pres respecte a la seva aula, en els diferents àmbits.

Fase 3. *Disseny de les millores de la pràctica.* Es delimita cadascuna de les propostes de millora i com l'assessor intervé en aquestes, concretant els canvis a realitzar. També es seleccionen i s'elaboren els materials per la introducció de millores i s'acorden aspectes del procés d'introducció, seguiment i avaluació de les millores. Tasques: El professorat reflexiona individualment sobre la implementació de l'AC dins l'aula, a través d'autoinformes. Es coordinen els equips docents sobre les actuacions a l'aula. L'assessor resol dubtes entorn a la implementació d'actuacions.

Fase 4. Col·laboració en la implantació, seguiment i ajust de les millores. Es basa en dissenyar i avaluar si la intervenció ha tingut un impacte positiu o negatiu en l'aprenentatge de l'alumnat, i avaluar el procés que s'ha seguit com a assessor en la intervenció, per a proposar aspectes de millora. Després de l'avaluació, es realitza un reajustament de la intervenció com a assessor, canviant elements necessaris. Es tracta d'un cicle que es va repetint diferents vegades fins a obtenir una resposta significativa. Tasques: L'assessor fa el buidatge dels autoinformes del professorat en relació amb les actuacions dutes a terme dins dels tres àmbits del programa (vegeu apartat 2.4.2.1). Es fa una reflexió conjunta per equips docents sobre les actuacions dutes a terme. Es valoren les actuacions a partir de la identificació i descripció de les dinàmiques de cohesió i les estructures cooperatives més abundants, juntament amb les dificultats trobades en la seva implementació.

Fase 5. Avaluació del procés de treball conjunt, de la implantació de la millora i de la continuïtat o reformulació de l'objectiu del pla d'orientació. Es tracta d'una avaluació del procés general després d'assolir respostes a la fase anterior. S'avalua la millora de les pràctiques i de l'aprenentatge de l'alumnat. Finalment, es prenen decisions i compromisos entorn a la continuïtat del suport de la millora, i desenvolupament dels continguts. Tasques: L'assessor valora el procés realitzat i identifica aspectes de millora. Els participants valoren tot el procés, i es planifiquen les àrees curriculars on es durà a terme l'AC. Es planifica conjuntament entre docents i assessor, en cas de continuïtat, el contingut de les sessions i la temporalització del procés.

2.2.4.2. Recursos discursius de l'assessor

Lago i Onrubia (2011), exposen un seguit de recursos a utilitzar per l'assessor durant el procés d'assessorament, quan aquest desenvolupa les tasques. La finalitat d'aquests recursos és assegurar que el desenvolupament de les tasques permeti construir de manera conjunta entre tots els participants, una millora de les pràctiques dutes a terme a l'aula o al centre.

És per això que és important que l'assessor guï i doni suport a aquest desenvolupament, i els recursos i estratègies discursives que utilitza per a fer-ho són fonamentals pel procés: Presentar un problema nou, recollint aportacions dels participants delimitant o ampliant la seva formulació inicial; assenyalar una nova tasca a desenvolupar individualment o col·lectivament en una o diverses sessions, o bé de manera individual abans i/o després d'una sessió; fer preguntes o demanar opinions, aclarir aspectes, fomentant discussions per comprovar el grau d'acord; respondre a una pregunta, aclarint el dubte i amb informació complementària; acceptar, confirmar i repetir part de la intervenció arran d'una pregunta o comentari d'algun participant, per tal de

confirmar una interpretació del contingut; relacionar, justificar i argumentar incorporant reflexions sobre activitats d'ensenyament i aprenentatge; reelaborar o argumentar una aportació d'altres o una justificació d'una proposta; formular una síntesi o proposar una conclusió respecte al contingut de la millora o respecte al procés de treball que s'està realitzant. Es fa cada cert temps durant la conversa.

Així doncs, aquests recursos s'han de dur a terme estratègicament per assegurar el desenvolupament de les tasques, els procediments i les fases necessàries per construir de manera conjunta les millores dels continguts seleccionats (Lago i Onrubia, 2011).

2.3. L'assessorament psicoeducatiu com a col·laboració i suport en el marc de l'educació inclusiva secundària

2.3.1. Característiques d'un centre inclusiu

S'entén l'educació inclusiva com un procés continu per millorar l'aprenentatge i la participació de l'alumnat, i per reduir l'exclusió i les barreres d'aprenentatge, responent doncs a la diversitat. D'acord amb les aportacions de Mauri i Martín (2011), un centre inclusiu és aquell que acull a tota la població del seu entorn sense seleccionar a l'alumnat, i té com a objectiu atendre a la diversitat del seu alumnat per tal de garantir la seva inclusió. Així doncs, un centre inclusiu vetlla perquè els seus alumnes desenvolupin al màxim les seves competències, donant una resposta ajustada a les seves necessitats per tal que participin i aprenguin el màxim possible.

Per poder fer una intervenció significativa, cal que la institució es coordini amb altres grups socials i altres serveis educatius per tal de poder respondre a la diversitat. També, han de cooperar i prendre decisions conjuntes tot professorat i la resta d'adults que hi intervenen en l'alumnat. Així doncs, es planifica l'organització, el currículum, les activitats extraescolars i la resta de decisions que configuren el PEC (Projecte Educatiu de Centre), en funció de l'enfocament inclusiu. No obstant aquests aspectes a tenir en compte per a una escola inclusiva, l'element més fonamental per atendre a la diversitat és l'ajust a l'ajuda que requereix l'alumnat per part del docent, ja que d'aquesta dependrà que l'alumne aprengui amb més o menys significativitat, i que pugui fer determinades tasques amb més o menys autonomia. Finalment, les concepcions amb les quals representin els docents el concepte d'aprenentatge i ensenyament, determinarà el nivell en què un centre és inclusiu. És per aquest motiu que s'intenta que aquestes concepcions dels docents

girin al voltant de la inclusió, a partir de formacions i assessoraments a professorat, per tal que de manera conjunta s'arribi a la inclusió.

2.3.2. Mesures d'atenció a la diversitat al centre i a l'aula

Un centre inclusiu contempla diferents unitats de participació de l'alumnat, a part de l'aula. Per tal de poder avançar cap a la inclusió, cal que s'atengui a tota aquella diversitat d'alumnat, de tal manera que aquest pugui ser partícip, aprendre i que es vetlli per les seves necessitats. Es tracta d'un procés de millora, amb la finalitat de garantir una igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

A partir d'aquest fet, existeix el Decret 150/2017 de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquest decret engloba el fet que tots els alumnes son subjectes de l'atenció educativa, regulant-la en totes les etapes inclosa la transició cap a la vida adulta; i que l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) s'escolaritzarà en centres ordinaris. El decret té com a objectiu garantir que tots els centres educatius no universitaris, siguin inclusius. Una de les accions a través de la qual es vol assolir l'objectiu, és implementant mesures i suports per l'atenció educativa, i per la continuïtat formativa de l'alumnat. Així doncs, s'estableixen tres tipus de mesures i suports: *universals, addicionals i intensives* (articles 8, 9, i 10):

Les *mesures universals*, son mesures de caràcter educatiu, preventiu i proactiu, que estan destinades a tot l'alumnat. Permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, minimitzar les barreres d'accés a l'educació, garantir l'aprenentatge significatiu, juntament amb un benestar en la convivència de tota la comunitat educativa. Les actuacions, en aquest marc, son: la personalització dels aprenentatges, l'organització flexible del centre, una avaluació formativa i formadora (vegeu apartat 2.4.3.), l'acció tutorial i l'orientació, entre altres actuacions. Aquestes, es troben aplicades en el PEC¹, i en les normes d'organització i funcionament del centre.

Les mesures addicionals son aquelles centrades en uns quants alumnes, concretament a alumnes amb circumstàncies personals singulars o de vulnerabilitat, amb risc d'abandonament escolar. Son mesures i suports de caràcter flexible, és a dir, que poden canviar al llarg del temps o retirar-se. Aquestes, permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal. És necessari que es vinculin amb les mesures universals del centre, i que promoguin al màxim la participació en situacions educatives de centre i d'aula. Aquestes mesures son: l'acció tutorial

¹ PEC: Projecte Educatiu de Centre

específica, el suport del mestre d'educació especial, el suport escolar personalitzat (SEP), els programes intensius de millora (PIM), les aules d'acollida, el suport lingüístic i social, entre moltes altres. Inclús, per alumnes amb necessitat de resposta a determinades condicions de salut, o altres, s'ofereixen des dels centres de Justícia Juvenil, la DGAIA, o hospitals de dia per adolescents: les aules hospitalàries, i l'atenció domiciliària. Les mesures addicionals es concreten en les programacions d'aula, actes d'avaluació o en el Pla de suport Individualitzat de determinat alumnat.

Per acabar, les mesures i suports *intensius*, estan destinats per determinat alumnat amb necessitats educatives especials. Es diferencien de les addicionals, pel fet que aquestes no tenen un límit temporal, no son flexibles, per tant, perduren en el temps. Aquestes promouen la màxima participació en situacions educatives del centre i de l'aula, i faciliten al docent estratègies per atendre a la diversitat. És necessari que aquestes s'incloguin sense deixar al marge les mesures universals i addicionals del centre. Aquestes son: els suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI), els suports intensius a l'audició i llenguatge (SIAL), els programes d'aula integral de suport (AIS), l'oferta educativa dels centres d'educació especial (CEE), l'atenció directa dels professionals de suport del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals (CREDV), o Deficients Auditius (CREDA), entre d'altres. Cal mencionar que es concreten en el Pla de suport Individualitzat de l'alumne.

2.4. L'Aprentatge cooperatiu com a eina d'inclusió a les aules i als centres educatius

Al llarg dels apartats anteriors, s'ha anat veient el funcionament del procés d'assessorament i les seves característiques. En aquest apartat es parlarà de l'aprenentatge cooperatiu com a contingut d'assessorament.

2.4.1. L'aprenentatge cooperatiu

D'acord amb les aportacions de Pujolàs i Lago (2007), l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la seva interacció a l'hora d'assolir un aprenentatge. És un element que comporta el fet de deixar de veure la classe com una suma d'individus, i veure-la com una petita comunitat amb un objectiu que els uneix. Els membres que constitueixen l'equip de treball, tenen una doble responsabilitat: aprendre allò que està exposant el docent, i contribuir en l'aprenentatge dels seus companys. És a dir, aprendre els continguts escolars, juntament amb aprendre a treballar en equip, de manera cooperativa, com un contingut més. Així doncs, les bases de l'aprenentatge cooperatiu son la participació activa dels estudiants,

juntament amb la responsabilitat compartida i l'ajuda mútua; son elements que permeten assolir alts nivells d'aprenentatge a partir de l'aprenentatge cooperatiu.

El seu desenvolupament es considera necessari, ja que promou aprenentatges més significatius, afavorint la incorporació de diferents perspectives gràcies a la generació de conflictes sociocognitius que serveixen per reelaborar coneixement. De tal manera que, s'assoleixen un seguit de competències comunicatives i socials necessàries, i a més, es pren consciència del coneixement, perquè obliga a l'alumnat a explicitar idees i prendre decisions. És més, partint de l'estudi de Sharan (2014), *Learning to cooperate for cooperative learning* molts estudiants, quan estudien en petits grups, descobreixen molts aspectes individuals que no sabien que tenien, ja que es perceben a ells mateixos com a part activa de l'aprenentatge, i és així com es converteix l'aula en un espai on l'estudiant exerceix la seva pròpia veu.

És per això que, prenent com a referència l'estudi de Sharan (2014), l'aprenentatge cooperatiu ha d'assegurar al màxim la participació equitativa, perquè tots els membres de l'equip tinguin la mateixa oportunitat de participar. També, ha de potenciar al màxim la interacció simultània entre els alumnes, perquè tots els membres aprenguin els continguts escolars, i aprenguin a treballar en equip. És pel fet de facilitar aquesta interacció simultània, que es recomana que els equips d'alumnes siguin de quatre membres. La interdependència positiva, és a dir, que un membre de l'equip assoleixi l'objectiu sempre que la resta també l'assoleixi; i la responsabilitat individual, que es regeix per aprendre i ajudar a aprendre, son dos principis més, pels quals es delimita l'aprenentatge cooperatiu. Cal mencionar que l'aprenentatge cooperatiu ha de promoure l'ajuda mútua entre els membres dels equips. Així doncs, és necessari un equip cooperatiu que compregui tots aquests aspectes, i és aquí on es defineixen els grups heterogenis.

2.4.1.1. La formació d'equips

Per tal que l'aprenentatge cooperatiu generi aprenentatges significatius per a tot l'alumnat, és necessària la construcció d'equips base. Aquests equips es construeixen de manera heterogènia, ja que la diversitat dels seus membres és percebuda com una font de nous coneixements i un estímul per l'aprenentatge. Així doncs, per trencar amb la propinquitat i homogeneïtat dels equips, és el professor qui els realitzarà de forma meditada.

Segons les aportacions de Pujolàs (2002), cal destacar els diferents aspectes que el docent ha de tenir en compte a l'hora de formar els equips: el nombre ideal de membres per equip és de 4; la

composició dels membres ha de ser heterogènia, tenint en compte el gènere, l'ètnia, els interessos, les capacitats, la motivació, el rendiment, etc. Així doncs, de cada equip es procura que un alumne tingui un rendiment o capacitats alts, dos alumnes que el tinguin mitjà, i un alumne que el tingui baix, sense deixar de tenir en compte l'heterogeneïtat per ètnia, i gènere. Per a fer-ho, cal distribuir els alumnes en els tres subgrups, segons l'ajuda que puguin proporcionar o que puguin necessitar, tenint en compte el seu rendiment. Un cop distribuïts, es creen els grups tenint en compte tots els aspectes anteriors.

2.4.2. Assessorament pel desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu

L'objectiu de l'aprenentatge cooperatiu és ensenyar a aprendre en equip. Per tal de fer-ho s'ha dissenyat el programa CA/AC (Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar), el qual aporta un conjunt d'accions per assolir l'objectiu de l'aprenentatge cooperatiu. Aquest, es caracteritza per: l'ensenyament personalitzat a l'estudiant i les seves característiques; l'autonomia dels estudiants; i que aquests s'ajudin mútuament per aprendre. Aquests tres elements portaran cap a la inclusió, cohesió i equitat d'aquests. Aquest programa es divideix en tres àmbits d'intervenció.

2.4.2.1. Àmbits d'intervenció del programa CA/AC

D'acord amb les aportacions de Pujolàs i Lago (Coords.) la inclusió acull a tot l'alumnat, sense rebutjar a ningú, tenint doncs tots, el dret d'accedir a l'escola inclusiva, i poder aprendre dins d'aquesta amb i dels companys. Aquest fet d'inclusió és possible a partir de l'aprenentatge cooperatiu, el qual requereix que l'aula sigui inclusiva, ja que comprèn els valors de la solidaritat i el respecte cap a les diferències. Aportant doncs, diferents competències socials (dialogar, negociar, etc.) i comunicatives (expressar, argumentar, interpretar, escoltar idees, etc.) a l'alumnat com a contingut d'aprenentatge.

És per aquest motiu que es dissenya el projecte PAC, el qual comprèn tres vies per atendre a la diversitat: l'ensenyament Personalitzat (ajustat a les característiques de l'alumnat), l'Autonomia dels alumnes, i l'estructura Cooperativa de l'aprenentatge (que s'ajudin mútuament a aprendre). D'aquest projecte, en sorgeix el programa CA / AC (Cooperar per aprendre, i aprendre a cooperar), el qual és un programa didàctic basat en l'aprenentatge cooperatiu, amb l'objectiu que el professorat pugui ensenyar a l'alumnat a aprendre en equip. El programa, intervé en tres diferents àmbits: l'àmbit A: la cohesió de grup; l'àmbit B: el treball en equip com a recurs per ensenyar contingut; i l'àmbit C: el treball en equip com a contingut per ensenyar a cooperar.

a. Àmbit A: La cohesió de grup

La cohesió de grup és un aspecte necessari per a després poder aplicar l'aprenentatge cooperatiu. L'objectiu es basa en crear una predisposició favorable als alumnes per a treballar a classe: aprenent en equip i ajudant als altres a aprendre. Per afavorir a la cohesió de grup, existeixen diferents dinàmiques amb múltiples focalitzacions, que tenen l'objectiu que l'alumnat s'interrelacioni, interactui i es coneguin de manera positiva, generant una motivació per tal de treballar en equip i prendre decisions.

Així doncs, es disposa de: Dinàmiques per afavorir el coneixement mutu dins del grup (la pilota, l'entrevista, la maleta, el blanc i la diana, el trencaclosques, etc.); dinàmiques per fomentar la participació de l'alumnat i la presa de decisions (el grup nominal, la bola de neu, etc.); dinàmiques per facilitar la participació de l'alumnat corrent en el procés d'inclusió d'algun company (comissió de suports, cercle d'amics, contractes de col·laboració, etc.); i les dinàmiques de grup per mostrar la importància de treballar en equip i sensibilitzar-lo sobre això (món de colors, les meves professions, el joc de la NASA, treballar en equip; sí o no?, etc.).

b. Àmbit B: El treball en equip com a recurs per ensenyar

En aquest àmbit és on l'alumnat ha d'aprendre de manera cooperativa amb el seu equip, i s'han d'ajudar mútuament a aprendre, a partir de l'ús d'estructures cooperatives, després de fer ús de les dinàmiques de cohesió vistes a l'apartat anterior. Així doncs, les estructures cooperatives, promouen l'aprenentatge cooperatiu, permeten donar importància no només al resultat final sinó al procés d'ensenyament i aprenentatge, i promouen la implicació de tots els membres del grup. D'aquestes trobem: la lectura compartida, el llapis al mig, el número, el foli giratori, l'1-2-4, la parada de tres minuts, el grup d'experts, entre altres. Aquestes estructures garanteixen tant la participació equitativa com la interacció simultània entesa en termes d'ajuda mútua i de comunicació.

c. Àmbit C: El treball en equip com a contingut

El treball en equip no només serveix com a recurs per a ensenyar, sinó que aquest mateix forma part del contingut. Així doncs, per ensenyar a treballar en equip són necessàries un seguit d'accions per part dels docents, dirigides al seu alumnat.

En primer lloc, s'ha d'ajudar a l'alumnat a comprendre els objectius del treball en equip, recordant que junts els podran assolir millor, progressant en l'aprenentatge i ajudant-se els uns als altres.

Se'ls proposa que pensin conjuntament un objectiu específic que afecti el seu propi equip. En segon lloc, s'ha d'*ajudar a l'alumnat a autoregular el funcionament del seu equip resolent els problemes que hi puguin sorgir*, identificant les dificultats dins l'equip, i buscant-ne la millor solució. També proposant l'assignació de rols lligats amb tasques i responsabilitats diferents que cada un haurà d'assumir: coordinador/a, secretari/ària, ajudant, intendent, portaveu... L'etiqueta dels rols pot ser la mateixa per a tots els equips, però cada equip pot delimitar la funció dels seus rols.

Prenent com a referència Sharan (2014) aquest fet ajuda a interactuar de manera eficaç i a augmentar la responsabilitat individual. També es recomana la rotació de rols perquè l'alumnat els experimenti i practiqui. En tercer lloc, cal *ajudar-los a ser responsables* (Sharan, 2014), a nivell més individual dins l'equip, cada membre proposa uns compromisos personals a assolir, per millorar el funcionament del grup. Per últim, és necessari *ajudar-los a autoavaluar el funcionament de l'equip*, amb una planificació del funcionament en equip a partir d'un Pla d'equip, avaluant en ocasions el funcionament del seu equip a partir dels diaris de sessions, i avaluant el Pla d'equip al final del procés. Així doncs, es construeix el Pla d'equip, amb tot el parlat anteriorment: una part més planificada on es troben els objectius generals, específics, els rols o càrrecs i els compromisos personals, juntament amb els diaris de sessions (revisions periòdiques del funcionament a partir dels objectius, rols i compromisos); i una part de valoració final del pla d'equip, al final del procés.

2.4.3. Avaluació del treball en equip

Prenent com a referència Naranjo i Jiménez (2015), l'avaluació es basa en emetre un judici de valor sobre quelcom de la realitat. En primer lloc, per tal de poder avaluar l'aprenentatge cooperatiu, cal tenir clar què es vol avaluar, per tant, cal establir uns criteris a partir dels quals s'avaluarà allò après en concordança amb els objectius. En resum, cal fer ús de rúbriques d'avaluació, les quals han d'estar disponibles per a l'alumnat. En segon lloc, hi ha un aspecte fonamental, que és el retorn de la rúbrica avaluativa o en forma de comentaris, a l'alumnat, ja que cal que aquell sàpiga com se l'ha avaluat i el per què.

Existeixen cinc elements a avaluar en l'AC: (1) *Els continguts apresos de cada membre, de manera cooperativa* a través d'on s'obté informació dels continguts apresos. D'aquesta manera, l'alumnat valora també la importància dels equips de treball cooperatiu. S'avaluen de manera individual els continguts apresos a través del treball en equip. És per aquest motiu que malgrat que la tasca s'hagi realitzat en equip, l'avaluació serà individual, ja que no tots els membres s'hauran implicat de la mateixa manera en la tasca. (2) *Les activitats realitzades de manera cooperativa*, és a dir, valorar

que a l'activitat hi hagi una participació equitativa i una interacció simultània; valorant el procés no el resultat de l'AC. (3) *Les estructures aplicades (àmbit B)*, observant com els equips realitzen les estructures aplicades, i veient si amb aquesta manera d'aplicar-les es dona la participació, equitativa, la interacció simultània i una interdependència positiva. (4) *El treball en equip, a partir de* valorar si s'ha assolit l'objectiu de l'aprenentatge cooperatiu; aprendre a treballar en equip. (5) *La competència del treball en equip a nivell individual i a nivell grupal*, ja que cada individu haurà assolit la competència a nivells diferents del propi grup en conjunt. Aquesta es fa a través dels Plans d'Equip i dels diaris de sessions, per a veure fins a quin punt s'han assolit els objectius d'equip, els compromisos personals, i les funcions dels rols de cada membre. Els Plans d'Equip es revisen i es modifiquen periòdicament segons el període establert pel centre o docents: canviant objectius, rols i compromisos, en el cas que aquests hagin estat assolits.

L'avaluació es pot fer en diferents moments: *L'avaluació diagnòstica o predictiva (avaluació inicial)*, que avalua d'on parteixen els alumnes d'acord amb els seus coneixements; *L'avaluació formativa*, que són les activitats avaluatives, les quals, segons els resultats d'aquestes, els docents prenen decisions de canvi i millora respecte al procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat; *L'avaluació formadora* que és la que ajuda a l'alumnat a prendre decisions sobre el seu propi procés d'aprenentatge; i finalment, *L'avaluació sumativa (avaluació final)* que és l'avaluació duta a terme al final del procés amb la finalitat de determinar si els objectius han estat assolits, i en quin nivell han estat assolits.

Cal esmentar, que les pràctiques avaluatives, haurien de ser diverses i flexibles: diverses en el sentit de realitzar avaluacions de diferent tipus (orals, escrites, grupals, individuals, amb suports, sense suports, etc.), amb l'objectiu d'atendre la diversitat, ja que un alumne tindrà més facilitat per determinar tipus d'avaluació que un altre; i flexibles en el sentit que dins de cada tasca avaluativa hi hagi diferents tasques, de manera que es puguin determinar diferents nivells d'assoliment.

2.5. Delimitació de l'objecte d'estudi

Actualment, hi ha molta diversitat d'alumnat dins les aules, i el sistema educatiu en ocasions no permet la seva atenció plena, de manera que aquest alumnat es troba un seguit de barreres per al seu procés d'ensenyament i aprenentatge. Una de les mesures a implementar per evitar aquestes barreres, és l'aprenentatge cooperatiu. L'aprenentatge cooperatiu és una eina fonamental que

proporciona diferents mesures i estratègies per tal d'atendre tota la diversitat d'alumnat dins de l'aula, i dins del centre educatiu en el qual es troben.

Es tracta, doncs, d'un procés complex que requereix molta coordinació i comunicació entre els agents que hi participen. A vegades, sembla que s'implementi l'aprenentatge cooperatiu de manera correcta, però majoritàriament hi ha algun àmbit que queda menys visibilitat que d'altres, degut al fet de restar-li importància. Així doncs, prenent com a referència Sharan (2014), el docent, juga un paper molt important en aquest aprenentatge cooperatiu, per garantir que els grups cooperatius desenvolupin les seves tasques de manera satisfactòria. Doncs, els docents per fer una bona guia de la implementació de l'AC, tenen la responsabilitat de dissenyar activitats d'aprenentatge que garanteixin la cooperació, i que s'adaptin al nivell de cooperació dels estudiants. Aquest fet requereix una reformulació de les pràctiques educatives tradicionals.

És d'aquí, d'on sorgeix la necessitat de proporcionar un assessorament, en un centre, respecte a l'aprenentatge cooperatiu, per tal que en col·laboració entre tots, s'assoleixi una bona atenció a la diversitat, que faci avançar als centres cap a la inclusió, i que tot l'alumnat aprengui, en diferents nivells, de manera significativa. No obstant això, en un procés d'assessorament hi ha molts factors que hi estan en joc, i que s'han de tenir en compte. Així doncs, es tracta d'exposar el contingut d'aprenentatge cooperatiu, seguint tots els paràmetres que caracteritzen el procés d'assessorament, vistos ambdós en apartats anteriors.

Així doncs, sorgeix la necessitat d'analitzar aquest procés d'assessorament, com a objecte d'estudi, per tal d'identificar canvis que pot haver generat el procés d'assessorament en les pràctiques educatives dels docents i del procés d'aprenentatge de l'alumnat. Aquests canvis s'identifiquen mitjançant diferents anàlisis de diferents àmbits o contextos, detallats en els propers apartats.

3. Disseny de la recerca

3.1. Objectius i hipòtesi

La finalitat de l'estudi és analitzar el procés d'assessorament, dut a terme a un institut públic d'Educació Secundària Obligatoria, sobre la millora de la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules i les decisions a nivell de centre. Els objectius que se'n desprenen són:

1. Identificar i analitzar les diferents sessions i les tasques associades al llarg del procés d'assessorament.
2. Identificar i analitzar els canvis que ha provocat el procés d'assessorament en la pràctica educativa de 6 docents, i en el procés d'ensenyament i aprenentatge de 24 alumnes.
3. Analitzar la valoració del procés d'assessorament i de les conseqüències en la pràctica educativa tant per part dels docents com per part de l'alumnat implicat.

Les hipòtesis respectives als objectius, són les següents:

1. Respecte al primer objectiu, s'espera que les sessions d'assessorament i les tasques associades es duguin a terme de manera profitosa i satisfactòria, tot i que la realització de les tasques associades serà diferent per a cada docent, generant diferents resultats.
2. Respecte al segon objectiu, sorgeixen dues hipòtesis:
 - S'espera que el procés d'assessorament provoqui canvis en la pràctica educativa dels docents, i aporti un aprenentatge més significatiu a l'alumnat, juntament amb la seva inclusió, atenent a la diversitat.
 - S'espera que la predisposició del professorat influeixi en la seva pràctica educativa i en el grau de canvis provocats.
3. Quant al tercer objectiu, s'espera que la major part dels docents i alumnat, faci una valoració positiva del procés d'assessorament.

3.2. Metodologia

L'estudi comprèn el paradigma interpretatiu, el qual vetlla per interpretar i comprendre la conducta humana des dels significats i intencions dels subjectes que intervenen en l'escena educativa, centrant-se en la descripció i comprensió d'allò únic i particular del subjecte (Schuster, A., et al, 2013). L'objectiu és arribar a l'objectivitat dels significats de les persones involucrades, a partir de la interpretació i comprensió de la realitat educativa, estudiant les intencions dels participants, creences, motivacions i altres característiques.

Es duu a terme, doncs, un estudi de caràcter qualitatiu, considerant aquest el més adient, en base a la recollida d'informació a partir del treball de camp, amb l'objectiu d'observar i comprendre uns elements des del punt de vista del context, i a partir del punt de vista dels diferents participants. Es realitza, doncs, un estudi de cas, considerant el centre educatiu com a un únic objecte d'estudi, essent l'objectiu el fet d'estudiar profundament un cas únic, que serveixi d'il·lustració prototípica d'una determinada situació a millorar.

L'estudi parteix d'un seguit d'idees i hipòtesis que es desenvolupen en relació amb la temàtica, i posteriorment n'esdevenen els objectius d'estudi, preguntes, hipòtesis, i la viabilitat de poder-lo realitzar. Posteriorment, es fonamenta la temàtica amb diferents teories de diferents autors, o d'estudis realitzats. També es planteja la metodologia i instruments per a recollir les dades, juntament amb el plantejament dels instruments d'anàlisi d'aquestes, per posteriorment explorar les dades i concloure hipòtesis.

3.3. Context i participants

L'estudi s'ha dut a terme en un municipi, la població del qual és d'un total de 2.702 habitants dels quals un 2,74% son de nacionalitat estrangera (Idescat, 2022). Consta que hi ha un total de 320 alumnes residents del municipi que estudien en aquest mateix, i 415 que no hi resideixen però sí que hi estudien. Es tracta d'un municipi amb un nivell socioeconòmic elevat. Pel que fa a l'objecte d'estudi, s'ha realitzat en un centre que imparteix Educació Secundària Obligatoria (ESO), que va des de 1r d'ESO fins a 4t d'ESO.

L'institut està actiu des de l'any 2010 amb l'objectiu d'organitzar un centre que permeti un tipus d'ensenyament on els alumnes aprenguin en equip, i entorn de les noves tecnologies, posant èmfasi en un seguiment i acompanyament del procés d'ensenyament de l'alumnat, juntament amb les famílies, des d'una mirada inclusiva. El centre vetlla per assolir la millora de resultats acadèmics i el grau de cohesió social de l'alumnat en un context d'equitat. Actualment, l'institut té tres línies oficials, però n'esdevenen quatre grups per curs, amb l'objectiu de facilitar les accions de la comissió d'inclusió, com la comissió pedagògica. L'institut té al voltant de 360 alumnes, i 36 docents. L'equip directiu està format pel director, el cap d'estudis, la secretària, i la coordinadora pedagògica. A l'organització de l'institut s'hi troben diferents coordinacions, comissions, àmbits i departaments, equips docents, el PAS², l'AFA³, i el consell escolar (vegeu figura 2).

² PAS: Personal d'Administració i Serveis

³ AFA: Associació de Famílies d'Alumnes

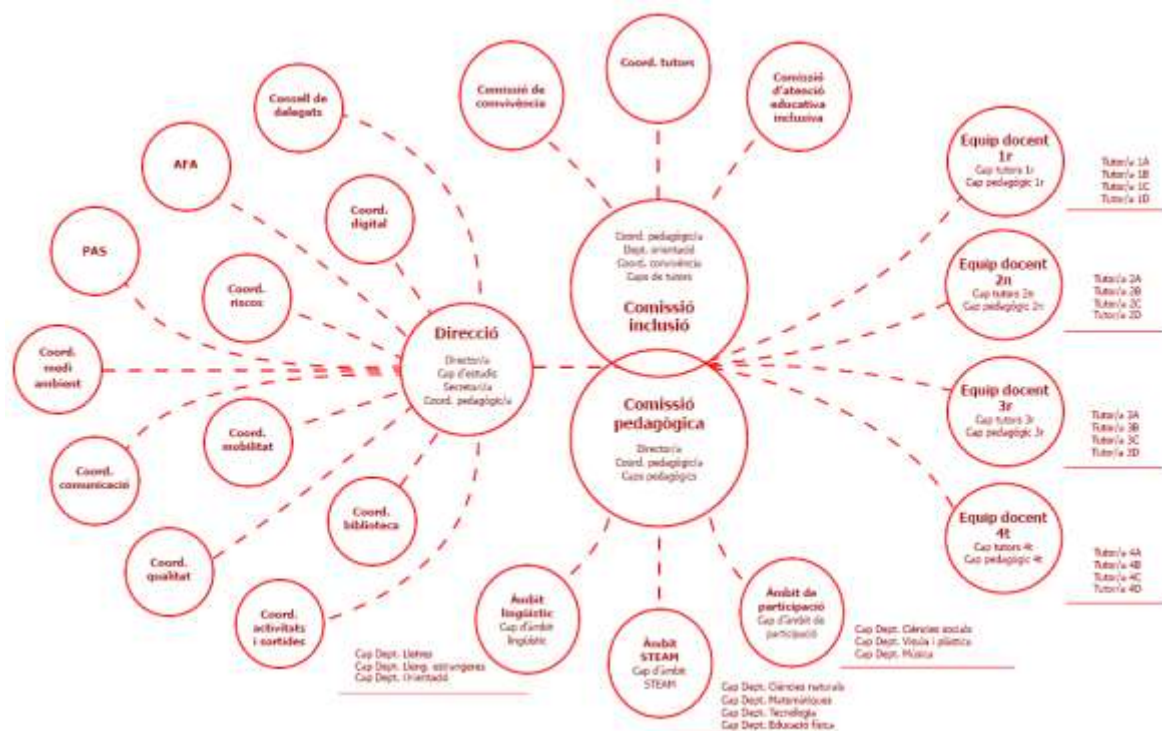


Figura 2: Organigrama del centre objecte d'estudi. Facilitat pel propi centre.

Respecte al PEC de l'institut, s'exposa que es pretén assolir l'objectiu prioritari del sistema educatiu català, el qual es basa en desenvolupar un sistema educatiu competencial, amb una capacitat d'adaptació als canvis constants, que situï a l'alumnat com a protagonista del seu propi procés d'aprenentatge i com a persones ciutadanes crítiques en una societat democràtica. Cal mencionar que alguns objectius específics d'interès, són: acompanyar l'alumnat en el seu desenvolupament personal i en la construcció del seu projecte de vida, fomentant la seva autonomia, aportant-li orientació a nivell personal, acadèmic i professional; capacitar a tot l'alumnat per viure i conèixer en un món plural des del diàleg i la interrelació, entenent la diferència com una riquesa i comprenent la necessitat de treballar, per construir un model de societat inclusiu, democràtic, respectuós, cohesionador, i que fomenti la igualtat real i efectiva entre dones i homes; esdevenir un centre aprenent a través de formació, desenvolupament de projectes de centre i la relació amb les xarxes educatives i amb l'entorn; entre altres objectius específics.

Cal mencionar que el PEC també respon a uns criteris d'organització pedagògica que s'han considerat rellevants: les agrupacions de l'alumnat seran sempre de composició heterogènia; dins de cada grup classe es crearan equips de treball cooperatiu estables, per a totes les àrees del currículum, els quals canviaran com a mínim un cop cada trimestre, on els docents n'avaluaran periòdicament el funcionament, i si s'escau, proposaran variacions dels equips de treball

cooperatiu; les sessions de treball seran de dues hores sempre que sigui possible, per tal de fomentar el treball competencial; entre altres criteris.

3.3.1. Context de la demanda de l'assessorament

A partir del buidatge realitzat de l'entrevista amb l'equip directiu, cal mencionar diferents aspectes rellevants, entorn del procés d'assessorament. Així doncs, l'origen de la demanda per tal de rebre un assessorament parteix d'un fet: L'any passat un dels objectius de la comissió pedagògica era fer una anàlisi de quin era l'estat de la metodologia de treball cooperatiu en el centre. L'aprenentatge cooperatiu era un aspecte que tenien implementat des que va obrir el centre, i des de llavors han anat fent diferents formacions, però volien veure en quin estat estava el treball cooperatiu, actualment. Així doncs, es va fer una diagnosi amb alumnes, docents i famílies, i es va realitzar una enquesta a l'alumnat, juntament amb entrevistes.

Els resultats més rellevants de la diagnosi, entre altres, van estar: que l'alumnat tenia un fort convenciment que es treballava en equip en la major part de les àrees curriculars; que tenen un coneixement de les estructures cooperatives, sobretot del grup d'experts; que els agrada treballar en equip i destaquen la importància d'ajudar als altres i aprendre ells mateixos; que es queixen de la manca de compromís d'alguns companys i que aquest els hi afecta en la seva avaluació; que el sistema més utilitzat és repartir-se les tasques; que consideren que el professorat és clau en la gestió de l'ambient de treball; que en l'avaluació del treball en equip no es tenen en compte les aportacions individuals; i que en la formació d'equips hi ha ocasions en què participen més o menys els alumnes, i aquests equips es veuen modificats segons la tasca a realitzar.

A partir d'aquests resultats, el centre arriba a la conclusió que sí que es treballa cooperativament, però a nivell d'estructures falten coneixements, igual que en altres aspectes rellevants. Tot i això, la major part on el centre detecta situacions a millorar és a la part d'avaluació. D'aquests resultats, doncs, en sorgeix la necessitat de fer una formació més intensiva que les anteriors, i que es concentrés sobretot en temes de l'avaluació. Així doncs, realitzen la demanda al Centre de Recursos Pedagògics, el qual els hi proposa una assessora per tal de fer la formació. La formació és implementada a tot el claustre de professorat.

3.3.2. Mostra

Per tal de dur a terme l'estudi, s'ha fet ús de diferents mostres, segons les dades a recollir. L'estudi requeria doble mostra; docents i alumnat. En ambdós casos la selecció i mida de la mostra ha estat

un mostreig no probabilístic a propòsit, ja que per a l'objecte d'estudi es requerien diferents perfils de docents i diferents perfils d'alumnat per obtenir resultats en balanç (vegeu taula 1). Cal mencionar que s'ha pogut accedir a la mostra a partir dels contactes de la tutora del treball de final de grau.

Mostra	Matèria	Curs	Participants	Instrument
Equip directiu			2 membres	Entrevista
Docents	Sessions d'assessorament (9)		36 docents	Observació
	Física i química / optativa STEAM	2n i 4t d'ESO	1 docent	Entrevistes i observacions a l'aula
	Matemàtiques i STEAM ³	1r d'ESO	1 docent	
	Ciències socials, economia, i emprenedoria	1r i 4t d'ESO	1 docent	
	Català, literatura i humanitats ⁴	3r i 4t d'ESO	1 docent	
	Anglès	2n i 3r d'ESO	1 docent	
	Educació física	2n d'ESO	1 docent	
Alumnat	1r d'ESO		6 alumnes	Grups de discussió
	2n d'ESO		7 alumnes	
	3r d'ESO		6 alumnes	
	4t d'ESO		4 alumnes	

Taula 1. Distribució de la mostra de l'estudi

3.4. Aspectes ètics

Pel que fa a l'ètica de l'estudi, s'han elaborat dos consentiments informats: un dirigit als docents participants en l'estudi (vegeu annex 1), i l'altre dirigit als pares, mares o tutors legals de l'alumnat menor participant en l'estudi (vegeu annex 2). En ambdós, hi consten una breu presentació i descripció de l'estudi; els compromisos personals com a investigadora, els quals es regeixen pel respecte dels drets dels participants, l'ús de les dades obtingudes amb finalitat únicament científica, i respecte a l'anonimat i privadesa de les dades dels participants. També es té en compte la confidencialitat, la llibertat d'abandonament de l'estudi per part dels participants, i el dret a obtenir els resultats de l'estudi, si és d'interès.

Durant tot el procés de l'estudi es té en compte el codi ètic i deontològic. També, referent a l'estudi com a tal, es respecta la propietat intel·lectual d'altres autors i les respectives aportacions, mitjançant les corresponents citacions. Finalment, cal detallar que el centre ha sol·licitat una

devolució i retorn dels resultats obtinguts, un aspecte que regeix dins del seu dret com a participant, per aquest motiu, es farà un retorn d'aquests.

3.5. Instruments de recollida de dades

En aquest apartat es concreten els instruments de recollida de dades que s'han utilitzat per tal de dur a terme l'estudi. Els instruments escollits han estat les entrevistes semiestructurades, l'observació, i els grups de discussió.

Entrevistes semiestructurades

En primer lloc, pel que fa a les entrevistes semiestructurades, responen com a instrument per recollir dades, partint d'un guió que determina quina és la informació rellevant que es necessita obtenir; no obstant això, aquest guió es pot veure modificat durant el procés de realització de l'entrevista. És una eina que permet entrelleçar aspectes i construir un coneixement comprensiu de la realitat.

Així doncs, s'han realitzat dues entrevistes: una d'elles orientada a l'equip directiu (vegeu annex 3) amb l'objectiu de conèixer el context de l'assessorament, els motius d'aquest, i la perspectiva d'aquest des de la posició del centre; l'altra entrevista (vegeu annex 4) ha estat orientada als sis docents participants en l'estudi, amb la finalitat de conèixer la seva pràctica educativa dins l'aula de manera individual, i en coordinació amb professionals, entorn de l'aprenentatge cooperatiu relacionat amb l'assessorament rebut. Les dues entrevistes han estat dissenyades i elaborades de manera pròpia, tenint en compte els objectius de l'estudi. Com a orientació per a l'elaboració de les entrevistes, s'han recollit elements dels TFG's anteriors de Brunet (2021), i Vila (2021).

Observacions

L'observació és un instrument per a recollir dades verbals, no verbals, actitudinals, comportamentals, etc., a partir d'una observació i d'un grau d'interacció entre participants i observador. S'han dut a terme dos tipus d'observació: sis observacions a l'aula corresponents als docents entrevistats prèviament; i 9 de 10 observacions de les sessions d'assessorament, degut a determinades limitacions de l'estudi (vegeu apartat 3.6.1.). Així doncs, les observacions realitzades es divideixen en dos tipus: una observació participant limitada, és a dir poc interactiva, degut a que els participants sabien que formaven part d'un estudi, però no hi havia una interacció, la qual estava caracteritzada per una relació més distant i impersonal entre participant i observador, el qual es considera extern i passiu; i l'altra una observació no participant, mitjançant l'escolta

d'enregistraments, d'algunes de les sessions d'assessorament, degut a certes limitacions (vegeu apartat 3.6.1.). Cal mencionar, que en les observacions a l'aula, es seguia una pauta d'observació d'elaboració pròpia (vegeu annex 5), recollint elements dels TFG's de Brunet (2021) i Vila (2021).

Grups focals o de discussió

Es tracta d'una tècnica d'investigació qualitativa que pretén obtenir percepcions i idees sobre un tema d'interès a partir de la comunicació i interacció entre els membres que hi participen. La informació disponible sorgeix de les dinàmiques de grup entre els participants, els quals comparteixen i comparen diferents punts de vista, reelaborant-ne aquells que ells mateixos considerin necessaris, gràcies a la interacció amb els companys.

A partir d'aquí, es generen quatre grups de discussió, un per cada curs d'ESO on participen membres representatius dels cursos, escollits per l'Equip directiu del centre. L'objectiu del grup de discussió és conèixer la posició de l'alumnat davant l'aprenentatge cooperatiu, i davant de possibles canvis implementats a les seves aules, en conseqüència de l'assessorament que reben els docents. Així doncs, aquests grups de discussió es fan a partir d'una breu entrevista semiestructurada (vegeu annex 6), elaborada de manera pròpia, recollint aspectes dels TFG's de Brunet (2021), i Vila (2021).

3.6. Procediment de recollida de dades

Per tal de dur a terme la recollida de dades, s'ha seguit un procés de recollida d'informació, en les dates proposades pel centre, segons la conveniència i disponibilitat d'aquest (vegeu taula 2).

Data	Tasca	Descripció
9 de gener del 2023	Enviament de la carta de presentació per sol·licitar la col·laboració del centre	Primer contacte amb el centre educatiu
17 de gener del 2023	Observació de sessió d'assessorament	Sessió n°6
1 de febrer del 2023	Correu electrònic	Establiment dels acords per a recollir dades d'alumnat i docents
9 de febrer del 2023	Entrevista semiestructurada (1)	Equip directiu
2 de març del 2023	Entrevista semiestructurada (2)	Docent 1: Física i química / STEAM (8:30 – 9:25) Docent 2: Matemàtiques / STEAM (9:25 – 10:35) Docent 3: Socials/economia /emprenedoria (10:35 – 11:35)
3 de març del 2023	Entrevista semiestructurada (2)	Docent 4: Català /literatura / humanitats (11:30 – 12:30) Docent 5: Anglès (12:40 –13:40)

7 de març del 2023	Observació sessió d'assessorament	Sessió nº 7
9 de març del 2023	Observacions a l'aula	Docent 6: Educació física (10:35-11:30) Docent 1: Física i química /STEAM (11:30 – 12:40) Docent 2: Matemàtiques / STEAM (13:35-14:30)
	Entrevista semiestructurada (2)	Docent 6: Educació física (12:40-13:35)
10 març del 2023	Observacions a l'aula	Docent 5 (1): Anglès (9:25 – 10:35) Docent 3: Socials / economia / empenedoria (10:35-11:35) Docent 5 (2): Anglès (11:30 – 12:30)
16 de març del 2023	Grups de discussió	1r ESO (9:25-10:20) 3r ESO (11:30 – 12:25) 2n ESO (12:40 – 13:35) 4t ESO (13:35 – 14:30)
18 d'abril de 2023	Observació sessió d'assessorament	Sessió nº 8
2 de maig de 2023	Observació sessió d'assessorament	Sessió nº 9

Taula 2. Calendari del procés de recollida de dades

En primer lloc, es va enviar una carta de presentació al centre, per sol·licitar la seva col·laboració a l'estudi (vegeu annex 7). La qual va ser resposta pel centre amb interès, ja que va considerar que l'estudi l'hi seria de profit per aplicar aspectes de millora. En segon lloc, pel que fa a totes les entrevistes, es van realitzar en un despatx còmode i acollidor on només hi havia presents l'entrevistadora i el/la/els participant/s. Les entrevistes als docents han estat enregistrades amb la gravadora del mòbil, per posteriorment fer un petit buidatge general d'aquestes (vegeu annex 8), inclosa la realitzada a l'equip directiu (vegeu annex 9), incorporant-hi aspectes d'algun document proporcionat per aquest. En tercer lloc, es van dur a terme les observacions d'assessorament, amb l'enregistrament corresponent d'aquestes, i un buidatge en forma d'autoinforme (vegeu annex 10). Per últim, es van dur a terme les observacions a l'aula i els grups de discussió, que també han estat enregistrats, i se n'ha fet un buidatge pertinent (vegeu annexos 11 i 12).

3.6.1. Limitacions de recollida de dades

Cal mencionar, que a l'hora de recollir dades, hi ha certs aspectes que no han estat els esperats. En primer lloc, degut a la cronometria del propi TFG, no s'ha pogut assistir a les cinc primeres sessions d'assessorament, ni tampoc a l'última. És a dir, en total hi ha deu sessions d'assessorament, per motius temporals s'ha assistit, a partir d'una observació participant, a quatre d'elles, les quals han estat enregistrades i posteriorment buidades a través de l'autoinforme. Pel que a fa a les cinc primeres sessions, s'han recollit dades a partir d'una observació no participant, mitjançant

enregistraments descriptius i detallats de la sessió facilitats per part de l'assessora. Aquests enregistraments s'han buidat i inclòs en l'autoinforme mencionat anteriorment. Pel que fa a l'última sessió d'assessorament, per temes temporals serà impossible recollir-ne informació, degut al termini d'entrega del TFG.

En segon lloc, una altra limitació ha estat amb les observacions a l'aula dels sis docents escollits com a participants directes a l'estudi. Previ a les observacions, es van realitzar les entrevistes individuals pertinents als sis docents. Posteriorment, a les observacions a l'aula, el dia programat per l'observació del participant número 4, no va assistir al centre per motius personals. Es va intentar reprogramar la data d'observació, no obstant això, per temes de disponibilitat del docent, i de la investigadora, no es va poder dur a terme aquesta observació. En el seu lloc, el participant número 5 es va oferir voluntari per realitzar una segona observació, tal com s'exposa a l'apartat anterior (vegeu taula 2). És necessari mencionar, també, que les sessions de classe de l'alumnat són de dues hores. No obstant això, s'ha pactat amb l'equip docent, realitzar observacions a l'aula d'una hora, aproximadament. Per tant, hi ha observacions que han estat vistes des de l'inici de la classe, i n'hi ha que s'han començat a observar entre mig de la sessió de classe. Tot i això, s'ha vetllat perquè en els moments observats es conegui el context de l'activitat, i perquè es conegui allò realitzat durant la primera hora, en cas de no haver-hi estat present.

També, cal mencionar que, pel que fa als grups de discussió el nombre esperat d'alumnes que hi accedissin, era de 6 membres per grup. No obstant això, com s'ha pogut veure a l'apartat 3.3.2 on s'exposava la mostra (vegeu taula 1), per temes de gestió o aspectes sorgits a últim moment, el grup de 1r d'ESO i de 3r d'ESO són els únics que compleixen amb els requisits esperats quant a nombre de membres. Pel que fa a 2n d'ESO, hi ha un membre més, i a 4t d'ESO hi ha dos membres menys.

3.7. Instruments d'anàlisi de dades

A mesura que s'han anat recollint dades, també s'han anat dissenyant els instruments d'anàlisi de dades. A partir de l'elaboració dels instruments de recollida, i tenint en compte els objectius d'estudi, s'han realitzat quatre instruments de recollida de dades, d'elaboració pròpia. Per construir els instruments s'ha fet ús d'elements extrets dels TFG's de Brunet (2021) i Vila (2021), com a orientació per a la seva elaboració. A més, el buidatge posterior a la recollida de dades de tots els instruments, ha permès també identificar les dimensions d'anàlisi. Així doncs, els quatre

instruments han estat dissenyats amb unes dimensions més generals, si s'escau, amb unes subdimensions corresponents a cada dimensió general, i si és de conveniència, hi ha un seguit d'indicadors a respondre segons l'objecte que s'analitzi.

En primer lloc, hi ha un instrument per analitzar les dades obtingudes a les observacions de les sessions d'assessorament, les quals s'han analitzat a partir de les diferents sessions (vegeu annex 13). En segon lloc, l'instrument d'anàlisi de dades recollides a les entrevistes al professorat, indicadors de les quals fan referència a cada un dels 6 docents (vegeu annex 14). En tercer lloc, l'instrument d'anàlisi de les observacions a l'aula (vegeu annex 15), també fa referència als indicadors segons el docent observat, tenint en compte les limitacions esmentades anteriorment. Finalment, l'instrument d'anàlisi dels grups de discussió amb l'alumnat, fa referència als indicadors en funció del curs de l'alumnat corresponent (vegeu annex 16).

3.8. Procediment d'anàlisi de dades

Tal com s'ha esmentat anteriorment, tots els instruments de recollida de dades han estat enregistrats amb la gravadora del mòbil. També, durant els diferents instruments de recollida de dades, mentre s'enregistrava en veu, també s'anaven prenent notes d'allò més rellevant que es podia observar o extreure'n informació, sobretot aquells aspectes que no es poden apreciar a partir d'una gravació. Un cop recollides les dades, s'ha procedit a escoltar cada una de les gravacions, i fer-ne un buidatge general d'aquells aspectes rellevants per a l'estudi. Integrant, doncs, el què s'escoltava en les gravacions, i les notes preses durant la recollida de dades.

Un cop fet el buidatge, s'han anat complimentant aquells espais necessaris dels quals disposen els instruments d'anàlisi de dades. Hi ha espais, que per diferents motius no s'han pogut omplir, o bé hi ha informació rellevant la qual no s'ha disposat de cap espai per introduir-la, així doncs s'ha introduït en forma d'aportacions, observacions o aclariment, o bé, si hi havia quelcom a comentar, s'ha fet a partir d'asteriscs en determinades aportacions que posteriorment es defineixen. Un cop analitzades totes les dades, s'ha realitzat un breu resum d'aquestes, incorporant aspectes rellevants i tenint en compte els objectius de l'estudi.

4. Resultats

Anàlisi de les sessions d'assessorament

Dimensions	Subdimensions	Nivell	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	Sessió 7	Sessió 8	Sessió 9	
Estructura i planificació de la sessió	Assoliment dels objectius de la sessió	Alt: s'han assolit els objectius										
		Mitjà: s'han assolit alguns objectius	X	X	X*	X	X	X*	X	X	X	
		Baix: no s'ha assolit cap objectiu										
	Assoliment de les activitats previstes per a la sessió	Alt: s'han assolit totes les activitats	X	X	X	X			X		X	
		Mitja: s'han assolit només algunes activitats					X			X		X
		Baix: no s'ha assolit cap activitat										
Activitats conjuntes entre assessora i participant	Presència d'activitats conjuntes		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
	Tipus d'activitat		Coop.	Coop.	cohesió	reflexió	reflexió	Coop.	Coop.	Coop.	reflexió	
	Objectiu de l'activitat		S1: Identificar aspectes que el docent consideri més difícils a l'hora d'ensenyar a cooperar S2: Identificar accions de la pròpia pràctica dels docents que promouen la cooperació S3: Comprendre el funcionament i el sentit de les dinàmiques, i de la reflexió posterior S4: Exposar dinàmica de cohesió duta a terme per cada docent, i dificultats trobades S5: Comprendre que s'han de proporcionar accions específiques per ajudar a l'alumnat S6: Aprendre a cooperar fent ús d'estructures cooperatives S7: Formular dubtes sorgits de la sessió anterior S8: Formular preguntes o dubtes sobre l'avaluació de l'AC S9: Donar respostes i reflexionar sobre les preguntes recollides a la sessió anterior									
	Ús d'estructures cooperatives? Quina/es?		Si	Si	Pilota/Blanc i diana	No	No	Foli giratori	Foli giratori	Parada 3 min	No	
	Comprensió del contingut de la sessió	Alt: comprensió per part de tots els docents (poques dificultats)										
Mitjà: comprensió per part d'alguns dels docents (algunes dificultats)				X			X	X	X	X		
Baix: no-comprensió per part de la major part de docents (altes dificultats)		X	X		X	X		X	X	X		

Accions del professorat participant en la sessió	A trets generals, existeix una distància entre el rol del docent i la funció d'ensenyar aprendre a cooperar	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
	Perfils de docents, a l'hora d'exposar la seva posició envers a la seva funció d'ensenyar a aprendre a cooperar	D'acord: assumeixen la funció dins del seu rol				X			X	X	
		Neutrals: no exposen la seva opinió	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		En desacord: no ubiquen la funció dins del seu rol	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	El professorat a l'hora de cooperar a les sessions fan un ús correcte de les estructures cooperatives	Alt: es fan ús de les estructures, i es fa un ús correcte			-	-	-		X		-
		Mitjà: es fan ús d'estructures, però de manera incorrecta			-	-	-	X	X	X	-
		Baix: no es fan ús de les estructures plantejades	X	X	-	-	-	X	X	X	-
	Tipus d'atribucions a les justificacions crítiques de la seva funció d'ensenyar a cooperar (externes / internes)	Externes i internes	-	-	Externes	Externes	-	-	Externes	Externes	
	Les dificultats d'aprenentatge projectades en l'alumnat, atribueixen a:	Alumnat	-	-	-	-	-	-	-	Alumnat	
	Les tasques que els docents havien de dur fetes per la sessió son desenvolupades	Alt: tots o la majoria dels docents realitzen les tasques	-	-	-				-	-	-
Mitjà: alguns docents realitzen la tasca i alguns no		-	-	-	X			-	-	-	
Baix: la majoria de docents no realitzen la tasca		-	-	-		X	X	-	-	-	
Presència de discussió o debat amb l'assessora	Si, molt	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si, molt	Si	Si	
Accions de l'assessora	Es recupera el contingut de la sessió anterior	-	Si	Si	-	Si	Si	Si	Si	Si	
	En activitats a desenvolupar, observa el professorat i intervé si és necessari	Si	Si	Si	-	-	Si	Si	Si	Si	
	Intenta aproximar als docents a la seva funció	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
	L'assessora avança el que es farà a la propera sessió	-	Si	Si	Si	-	Si	No	Si	Si	
	L'assessora posa tasques a fer per la propera sessió	No	No	Si **	Si *	Si *	No	No	No	Si*	

	Materials utilitzats	Pwp ⁴	Pwp pissarra	Pwp	Pwp	Pwp	Pwp pissarra	pissarra	pissarra	Pwp
Recursos discursius de l'assessora	Presentació d'un problema/contingut nou recollint aportacions dels participants o delimitant la formulació inicial	-	Si	-	-	No	Si	Si	Si	Si
	Assenyalar una nova tasca a desenvolupar individual o grupal, abans, durant o després d'una o diverses sessions	Si	Si	Si	-	No	Si	Si	Si	Si
	Fer preguntes, demanar opinions, fomentant discussions per comprovar el grau d'acord	-	-	-	-	Si	Si	-	Si	Si
	Respondre a un dubte, aclarint-lo i afegint informació complementària	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Acceptar, confirmar i repetir part de la intervenció arrel del comentari d'un participant, per confirmar la interpretació del contingut	-	-	-	-	-	-	Si	Si	Si
	Relacionar, justificar i argumentar, incorporant reflexions	-	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Reelaborar una aportació d'un participant	-	-	-	-	-	-	Si	Si	Si
	Formular una síntesi o conclusió del contingut de millora o procés de treball	-	Si	No	No	Si	Si	No	No	No
Valoració de l'assessora	<p>S1: Tenia expectatives mes altes quant a la comprensió de la necessitat d'AC per part dels docents. Veu moltes opinions en contra, i poca predisposició.</p> <p>S2: La discussió li és útil per comprendre que hi ha gent que no deixarà de promoure situacions competitives a l'aula. Observa que els docents actuen a la defensiva perquè es senten atacats, quan es qüestiona la seva pràctica educativa.</p> <p>S3: Dedicar mes temps a les dinàmiques suposa més temps perquè els docents les diguin a terme i conèixer-les més com a eines pel futur.</p> <p>S4: Els docents no tenen clar el motiu pel qual es duu a terme l'activitat, simplement la fan i la donen per feta. Els docents entren en confusió i controvèrsia quan es parla d'heterogeneïtat. Mostra preocupació per si els docents no han entès les formes d'interacció.</p> <p>S5: L'assessora es mostra preocupada perquè els docents no realitzen les tasques demanades, i per l'efectivitat de la formació. Els docents no comprenen la importància d'ensenyar a cooperar, es queden únicament amb les estructures.</p> <p>S6: Es dedica massa temps a recuperar la sessió anterior. Segueixen sense comprendre la necessitat d'aprendre cooperativament.</p> <p>S7: Com més augmenten les sessions més dubtes sorgeixen, i s'ha de destinar més temps a resoldre'ls. No entenen el sentit de l'AC i no saben com ajudar als alumnes. L'assessora mostra preocupació per com van les sessions.</p> <p>S8: L'assessora es mostra mes tranquil·la, considera que ha estat una de les sessions on s'ha pogut apropar mes al professorat al sentit de l'AC, tot i els dubtes sorgits. Es mostra més interès, i hi ha hagut una participació de més gent a la parada de 3 minuts.</p>									

⁴ Pwp: Power Point

	<p>S9: Té la sensació que a partir de dubtes que té el professorat, aquest es posa en evidència davant les accions realitzades entorn a l'AC. Té la sensació que els docents comprenen el contingut, malgrat no acaben de trobar-li el sentit. Li preocupa el tipus de comentaris o argumentacions del professorat, degut a que no semblen pertinents pel fet d'estar a la penúltima sessió.</p>
Observacions generals	<p>S1: Es qüestiona on entra la cooperació dins del PEC. Hi ha moltes reticències davant de l'AC</p> <p>S2: Es dona un debat sense sortida entorn a la competitivitat generada pel Kahoot – els docents consideren necessària la competitivitat</p> <p>S3: *L'endarreriment del primer dia endarrereix les properes sessions. ** Identificar dinàmiques de cohesió i dur-les a terme.</p> <p>S4: Sorgeixen molts dubtes i dificultats. *Pensar activitats que es plantegin individualment, transformar-les en cooperatives, i desenvolupar-les a l'aula.</p> <p>S5: El professorat comprèn l'AC com a recurs, però no es comprèn la necessitat de l'AC com a contingut. *Individualment, crear grups heterogenis.</p> <p>S6: Professorat molt dispers. * No s'ha pogut fer el previst, perquè els docents no havien realitzat les tasques prèvies demanades a la sessió anterior.</p> <p>S7: Presència de conflicte, un docent exposa: "no entenc perquè fem això, ho entendre quan acabi la formació". Els docents no comprenen la necessitat de tenir un pla d'equip i un diari de sessions, i no comprenen que aquests només s'apliquen a grups heterogenis.</p> <p>S8: L'assessora exposa la importància de prioritzar continguts que s'apreguin de forma cooperativa. El professorat no comprèn la diferència entre aprendre cooperativament i treballar en grups. L'assessora recull els dubtes sorgits per resoldre'ls a la propera sessió.</p> <p>S9: *Tasca per equips: registrar tot el què han fet en relació a l'aprenentatge cooperatiu, i identificar-ne dificultats sorgides. Els docents no comprenen que s'hi ha de destinar temps igual que el destinen a altres activitats de forma no cooperativa. Tampoc es comprèn que l'alumnat aprèn amb els altres i gràcies als altres. Tenen expectatives molt marcades i rígides del seu alumnat.</p>

Taula 3. Anàlisi de les sessions d'assessorament

Anàlisi de les entrevistes amb el professorat

Dimensió	Subdimensió	Grau en què es compleix	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge	Alt: ubica les dificultats en la interacció						X	
	Mitjà: ubica les dificultats en l'alumne i en la interacció			X		X		
	Baix: ubica les dificultats únicament en l'alumne		X		X			X
Concepció sobre la inclusió	Alt: considera que la inclusió contempla presència, participació i progrés de l'alumnat			X	X	X	X	
	Mig: Considera que la inclusió contempla algun dels tres elements, però no tots		X					X
	Baix: considera que la inclusió recau únicament en la presència, o considera que part de l'alumnat no pot estar dins de l'aula							

Aprenentatge cooperatiu	Dinàmiques de cohesió (àmbit a)	Alt: Es plantegen dinàmiques de cohesió en diferents moments del procés d'E-A	X					
		Mig: es plantegen dinàmiques de cohesió en moments puntuals, o únicament a l'inici de curs		X	X	X	X	X
		Baix: no es plantegen dinàmiques de cohesió						
	Tipus de dinàmiques aplicades		Prof. 1: Grup nominal, mon de colors, el pistoler, treball en grup si o no, dues veritats i una mentida Prof. 2: La maleta, dues veritats i una mentida Prof. 3: Grup nominal (variació) Prof. 6: treball en equip si o no					
	Agrupació d'alumnat segons el criteri d'heterogeneïtat	Alt: s'agrupa l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda						
		Mig: s'agrupa a l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda, i segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda (mantenint dos grups: un homogeni i un d'heterogeni)	X	X	X	X	X	X
		Baix: agrupació de l'alumnat de manera totalment homogènia						
	Estructura cooperativa (àmbit b)	Alt: es plantegen activitats amb estructures cooperatives al llarg del curs				X	X	
		Mig: es plantegen activitats amb estructures cooperatives de manera puntual	X	X	X			X
		Baix: no es plantegen estructures cooperatives						
Estructura/es cooperativa/es aplicada/es		Prof. 1: Foli giratori (amb quatre folis), 1-2-4, i grup experts Prof. 2: Grup experts i 1-2-4 Prof. 3: Grup experts, 1-2-4, i llapis al mig Prof. 4: Foli giratori Prof. 5: Lectura compartida, grup experts, 1-2-4, foli giratori, llapis al mig, i parada de 3 min Prof. 6: llapis al mig, i 1-2-4						
Opinió personal sobre el fet que L'AC contribueix a l'aprenentatge significatiu		Depèn de l'alumne	Si	Depèn de l'alumne	Si es fa bé, si	Si	Si, si es fa ben fet	
Existència de tasca prèvia individual o posterior abans o després de treballar en equip		No	No	Poc	No	No	No	

Avaluació de l'AC (Àmbit c)	Adjudicació dels rols	Alt: s'assignen rols als membres dels equips amb guia i orientació per part del professorat. Es construeixen conjuntament amb el grup classe.		X			X	X
		Mig: s'assignen rols als membres dels equips sense guia i orientació per part del professorat. Els assigna el professor.						
		Baix: no tenen assignació de rols	X		X	X		
	Establiment del pla d'equip	Alt: s'estableix un pla d'equip amb els objectius grupals, rols i compromisos personals						
		Mitjà: s'estableix un pla d'equip, amb mancances d'algun element anterior			X			
		Baix: no s'estableix un pla d'equip	X	X		X	X	X
	Establiment d'un diari de sessions quan es fa alguna activitat cooperativa	Alt: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració grupal dels objectius grupals, amb la valoració individual i grupal dels rols dels membres, i amb la valoració individual dels compromisos personals						
		Mitjà: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració d'alguns dels tres elements, o únicament amb l'exposició de les tasques dutes a terme		X	X		X	
		Baix: existeix un diari de sessions individual (tasques realitzades), o no existeix un diari de sessions	X			X		X
	Proporció de rubriques d'avaluació		-	Si	Si	-	Si	Si
	Revisió periòdica de plans d'equip		No	No	No	No	No	No
	Retorn avaluatiu del procés d'aprenentatge		-	Poc, grup.	Poc, indiv.	Si	Si	Si
	Proporció d'un espai per exposar a l'alumnat aspectes a millorar		A veg.	Si	Poc	A veg.	Sovint	Si
Qualificació final de l'AC		-	-	-	Indiv.	Indiv.	-	
Observacions	<p>Prof.1 : Busca les dinàmiques per internet. Adapta les dinàmiques a conveniència. L'AC no té beneficis per tothom.</p> <p>Prof.2: Detecten temes de <i>bulling</i> a través de xarxes socials i es plantegen la solució a partir de dinàmiques de cohesió. Quan hi ha un conflicte intra o intergrup, el docent fa de guia i mediador, amb els membres implicats per a solucionar-ho, i posteriorment deixa un espai perquè el grup acabi de consensuar la solució.</p>							

		<p>Prof.3: S'apliquen estratègies cooperatives amb mancances. "En ocasions pensem més en el resultat que no en el procés com a tal"</p> <p>Prof.4: "Per notar canvis, ho ha de fer tothom"</p> <p>Prof. 5: els rols es plantegen en forma de personatges d'històries. Gestiona conflictes intra o intergrupals seient amb el grup i mediant la situació. "M'agrada molt seure amb els equips i anar fent amb ells", "es necessiten grups homogenis per també afavorir l'alumnat amb alt rendiment".</p> <p>Prof. 6: només fa ús de grups cooperatius quan considera que "l'activitat és cooperativa". No avalua l'AC com a contingut, només com a recurs. Considera que l'alumnat aprèn més si els grups son homogenis.</p>
Valoració del procés d'assessorament	Valoració de les sessions en termes generals	<p>Prof. 1: "Bona idea, perquè trobo a faltar que ens poséssim d'acord a l'hora de fer treball cooperatiu", "el que ens expliquen ja ho sabem, no hem après gaire de nou, és un repàs".</p> <p>Prof. 2: "Ho reps molt bé, perquè tens la sensació que no ho acabes de fer del tot bé", "a primer ens estem trobant amb moltes dificultats, i ens està ajudant", "l'heterogeneïtat va molt bé, però en ocasions presenten dificultats aquells qui tenen més capacitat de donar ajuda, perquè son més individualistes".</p> <p>Prof. 3: "molt necessari, per anar-nos formant, millorant coses, i polint", "el contingut el trobo adient, perquè vas veient allò que no acabes de fer del tot bé, i és un senyal que hi ha marge de millora".</p> <p>Prof. 4: "era necessari reciclar-nos en el treball cooperatiu, per poder fer-ho millor", "m'agrada perquè durant l'assessorament vas pensant en què pots aplicar".</p> <p>Prof. 5: "anirà molt bé per refrescar i treure'm manies que tinc a l'hora d'aplicar-ho", "també perquè molts companys apliquen treball en grup, però no de manera cooperativa", "falta coordinació entre docents".</p> <p>Prof. 6: "tot el que és ampliar coneixement, ja m'agrada", "el contingut el veig clar, però necessites ordenar-ho, processar-ho", "necessitem temps per implementar-ho".</p>
	Aspectes a millorar (dificultats identificades) Propostes de millora	<p>Prof. 1 : "costa aplicar el que es demana, degut a una falta de temps", "trobo a faltar més exemples per interioritzar-ho", "el dimarts a la tarda no és l'espai ideal per fer formació"</p> <p>Prof. 2: "el temps perquè fem moltes coses a la vegada i no dona temps de gestionar-ho tot"</p> <p>Prof. 3: "l'horari és un "rotllo" perquè arribes cansat i a vegades costa d'absorbir el contingut", "ens ha enganxat a mig curs i crec que no és el moment idoni", "poso en dubte fins a quin punt ho podem aplicar tot, ja que implementar canvis en aquestes alçades és complicat"</p> <p>Prof. 4: "d'una sessió a l'altra passa massa temps", "la teoria està molt bé, però jo necessito saber quins recursos i com ho implemento, necessito més aspectes a nivell pràctic", "també necessito saber com reaccionar a determinats casos, ja que t'expliquen casos ideals, llavors m'agradaria saber què pot passar en cada cas"</p> <p>Prof. 5: "a nivell de centre proposo la docència compartida, perquè afavoreix molt a l'AC", "m'agradaria que l'assessora entrés a la classe i em digués "això ho fas bé, això no..."</p>

Taula 4. Anàlisi de les entrevistes amb el professorat

Anàlisi de les observacions a l'aula

Dimensions	Subdimensió	Indicador	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 5 (1)	Prof. 5 (2)	Prof. 6
Matèria			Física i química	STEAM	Economia	Anglès	Anglès	E.D.Física
Curs			2n ESO	1r ESO	4t ESO	3r ESO	3r ESO	2n ESO
Factors intrapsicològics cognitius i relacionals	Coneixements previs	Es tenen en compte els coneixements previs de l'alumnat (s'activen?)	Si*	-	Si	Si	Si	Si
		Es plantegen estats inicials?	No	No	No	No	No	No
		Es dedica temps a l'aula per comentar els estats inicials per aprofundir en el coneixement de l'alumnat?	No	No	No	No	No	No
	Intel·ligència	Es plantegen activitats relacionades amb la vida quotidiana	Si	Si	Si	Si	-	Si
	Estratègies d'aprenentatge	S'ensenyen a fer resums, esquemes, o mapes conceptuals sobre un contingut concret?	No	Si	No	No	Si	No
		Es plantegen activitats complexes sobre diferents continguts, que es puguin resoldre mitjançant estratègies diferents?	No	No	No	Si	No	No
	Capacitat metacognitiva	S'elaboren esquemes conjuntament amb els alumnes?	No	No	No	No	No	No
		S'assegura la comprensió de la tasca de tot l'alumnat	No	Si	Si	Si	Si	Si
	Representacions mútues i expectatives mútues	Es comuniquen les expectatives sobre l'activitat en general	Si **	Si*	No	No	No	Si
		Es comuniquen expectatives sobre l'activitat en algun/a alumne/a concret	No	No	Si *	No	No	Si*
Concreció i organització dels objectius i continguts	S'exposa l'objectiu de l'activitat a l'alumnat?		No	Si	No	Si *	Si	Si
	S'explica la utilitat de les activitats als alumnes?		No	-	-	Si	Si	No
	Hi ha espais que permeten recuperar o re-elaborar aspectes passats que no van ser resolts?		-	-	Si	Si	Si	-
	L'alumnat participa en la selecció de continguts?		No	Si	-	Si	-	Si

		S'utilitzen exemples de vivències o experiències per explicar un concepte?	No	Si	No	No	Si	Si
Activitats d'ensenyament i aprenentatge		Hi ha diversificació d'activitats?	No	No	No	Si	Si	No
		S'estimula la participació de tot l'alumnat?	Si	Si	No	Si	Si	No
		Es proporciona material de suport divers, de diferents nivells/dificultats?	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Formes d'organització de les activitats		Distribució d'alumnat a l'aula	grups de 4 o 5	Grups de 4	Grups de 4	Individ. /grups de 10**	Individ.	Individ.
		Organització de l'activitat	Grupal Hetero. ⁵	Grupal hetero.	Grupal hetero.	Individ. /grupal	Individ.	Grupal homo. ⁶
		Existeix una motivació extrínseca per a determinat alumnat?	Si, intangible**	No	No	(Si) ***	No	-
		Promoció de discussió, intercanvis, reflexions o altres entre alumnat	Si	Si	Si	Si	Si	No
Condicions per afavorir a l'aprenentatge significatiu		Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista lògic	Si	-	-	-	-	-
		Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista psicològic	Si	-	Si	Si	Si	Si
		Disposició favorable de l'alumnat d'aprendre significativament	-	Si	No	Si	Si	Si
Interacció professor-alumne	Construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre professorat i alumnat	<u>Nivell Alt</u> : hi ha interacció entre professor-alumnat, i una alta participació entre ambdós <u>Nivell Mitjà</u> : hi ha una lleu interacció entre professor i alumne, i una mínima participació de l'alumnat <u>Nivell Baix</u> : no hi ha interacció, ni participació	Alt	Alt	Mig	Alt	Alt	Mig
	Traspàs progressiu del control	<u>Alt</u> : hi ha un traspàs progressiu de control i responsabilitat de la tasca <u>Baix</u> : no hi ha traspàs, o hi és des de l'inici amb total autonomia per part de l'alumnat	Alt	Baix	Alt	Alt	Alt	Alt
	Ajustada	S'ubica dins la ZDP de l'alumnat	Si	Si	Si	Si	Si	Si**
	Contingent	proporcionar -la quan es necessària i retirar-la quan no ho és	Si	No **	Si	Si	Si	No

⁵ Hetero.: amb grups heterogenis

⁶ Homo.: amb grups homogenis

Ajuda educativa proporcionada	Grau d'implicació del professor davant d'un conflicte intra o intergrupat	Alt: s'implica de manera moderada fent d'intermediari, proporcionant un grau ajustat d'autonomia Baix: s'implica i resol ell el problema de manera autoritària o no s'implica i deixa total autonomia a l'alumnat	-	-	-	-	-	Baix	
Interacció alumne-alumne	Mecanismes d'influència educativa entre alumnat	Hi ha confrontació entre els esquemes mentals de l'alumnat	Si	Si	No	Si	Si	Poca	
		Hi ha regulació mútua a través del llenguatge	Si	Si	No	Si	Si	No	
		S'atribueix sentit a l'aprenentatge amb interacció i ajuda entre alumnat	Si	No	No	Si	No	No	
	Presència de dinàmiques de cohesió (àmbit a)		No	No	No	No	No	No	
	Ús d'estructures cooperatives (àmbit b)		No	No	No	No	No	No	
	Avaluació de l'AC (àmbit c)	Presència de rols en els membres del grup		No	No	No	No	No	No
		Presència d'un pla d'equip		No	No	No	No	No	No
		Presència d'un diari de sessions		No	No	No	No	No*	No
		Proporció i presentació de rúbriques d'avaluació		No	No	No	No	No	Si
	Situació/efecte que promou l'estructura de l'activitat	Individualista: l'alumne assoleix els seus objectius independentment dels seus companys			X	X	X (Col·lab.) ⁷	X	X (col·lab.)
Competitiva: l'alumne assoleix els seus objectius si els altres no ho fan		X							
Cooperativa: l'alumne assoleix els objectius si els seus companys els assoleixen, i el docent promou que els alumnes aprenguin de manera cooperativa									
Observacions	<p>P1: *Estan activats, perquè fan un examen individual, i posteriorment es fa una dinàmica sobre el contingut de l'examen. ***"ho han de saber fer" ***El docent exposa "només hi pot haver un guanyador", el qual obté una targeta a escollir entre: poder obviar una pregunta de l'examen, respondre pregunta de sí o no en un examen, no fer deures un dia, etc. Hi ha molta rivalitat entre alumnat. El docent creu que està realitzant una activitat que és cooperativa i competitiva a la vegada, malgrat que la cooperació és inexistent.</p> <p>P2: Els grups de treball son heterogenis, però falta alumnat degut a una excursió pel mig. *Expectatives negatives o positives davant de determinat grup d'alumnat. No es comprèn el sentit de l'AC. Hi ha poca afinitat entre determinat alumnat. Negatives quan es parla que alguns alumnes no treballen, i que no es troben a l'aula en aquell moment; positives davant dels alumnes que estan realitzant l'activitat i que estan present a l'aula. ** Presència d'una dependència d'ajuda degut a proporcionar-la quan no és necessari.</p>								

⁷ Col·lab.: Col·laborativa

	<p>P3: * Es comuniquen expectatives negatives dirigides a un alumne en concret, en base a la crida d'atenció d'un altre alumne que s'estava comunicant amb l'alumne inicial: "deixa en "X" que ja li costa prou sol com perquè el cridis". L'alumnat no interacciona amb els companys.</p> <p>P5 (1): *Hi ha doble objectiu, ja que durant la sessió es desenvolupen dues activitats diferents: per un cantó exposar els equips que falten per exposar el seu tema expert i sotmetre a la resta d'alumnat a un examen sobre aquell tema; i per l'altra, elaborar, construir i representar un conte infantil.**En la primera activitat es distribueixen individualment, per fer els exàmens i en la segona es distribueixen per dos grups de 10.***Donada una exposició en la qual s'utilitza un <i>Kahoot</i>.</p> <p>P5 (2): *No, però es proporciona un espai d'autoavaluació individual, a partir dels objectius del semestre</p> <p>P6: ** Expectatives negatives a un alumne davant la resta d'alumnat: "jo sé que X alumne farà molt millor aquest treball que Y alumne". **En ocasions.</p>
--	--

Taula 5. Anàlisi de les observacions a l'aula

Anàlisi dels grups de discussió amb l'alumnat

Dimensió	Subdimensió	Grau de compliment	Alumnat de 1r ESO	Alumnat de 2n ESO	Alumnat de 3r ESO	Alumnat de 4t ESO	
Percepció de canvi quant a treballs en equip			Si	Si	Si	No	
Aprenentatge cooperatiu	Dinàmiques de cohesió (àmbit a)	Alt: Es plantegen dinàmiques de cohesió en diferents moments del procés d'E-A					
		Mig: es plantegen dinàmiques de cohesió en moments puntuals, o únicament a l'inici de curs	X	X			
		Baix: no es plantegen dinàmiques de cohesió			X	X	
	Tipus de dinàmiques aplicades		Dues veritats i una mentida	Blanc i la diana	-	-	
	Sensació de més cohesió grupal, més coneixement dels companys, etc.		Si	No, igual	No, igual	Menys	
	Agrupació d'alumnat segons el criteri d'heterogeneïtat	Alt: s'agrupa l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda					
		Mitjà: s'agrupa a l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda, i segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda. O bé es mantenen dos grups: un homogeni i un d'heterogeni	X	X	X	X	
Baix: agrupació de l'alumnat de manera totalment homogènia							

	Estructura cooperativa (àmbit b)	Alt: es plantegen activitats amb estructures cooperatives al llarg del curs, en la majoria d'assignatures				
		Mitjà: es plantegen activitats amb estructures cooperatives de manera puntual, i només en algunes assignatures	X	X	X	X
		Baix: no es plantegen estructures cooperatives				
	Estructura/es cooperativa /es aplicada/es		1-2-4 / Grups d'experts	1-2-4, foli giratori, llapis al mig i grup d'experts	1-2-4, foli giratori, grup d'experts i lectura compartida	Grup d'experts
	Preferència de l'alumnat davant les diverses d'estructures		Grups d'experts	Indiferent	Grup d'experts	-
Existència de tasca individual prèvia o posterior a treballar en equip		No	No	No	No	
Avaluació de l'AC (Àmbit c)	Adjudicació dels rols	Alt: s'assignen rols als membres dels equips amb guia i orientació per part del professorat. Es construeixen conjuntament amb el grup classe.	X*	X*	X*	
		Mitjà: s'assignen rols als membres dels equips sense guia i orientació per part del professorat. Els assigna el professor.				
		Baix: no tenen assignació de rols				X
	Establiment del pla d'equip	Alt: s'estableix un pla d'equip amb els objectius grupals, rols i compromisos personals		-	-	
		Mitjà: s'estableix un pla d'equip, amb mancances d'algun element anterior		-	-	
		Baix: no s'estableix un pla d'equip	X	-	-	X
	Establiment d'un diari de sessions quan es fa alguna activitat cooperativa	Alt: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració grupal dels objectius grupals, amb la valoració individual i grupal dels rols dels membres, i amb la valoració individual dels compromisos personals				
		Mitjà: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració d'alguns dels tres elements, o únicament amb l'exposició de les tasques dutes a terme				
		Baix: existeix un diari de sessions individual (tasques realitzades), o no existeix un diari de sessions	X (individual)	X (individual)	X (no)	X (individual)
	Qualificació final de l'AC		Individual	Individual	Individual	Grupal

Valoració general	Aspectes positius de l'AC	<p>1r ESO: “els rols van molt bé per organitzar-te”. Creuen que aquests canvis son degut al fet que han de saber treballar cooperativament : “perquè sinó de grans quan ens toqui treballar amb algun equip, no sabrem fer res”, “el treball en grup ajuda a aquella gent que li costa mes treballar o que tingui mes dificultats d'aprenentatge”, “conèixer diferents perspectives”.</p> <p>2n ESO: “com a persones crec que està bé l'aprenentatge de poder treballar amb altra gent, però no crec que en el futur ens serveixi gaire”, “si a un li costa més pot ajudar-lo, però si l'ajudes i podeu treballar més tots per igual, va bé treballar així”, “depèn del què vulguis ser de gran, l'AC t'ajudarà més o menys, però com a persones esta bé”.</p> <p>3r ESO: els agrada molt el grup d'experts perquè es nota molt qui ha treballat i qui no. Consideren que el fet de que els grups els escullin els professors, pel fet de conèixer més bé als seus companys i diferents maneres de treballar.</p> <p>4t ESO: creuen que pel futur els servirà per saber treballar amb persones diferents, i també: “aprendre't a relacionar, acceptar que tots som diferents, i acceptar les diferents necessitats i dificultats, sense que ningú et jutgi”. També valoren molt l'ajuda mútua.</p>
	Queixes o aspectes negatius de l'AC	<p>1r ESO: que hi ha gent que no treballa en l'equip, i que els hi costa molt arribar a un consens tot l'equip.</p> <p>2n ESO: “hi ha gent que no treballa”, “et pot dificultar el fet de poder fer coses per tu mateixa en un futur, ja que si estàs molt acostumat a treballar amb grup, a que t'ajudin, a repartir-te la feina, llavors de gran no sabràs fer coses sol”</p> <p>3r ESO: consideren que hi ha persones que no treballen, i que s'aprofiten del treball en equip, perquè els hi fa pujar la nota individual, i amb ells els perjudica la nota. Se'ls hi fa pesat i es cansen d'ajudar als altres.</p> <p>4t ESO: que et posin amb algú que no et cau bé o no t'hi fas, i que hi hagi gent que no treballa.</p>
Aclariments	<p>1r ESO: Els canvis percebuts son: funcionament i organització, i avaluació individual del treball en equip. Treballen amb equips heterogenis però també amb els homogenis. Hi ha una presència de jerarquies entre membres del grup, on els altres es veuen obligats a cedir. Les estructures aplicades son només en alguna assignatura, en major part realitzen l'activitat repartint-se la tasca.</p> <p>2n ESO: Els canvis percebuts son: treballs més individuals i no tan grupals en algunes línies, treballs amb igual intensitat en altres, i avaluació individual de l'AC. Estructures aplicades de manera puntual i només a algunes assignatures, ja que majoritàriament treballen repartint-se les tasques. Dinàmica del blanc i la diana, realitzada només un cop per escollir el nom del grup. Noten una igual cohesió amb el grup classe, excloent d'aquesta a algun alumnat que “a ningú li cau bé”, davant d'això els docents canvien de classe a aquest alumne.</p> <p>3r ESO: Els canvis percebuts son: aplicació de rols en algunes assignatures, creació de grups de treball heterogenis, però ells poden escollir una persona del grup. Fan ús d'estructures puntualment i en alguna assignatura, majoritàriament es reparteixen les tasques. Es senten igual de cohesionats amb el grup classe, excloent a determinat alumnat.</p> <p>4t ESO: No han notat canvis. L'ús d'estructures és molt esporàdic en algunes assignatures, es reparteixen sempre les tasques. Hi ha molt poca cohesió amb el grup classe; manifesten “por” o respecte cap a determinat alumnat, degut a prejudicis, burles, o faltes de respecte cap als companys. La qualificació del producte final és grupal en algunes assignatures. Els docents els hi deixen molta autonomia, i en els grups “heterogenis” poden escollir un company.</p>	

Taula 6. Anàlisi dels grups de discussió amb l'alumnat

4.1. Resultats vinculats amb l'objectiu 1

Contextualització

Recapitulant la diagnosi feta pel centre quant a la situació actual de l'AC, la decisió de dur a terme un assessorament entorn de l'AC, i la realització de la demanda d'aquest, és necessari contextualitzar els resultats vinculats a l'objectiu 1. Així doncs, un cop iniciat l'assessorament, en el qual assisteix tot el claustre de professors, els agents educatius del centre s'organitzen i es coordinen per tal de garantir que s'apliqui realment l'AC a les aules, i assegurar-ne que la formació hi tingui un impacte. Realitzen un registre de tot el què van implementant, per tal que quedi constància de totes les accions que es duen a terme. Amb l'objectiu que al curs 2023/2024, es comenci a treballar a partir de l'AC, i s'implementi des de l'inici de curs gràcies als coneixements de la formació rebuda.

Des de la perspectiva de l'equip directiu, es considera que perquè un aspecte tingui impacte, no només cal una formació sinó una implicació i coordinació de tothom qui hi participa. Tenen bones sensacions quant a l'assessorament, i l'equip directiu exposa que hi ha un bon clima amb l'assessora tant per part d'ells com per part del professorat participant a la formació. Volen que la formació els permeti dissenyar les actuacions i avaluar-les, en el marc d'aquesta proposta de millora, i que tot això tingui un impacte en totes les aules. Consideren que aquest curs aniran justos per implementar-ho tot, però sí que els hi quedarà planificat per a poder-ho implementar de nou al curs vinent. Un dels reptes que tenen, no és únicament plantejar l'aprenentatge cooperatiu a l'alumnat, sinó que els docents també aprenguin a treballar de manera cooperativa. Com a aspectes de millora, exposen que els agradarien les sessions més seguides, i de més durada, per tal de poder tenir temps a recollir-ho i implementar-ho tot.

Resultats

Pel que fa a les sessions d'assessorament, recapitulant cap a l'objectiu 1 de l'estudi, tal com s'ha pogut observar a la taula X, s'extreuen diversos elements:

- Degut a l'endarreriment provocat per dubtes i discrepàncies amb el contingut per part del professorat, ha fet que a les pròximes sessions no es poguessin assolir tots els objectius plantejats, i feia que passessin a la següent sessió. O bé, els objectius no han estat complerts degut a que el professorat no realitzava les tasques demanades.
- En 9 de cada 9 sessions hi ha presència d'activitats conjuntes entre assessora i docents, en diferents formes, ja siguin activitats cooperatives, dinàmiques de cohesió, o bé reflexions i debats. En 6 de cada 9 sessions s'han fet ús d'estructures cooperatives o dinàmiques de

cohesió. En 4 de cada 9 sessions es presenten altes dificultats per part del professorat, a l'hora de comprendre el contingut, mentre que en 5 de cada 9 sessions, els docents encara presenten algunes dificultats altes. En 9 de cada 9 sessions a nivell general els docents presenten una distància entre el seu rol com a docent i la funció d'ensenyar a aprendre a cooperar. Només en 3 de cada 9 sessions es manifesta algun docent que assumeix aquest rol dins la seva funció.

- En 2 de cada 5 sessions no es fa un ús correcte de les estructures plantejades pels docents. En 2 de cada 5 sessions es fa un ús d'estructures de manera incorrecta, o no se'n fa ús. I en 1 de cada 5 sessions es fa un ús correcte d'estructures, es fa un ús incorrecte d'estructures, o no se'n fa ús. En 4 de cada 5 sessions es fan atribucions externes a les justificacions crítiques de la funció del docent, com per exemple el temps que disposen per fer determinat aspecte; mentre que en 1 de cada 5 sessions hi apareixen atribucions internes, com per exemple que els falta coneixement per aplicar l'AC de manera correcta. En 2 de cada 2 sessions s'atribueixen dificultats d'ensenyament i aprenentatge a l'alumnat.
- Pel que fa a les accions de l'assessora, en la majoria de les sessions observades es presenten: recuperació del contingut de la sessió anterior, observació del professorat, aproximació del docent a la seva funció, i es fan ús de diferents materials com a suport a l'exposició del contingut. Només en 1 de cada 7 sessions l'assessora no avança què es farà a la pròxima sessió, i en 4 de cada 9 sessions es proposa feina als docents, per dur a terme per la pròxima sessió.
- En 2 de cada 3 sessions el docent no ha dut a terme les tasques demanades per l'assessora, i prèvies a la sessió; mentre que en 1 de cada 3 sessions només alguns docents han dit a terme les tasques demanades. En 9 de cada 9 sessions es presenten discussions o debats amb l'assessora, degut a reticències, o controvèrsies amb ells mateixos quan es parlen de determinats temes com l'heterogeneïtat, o la falta de comprensió de la importància o de la necessitat d'ensenyar a cooperar (l'AC com a contingut), ja que només tenen presents les estructures cooperatives com a definició de l'AC. Les discussions en major part semblen detonades pel fet que des de l'AC es "qüestiona" la pràctica educativa dels docents, i adopten una posició defensiva. Es mostren rígids davant d'aquest aspecte, i és aquí on l'assessora acaba comprenent que hi ha docent que no deixarà de promoure situacions competitives perquè les consideren necessàries. També, perquè no comprenen la diferència d'AC i treballar en equip, i quan s'apliquen determinats elements de l'AC. Tenen expectatives molt marcades i rígides davant de l'alumnat, per tant, no acaben de

comprendre el sentit de l'AC. En la majoria de les sessions l'assessora fa ús de la majoria dels recursos discursius.

4.2. Resultats vinculats amb l'objectiu 2

Quant al segon objectiu, el qual engloba al part més descriptiva de les entrevistes amb el professorat, les observacions a l'aula, i els grups de discussió amb l'alumnat, s'extreuen diferents dades:

- 3 de cada 4 cursos d'alumnat comenta que ha percebut canvis quant als treballs en equip. La major part, son canvis positius en el funcionament i organització, avaluació, rols, grups heterogenis, etc. En canvi, algun alumnat de 2n d'ESO exposa que els canvis percebuts és que realitzen mes treballs individuals que grupals.
- En 5 de cada 5 observacions a l'aula es tenen en compte els coneixements previs de l'alumnat i plantegen activitats relacionades amb la vida quotidiana, i 3 de cada 6 docents exposen exemples de vivències o situacions reals. No obstant això, 0 de cada 6 docents plantegen estats inicials, ni elabora esquemes conjuntament amb el grup classe. S'extreu que en 1 de cada 6 sessions observades es planteja una activitat complexa sobre diferents continguts que s'elabora mitjançant estratègies diferents, i en 5 de cada 6 observacions a l'aula, els docents s'asseguren de la comprensió de la tasca de tot l'alumnat, i promouen discussions i reflexions a l'aula.
- En 2 de cada 6 observacions a l'aula, els docents exposen en veu alta, davant de la resta d'alumnat, expectatives negatives referents a un alumne en concret. En 2 de 6 aules observades, s'ha percebut una motivació extrínseca de l'alumnat quant a la tasca. També es veu com 4 de cada 6 aules observades els docents exposen els objectius al seu alumnat; 3 de cada 3 docents proporcionen espais per reelaborar aspectes no resolts; 3 de cada 4 docents permeten que l'alumnat participi en la selecció de continguts; 4 de cada 6 docents estimulen la participació de tot l'alumnat.
- En 4 de cada 6 aules observades, els docents mantenen una alta interacció i participació amb l'alumnat, mentre que 2 de cada 6 la interacció i la participació és lleu. 5 de 6 docents traspassen progressivament el control i la responsabilitat de la tasca a l'alumnat. Quant a l'ajuda proporcionada, 6 de cada 6 docents ofereixen una ajuda ajustada, i 4 de cada 6 docents ofereixen una ajuda contingent. S'observa com 4 de cada 6 aules observades es confronten els esquemes mentals de l'alumnat i es regulen mútuament a través del llenguatge.

- 1 de cada 6 docents exposa que planteja dinàmiques durant tot el curs, mentre que 5 de cada 6 docents exposen que les plantegen en moments puntuals o a inici de curs. Algunes dinàmiques que plantegen no formen part de l'AC, i promouen competitivitat, ja que son trobades a internet, o bé es realitzen variacions d'aquestes, segons el propi criteri del docent. En 2 de cada 4 cursos d'alumnat es plantegen dinàmiques de cohesió únicament a inici de curs o en moments molt puntuals com per exemple el blanc i la diana per escollir el nom del grup (aplicada només una vegada, per només un curs); mentre que en cada 2 de 4 cursos no es plantegen dinàmiques. No obstant això, 0 de cada 6 aules observades realitzen alguna dinàmica de cohesió. Tenint a veure amb aquest aspecte: 1 de cada 4 cursos d'alumnat exposa que es sent més cohesionat; 2 de cada 4 exposen que es senten igual de cohesionats, on la cohesió és bona, però s'hi exclou determinat alumnat perquè "no cau bé"; i 1 de cada 4 cursos exposa que es sent menys cohesionat que abans, 4t d'ESO, el qual també manifesta una por o respecte davant de determinats companys.
- És necessari mencionar que 6 de cada 6 docents exposen que mantenen una agrupació homogènia i heterogènia de l'alumnat, fent ús d'una o altra en funció de l'activitat. També algun docent, i en alguns cursos es deixa participar a l'alumnat en la selecció d'equips. Per tant, tots els docents agrupen a l'alumnat en funció de la capacitat d'ajuda que aquest pot proporcionar, però també tenen en compte criteris que no siguin aquest, com per exemple l'afinitat, o amistats de l'alumnat. No obstant això, en 4 de cada 6 aules observades s'ha treballat per equips heterogenis; 1 de cada 6 en equips homogenis; 2 de cada 6 de manera individual.
- 4 de cada 6 docents exposen que plantegen estructures cooperatives de manera puntual, mentre que 2 de cada 6 docents exposen que les plantegen al llarg del curs. Quan les apliquen, aquestes presenten algunes mancances, ja que es fan modificacions segons el propi criteri, degut a que es pensa més en el resultat que en el procés. 4 de cada 4 cursos exposa que les estructures cooperatives son molt puntuals, i no hi son en totes les assignatures. La tendència és treballar repartint-se les tasques. Les estructures mes comunes son l'1-2-4, i grup d'experts, les quals la darrera d'elles és la preferida de l'alumnat. Es perceben jerarquies dins del grup de treball. Malgrat això, 0 de cada 6 aules observades han fet ús d'alguna estructura cooperativa; i s'observa que 5 de cada 6 observacions a l'aula l'efecte que promou l'estructura de l'activitat és individualista o col·laborativa, mentre que 1 de cada 6 observacions a l'aula l'efecte és competitiu.
- 6 de cada 6 docents exposen que no plantegen, cap tasca individual prèvia o posterior a treballar en equip, coincidint amb el què exposa l'alumnat, i amb les observacions.

- 3 de cada 6 docents exposen que assignen rols als membres de l'equip amb guia i orientació cap als alumnes, construint-los de manera conjunta. Una docent exposa que construeix conjuntament els rols amb el seu alumnat a partir de targetes amb personatges i les funcions respectives. En 3 de cada 4 cursos es construeixen rols, en només algunes de les assignatures, exceptuant el curs de 4t d'ESO que no té assignació de rols en cap assignatura. No obstant això, en 0 de cada 6 aules observades, els alumnes feien ús de rols.
- 5 de cada 6 docents exposen que no estableixen un pla d'equip, degut a que encara s'està plantejant i construint. 1 de cada 6 docents exposen que el planteja, de manera incompleta.
- 3 de cada 6 docents exposen que plantegen un diari de sessions únicament amb les tasques dutes a terme, mentre que en 3 de cada 6 docents exposen que els plantegen de manera individual, o no es planteja. Coincideixen que en 1 de cada 4 cursos d'alumnat no plantegen un diari de sessions, mentre que 3 de cada 4 cursos el plantegen de manera individual. Malgrat això, 0 de cada 6 aules observades no hi ha l'ús d'un diari de sessions.
- 4 de cada 4 docents exposen que proporcionen les rúbriques d'avaluació al seu alumnat. Malgrat que a les observacions es veu només 1 de cada 6 docents a presentar la rúbrica d'avaluació de la tasca. 3 de cada 5 docents exposen que fan un retorn de l'avaluació a l'alumnat, mentre que 2 de cada 6 ho fan de manera inusual. Un aspecte no observat a les aules. 3 de cada 6 docents exposen que proporcionen un espai per exposar a l'alumnat aspectes a millorar, i 2 de cada 2 docents exposen que realitzen la qualificació individual del treball en equip; mentre que 3 de cada 4 cursos la qualificació final del treball en equip és individual, i en 1 de cada 4 cursos és grupal.

4.3. Resultats vinculats amb l'objectiu 3

Quant al tercer objectiu, el qual engloba la part més valorativa de les entrevistes als docents i el grup de discussió amb l'alumnat, s'extreu que:

- 4 de cada 6 docents pensen que l'AC contribueix a l'aprenentatge significatiu, mentre que 2 de cada 6 docents pensen que contribueix depenent de l'alumne.
- 3 de cada 6 docents ubiquen les dificultats d'aprenentatge en l'alumnat, mentre que 1 de cada 6 docents les ubica en la interacció, i 2 de cada 6 les ubiquen a ambdós elements.
- 4 de cada 6 docents comprenen que la inclusió contempla presència, participació i progrés, mentre que 2 de cada 6 comprenen que la inclusió contempla algun dels tres elements.
- En termes generals, 6 de cada 6 docents exposen que reben el contingut de l'assessorament com a necessari, degut a que: creuen que no ho acaben de fer del tot bé,

i ho identifiquen a les sessions, per tant, creuen que hi ha marge de millora; creuen que els hi faltava coordinació entre docents per tal de posar-se d'acord.

- Com a aspectes de millora, 6 de cada 6 docents es queixen del temps que tenen per dur-ho a terme tot. 2 de cada 6 docents exposen que l'horari no és l'ideal per interioritzar aspectes, motiu pel qual es troben dispersos. Algun d'ells posa en dubte que ho puguin aplicar tot aquest curs. I alguns docents exposen alguns aspectes de millora o aspectes que els agradaria: més exemples, més recursos, més aspectes a nivell pràctic, com reaccionar a determinats casos segons aspectes que poden sorgir, i que l'assessora entrés a l'aula a observar per tal que pugui determinar què fa malament i què fa bé el docent. A nivell de centre una docent proposa fer docència compartida.
- Pel que fa a l'alumnat els agraden molt els rols. La majoria dels cursos valoren positivament l'AC, com que pot ser molt profitós i necessari per: aprendre a treballar en equip de manera cooperativa; per conèixer diferents maneres de treballar; per acceptar les diferències individuals i la diversitat d'alumnat, i per aprendre a no jutjar; i per ajudar-se mútuament i aprendre a relacionar-se. Tots els cursos manifesten que els serà útil per un futur laboral, exceptuant a l'alumnat de 2n d'ESO, el qual considera que depèn del que vulguin ser de grans.
- Quant a aspectes negatius, en 4 de cada 4 cursos s'exposa el fet que hi ha gent que no treballa, aspecte que els neguiteja. També s'observa cursos on consideren que tot i la nota final sigui individual, el treball en equip beneficia a altres que "se n'aprofiten", i que se'ls hi fa pesat ajudar als companys. Una alumna de 2n d'ESO, exposa com a aspecte negatiu, que si s'acostuma molt a treballar en equip, llavors quan hagi de fer coses individuals, no se'n sortirà, ja que haurà assolit una dependència.

5. Discussió

Objectiu 1 i hipòtesi corresponent: *Identificar i analitzar les diferents sessions i les tasques associades al llarg del procés d'assessorament. S'espera que les sessions d'assessorament i les tasques associades es duguin a terme de manera profitosa i satisfactòria, tot i que la realització de les tasques associades serà diferent per a cada docent, generant diferents resultats.*

Respecte a la hipòtesi del primer objectiu ha estat mitjanament complerta. Per un cantó, es troba que les sessions d'assessorament i les tasques associades, s'han dut a terme de manera profitosa quant a aproximar el docent en trobar el sentit de cooperar per aprendre, ja que hi ha hagut alguns canvis progressius des de la primera sessió a l'última. Malgrat això, cal comentar que quant a la necessitat d'aprendre a cooperar, no s'ha pogut dur a terme de manera profitosa, degut a que en algunes sessions, es tornava enrere, adoptant postures rígides i típiques d'una primera sessió. També, cal comentar, que la segona part de la hipòtesi on es fa referència al fet que la realització de tasques seria diferent per a cada docent generant diferents resultats, s'ha pogut comprovar que ha estat complerta; ja que no s'ha pogut arribar a la totalitat del docent en el fet de comprendre, entre altres aspectes, el sentit d'aprendre a cooperar, o inclús a trobar el sentit de l'AC, generant doncs diferents resultats. Tret d'això, s'ha pogut comprovar que les accions de l'assessora, corresponien en major part a aquelles definides per Solé (1998), juntament amb la presència de la majoria dels recursos discursius exposats per Lago i Onrubia (2011). Per tant, l'assessora dona eines i recursos per intentar que el centre pugui planificar-se, coordinar-se amb els equips, i/o entre els docents (Mauri i Martín, 2011), gestionar recursos, o introducció de millores a nivell docent, aspectes que són corresponents a la finalitat optimitzadora/enriquidora, que defineix Solé (1998).

Objectiu 2 i hipòtesis corresponents: *Identificar i analitzar els canvis que ha provocat el procés d'assessorament en la pràctica educativa de sis docents, i en el procés d'ensenyament i aprenentatge de vint-i-quatre alumnes. S'espera, en primer lloc, que el procés d'assessorament provoqui canvis en la pràctica educativa dels docents, i porti un aprenentatge més significatiu a l'alumnat, juntament amb la seva inclusió, atenent a la diversitat; i s'espera que la predisposició del professorat influeixi en la seva pràctica educativa i en el grau de canvis provocats.*

Quant al segon objectiu, es pot observar com l'assessorament ha provocat alguns canvis en la pràctica educativa dels docents i a l'alumnat, corroborant una de les dues hipòtesis del segon objectiu. No obstant això, aquests canvis observats en aquest procés, han estat pocs, ja que molts professors es mostren rígids davant del canvi de la seva pràctica educativa, ubicant aquesta funció

fora del seu rol. Cal mencionar, però, que els canvis s'han anat implementant de mica en mica, i per tant, el termini d'entrega de l'estudi no permet accedir a tots els canvis generats des de l'inici fins al final de l'assessorament.

Cal destacar les controvèrsies trobades entre el què els docents exposen a les entrevistes individuals, i el què s'acaba observant dins de l'aula, ja que com s'ha dit, no s'ha observat cap estructura, ni dinàmica, ni presència de rols, ni diaris de sessions, entre d'altres. Aquest aspecte no entraria dins del Programa CA/AC definit per Pujolàs i Lago (coords.), en el qual s'obvien alguns dels tres àmbits, o bé queden incomplets. Per tant, es confirma la segona hipòtesi del segon objectiu, la qual es basa en el fet que la predisposició del professorat influeix en la seva pràctica educativa, i en els canvis provocats. En relació amb les dificultats que es trobaven presents en els docents, que s'han esmentat anteriorment, es confirma que no s'avalua l'AC com a contingut, ja que no se li dona la suficient importància, degut a la no visualització de necessitat per a fer-ho. Es valora molt més el producte final i l'AC com a recurs, que no pas la valoració del procés. Per tant, s'observa com no es dona especial importància sobretot a l'àmbit C del programa CA/AC descrit per Pujolàs i Lago (coords.), juntament amb les aportacions de Naranjo i Jiménez (2015), sobre l'avaluació del treball en equip.

La presència de jerarquies dins d'un equip d'alumnat, i el fet que la participació en el grup de treball no sigui equitativa, aspectes molt rellevants tal com s'ha pogut veure a l'estudi de Sharan (2014), són dues situacions a millorar que venen determinades en major o menor grau, per la falta d'ús de més estructures cooperatives, ja que com s'ha vist, la tendència a repartir-se les tasques té molt d'impacte. En aquest cas, tenint presents a Pujolàs i Lago (coords.), l'àmbit B del programa CA/AC, quedaria incomplet, respecte a la intensitat d'estructures. Cal mencionar, que la falta de dinàmiques de cohesió entre alumnat, per molt que ja es coneixen entre ells, provoca l'exclusió a l'aula d'un alumnat determinat. Per tant, segons el Programa CA/AC definit per Pujolàs i Lago (coords.), l'àmbit A, es veuria obviat en els majors dels casos, i consegüentment és un aspecte no característic de la inclusió, segons Mauri i Martín (2011), ni de l'atenció a la diversitat. També, és un aspecte que desencadena rivalitat i competitivitat entre alumnat, sense deixar de banda la presència d'activitats competitives, les quals tenen molt de pes en l'alumnat, i contribueixen a la creació d'aquesta rivalitat.

Un aspecte molt rellevant, però poc visibilitzat és que aquell alumnat amb més capacitats de proporcionar ajuda, són els que manifesten més reticències a donar-la, degut a una vegada més,

aquesta individualitat i rivalitat. En aquesta mateixa línia i degut a la mateixa causa, tant tot l'alumnat com alguns docents no contempen la possibilitat, ni tan sols en prenen consciència, que l'alumnat menys capaç de donar ajudes, pugui ajudar a aquell alumnat més capacitats per oferir-les; ja que s'ha observat a partir del diàleg ("és cansat ajudar als altres") que tot i parlar d'ajuda mútua, en els majors dels casos només reben ajuda aquells alumnes amb menys capacitat per proporcionar-la. Aquest últim és un aspecte que en poques ocasions es contempla, i és necessari que tot l'alumnat ofereixi i rebi ajudes de la resta, independentment de la capacitat d'ajuda que puguin tenir. És d'aquesta manera, a partir de la qual s'aprendrà de manera significativa, i s'assoliran les competències personals i socials que l'alumnat necessita aprendre, mitjançant la interacció que promou l'AC, tal com exposen Pujolàs i Lago (2007).

Objectiu 3 i hipòtesi corresponent: *Analitzar la valoració del procés d'assessorament i de les conseqüències en la pràctica educativa dels docents i de l'alumnat implicat. S'espera que la major part de docents i alumnat faci una valoració positiva del procés d'assessorament.*

Quant al tercer objectiu, la hipòtesi es compleix de manera satisfactòria, ja que tant docents com alumnat es pot veure com valoren positivament l'AC, en majors o menors graus, i la majoria el classifica com a necessari. S'observa en trets generals que l'AC contribueix als aprenentatges de l'alumnat i a la proporció d'ajuda, entre altres valors i competències molt rellevants que l'alumnat comenta, aspecte que entra en concordança amb el què exposen Pujolàs i Lago (2007) sobre la construcció d'aprenentatge mitjançant la interacció, i conceptes propis de la concepció constructivista definida per Coll (2001). No obstant això, s'exposen alguns aspectes de millora per part del professorat, els quals la totalitat d'ells són de caràcter extern a la pròpia pràctica educativa. Malgrat tots els aspectes positius, arran de la informació recollida, s'observa que la majoria de l'alumnat amb altes capacitats per donar ajuda, tal com s'ha esmentat anteriorment, percep l'AC per oferir ajuda als altres, però en la major part creuen que a ells no els beneficia quant al resultat final, encara que sigui individual. Cal esmentar també, que en recull de les queixes dels alumnes basades en els arguments que "hi ha gent que no treballa", hi ha una gran necessitat de realitzar tasques individuals prèvies o posteriors al treball en equip, primerament per no crear dependència d'aquest tal com exposa l'alumna de 2n d'ESO, i en segon lloc, per tal que tothom participi per igual en la construcció d'aprenentatge i en la tasca a realitzar; un aspecte que no es contempla, tal com s'ha vist anteriorment, degut a que els docents prefereixen veure al seu alumnat treballar a l'aula.

6. Conclusions

Per concloure l'estudi, és necessari exposar que tal com ha mencionat l'equip directiu del centre, per tal que una formació tingui impacte, no només s'ha d'accedir a aquesta, sinó que hi ha d'haver una implicació dels membres que hi assisteixen. Així doncs, durant tot el procés s'ha trobat la implicació i interès en alguns docents, de criteris més flexibilitzats. N'hi ha, tal com s'ha vist, que disposen d'esquemes molt rígids davant a la seva praxi educativa. Per tant, es troben perfils de docents diferents, un fet que determina el grau d'efectivitat de la formació. Malgrat això, tal com es va concloure a la diagnosi prèvia, el docent és un element clau per guiar i proporcionar ajuda a l'aprenentatge significatiu de l'alumnat, és per aquest motiu que aquest hauria de guiar progressivament aquest procés incloent diferents aspectes i continguts, no només curriculars, sinó tenint en compte els recursos que s'utilitzen, els quals indirectament també proporcionen un aprenentatge a l'alumnat. Aquest aspecte es recull en les aportacions de Monereo (2003), on exposa que la intensitat i la qualitat amb què el docent traspassi el control i responsabilitat de l'activitat, condicionarà el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat.

Des de la diagnosi feta pel centre, fins a l'actualitat, s'han pogut observar canvis de millora molt significatius que ha anat implementant el centre: grups heterogenis, avaluació individual de les activitats resoltes de manera cooperativa, més coneixements d'estructures, entre d'altres. El propòsit d'aquest és començar a desenvolupar aquells coneixements rebuts a la formació per tal d'esdevenir un centre amb un determinat grau d'inclusió, i que té en compte la diversitat fent ús de l'aprenentatge cooperatiu. Aquests coneixements utilitzats en la pràctica educativa es transformen en canvis de millora pel centre, com a pràctica per implementar l'AC des de l'inici de curs, al curs vinent.

No obstant això, s'ha pogut comprovar que aquests canvis, s'han realitzat segons la conveniència de cada docent i tenint en compte el seu propi criteri. En primer lloc, és necessari que tot el professorat ubiqui la funció d'ensenyar a aprendre a cooperar, dins del seu rol com a docent, perquè es tracta d'un contingut més. El temps, un criteri extern al qual molts es refereixen com a aspecte negatiu de l'AC, no és més que el mateix temps que es dedica a avaluar o a desenvolupar qualsevol altra tasca de qualsevol altre tipus. El que sí que requereix l'aprenentatge cooperatiu és molta coordinació i planificació, tal com s'exposa en les aportacions de Mauri i Martin (2011).

També, és necessari comprendre la gran necessitat que hi ha davant del fet d'aprendre a cooperar, i avaluar aquest aspecte, ja que és clau per al desenvolupament i l'aprenentatge de l'alumnat. Cal que l'alumne no només aprengui aquell contingut necessari, sinó que aprengui valors i competències per esdevenir un membre actiu de la societat, complint amb la funció socialitzadora.

L'aprenentatge cooperatiu esdevé un contingut més al centre educatiu, així doncs, com a tal, també cal avaluar-lo. En conseqüència a aquest fet, la típica problemàtica que "un alumne no treballa" no estarà tan present. És necessària l'avaluació grupal a partir de plans d'equip i diaris de sessions, tal com s'ha esmentat anteriorment i en les aportacions de Pujolàs i Lago (coords.) en el programa CA/AC, i en les aportacions de Naranjo i Jiménez (2015) sobre l'avaluació del treball en equip. Però aquesta s'hauria de poder complementar amb una avaluació individual que tingui a veure amb la tasca a desenvolupar en equip, mitjançant tasques individuals relacionades. És d'aquesta manera on es pot veure, significativament, qui ha aportat quelcom al grup, en major o menor mesura, avaluant la seva contribució al grup mitjançant tasques individuals. I també, per a contrastar allò que s'ha avaluat en equip, per tal que tingui concordança amb allò realitzat de manera individual, per així eliminar aquestes "injustícies" dins l'equip, que l'alumet descriu.

Es considera fonamental el desenvolupament en més abundància de les estructures cooperatives, una vegada més per suavitzar aquesta rivalitat i competitivitat entre alumnat, i per fomentar la participació equitativa i la interacció simultània, dos aspectes claus per al desenvolupament d'un aprenentatge cooperatiu. Per descomptat, arran d'això caldria eliminar qualsevol activitat de tipus competitiu que fomenti una motivació extrínseca, degut a que sinó s'està actuant en dos pols oposats, ja que la cooperació i la competitivitat, es troben l'una en un extrem, i l'altra, en l'altre.

S'ha pogut observar un aspecte preocupant, que és la cohesió de grup classe. Es pressuposa que aquesta rivalitat entre companys, també sorgeix per aquesta falta de cohesió. És d'aquí, d'on sorgeix la necessitat d'implementar dinàmiques de cohesió entre els equips cooperatius creats, per tal que el grup classe s'avingui i es cohesioni, sense deixar a ningú de banda. Si un dels objectius del centre és assolir un grau d'inclusió, un dels elements més importants que cal treballar és la cohesió, tant del grup classe com dels grups heterogenis, per tant, d'aquí sorgeix la importància de l'ús de dinàmiques de cohesió, per molt que l'alumnat conegui a tots els companys. Arran d'aquests grups, mencionar que per tal de trencar amb la propinqüitat, cal que l'alumnat no sigui partícip d'aquest procés de selecció de grups, degut al fet que en un futur no els deixaran escollir, i el grup de treball serà el que hi haurà. A més, aquests grups "heterogenis" que formen el professorat, no concorden amb alguns dels criteris d'organització pedagògica del PEC, ja que la manera en com son escollits, tal com s'ha mencionat abans, no descriuen del tot l'heterogeneïtat. Mencionar que s'han observat grans diferències de cursos, quant a l'aprenentatge cooperatiu, el qual és i serveix per a tothom, i aquells qui no el tenen tan present son els qui més el necessiten, ja sigui per aprendre a relacionar-se, com per establir un bon clima a classe, o com per construir conjuntament aprenentatges significatius.

Finalment, esmentar, doncs, que s'han produït canvis des de l'inici de la formació, però aquests canvis s'han realitzat de manera intermitent, ja que s'ha observat poca continuïtat de determinats elements. Tenint en compte que l'estudi s'ha realitzat al mig del procés de desenvolupament, falten molts aspectes a considerar i implementar per part del centre, és per això que, de moment, s'ha produït un lleu impacte de la implementació de l'AC. Cal que per un impacte significatiu es desenvolupi l'AC en els tres àmbits mencionats a través del Programa de Cooperar per Aprendre i Aprendre per Cooperar.

7. Bibliografia

Brunet, B. (2021). *La inclusió a través de l'aprenentatge cooperatiu* (Treball de Fi de Grau no publicat). Universitat de Vic.

Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza [Capítulo 6].

Idescat.cat. (2022). *El municipi en xifres*. IDESCAT. <https://www.idescat.cat/tema/>

Lago, J.R., i Naranjo, M. (2015). *Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros*. En R. M. Mayordomo, y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-300). Barcelona: Editorial UOC.

Lago J.R., Onrubia, J. (2011). *Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. En E.Martin, y J.Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp.11-32). Barcelona: Graó.

Mauri, T., i Martín, E. (2011). *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2003). *Models d'orientació educativa i intervenció psicopedagògica*. UOC

Naranjo, M., Jiménez, V. (2015). *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*. En R. M. Mayordomo, y J.Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229-264). Editorial UOC.

Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo: algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Revista de educación, 327, (pp.183-204).

Pujolàs, P., Lago, J.R. (2007). *La organización cooperativa de la actividad educativa*. En J.Bonals, Y M.Sánchez, *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp.349-392). Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Dins *VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamericà sobre educación especial e inclusión educativa*. Universitat de Vic.

Pujolas, P., y Lago, J.R. (coordinadores). (s.d). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo: Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., i Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula: La investigación educativa. *Revista electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4 (2), 109. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori

Sharan, Y. (2014). *Learning to cooperate for cooperative learning*. [Aprendiendo a cooperar en el aprendizaje cooperativo]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 802–807. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>

Vila, D. (2021). *Com l'aprenentatge cooperatiu contribueix a incloure a l'aula ordinària a alumnes amb dificultats d'aprenentatge* (Treball de Fi de Grau no publicat). Universitat de Vic.

Xtec Generalitat de Catalunya. (s.d.). *Mesures i suports*. Gencat. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/mesures-i-suports/>

8. Annexos

Annex 1_ Consentiment informat pels docents

Benvolgut/da,

El meu nom és Jana Raurell González, estudiant de 4t de Psicologia a la Universitat de Vic, i actualment estic realitzant el Treball de Final de Grau, un estudi sobre els *Processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula en el marc de la inclusió: estudi d'un procés d'assessorament*. L'estudi del procés d'assessorament s'està duent a terme en base a l'Institut XXXX, és per aquest motiu que sol·licito la vostra col·laboració voluntària per a participar en el meu estudi, amb la finalitat de recollir dades d'interès per al desenvolupament d'aquest. La participació és totalment anònima i únicament amb finalitat científica.

Així doncs, jo, Jana Raurell González em comprometo a respectar els drets fonamentals de les persones; siguin infants o persones adultes; utilitzar la informació obtinguda només amb finalitats científiques; i respectar l'anonimat dels participants.

Jo,, amb DNI..... **accepto** participar voluntàriament en l'estudi vinculat al treball de final de grau que realitza l'estudiant Jana Raurell González amb DNI 48046922Z dins del grau en Psicologia de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic).

En el moment de formular aquesta autorització **declaro** que:

- Se m'ha informat del projecte del treball de final de grau que realitza l'estudiant, entenent que no es tracta d'una intervenció psicològica, sinó d'una pràctica en el marc de la formació acadèmica de l'estudiant.
- Se m'ha informat de les tasques que comporten la meva participació en aquesta recerca i que consisteixen en: la participació a una entrevista i a una observació a l'aula. També, que aquestes seran enregistrades en veu, per facilitar la recollida de dades, amb fins únicament per a l'estudi. L'enregistrament només estarà disponible per l'estudiant Jana Raurell González, i en aquest s'hi mantindrà la confidencialitat i l'anonimat de l'usuari.
- Soc coneixedor/a de la possibilitat de retirar-me en qualsevol moment, sense necessitat de cap mena de justificació ni conseqüències.
- Les dades obtingudes a través de la meva participació es tractaran només amb finalitats científiques, i s'hi aplicaran les mesures necessàries per garantir la confidencialitat i el meu

dret a la intimitat personal i familiar. Tan bon punt s'obtinguin es tractaran sense vincular-les a dades que permetin la meua identificació. No es comunicaran dades identificatives meves a altres persones. En cap cas es difondran de manera que es puguin vincular a la meua persona.

- Un cop finalitzat el treball, si és del meu interès, podré tenir accés als resultats globals de la recerca, així com a la memòria escrita del TFG, formulant la petició pertinent enviant un correu a la següent adreça electrònica de l'estudiant: jana.raurell@uvic.cat

I perquè consti als efectes oportuns, signo aquest document a..... el dia..... de..... de 20.....

Signatura

Annex 2_ Consentiment informat pels pares de l'alumnat

Benvolgut/da,

El meu nom és Jana Raurell González, estudiant de 4t de Psicologia a la Universitat de Vic, i actualment estic realitzant el Treball de Final de Grau, un estudi sobre els *Processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula en el marc de la inclusió: estudi d'un procés d'assessorament*. L'estudi del procés d'assessorament s'està duent a terme en base a l'Institut de XXXX, és per aquest motiu que sol·licito la col·laboració voluntària del vostre fill/a per a participar en el meu estudi, amb la finalitat de recollir dades d'interès per al desenvolupament d'aquest. La participació és totalment anònima i únicament amb finalitat científica.

Així doncs, jo, Jana Raurell González em comprometo a respectar els drets fonamentals de les persones; siguin infants o persones adultes; utilitzar la informació obtinguda només amb finalitats científiques; i respectar l'anonimat dels participants.

Jo,, amb DNI..... com a pare, mare o tutor/a legal de l'alumne....., amb DNI.....**autoritzo** al meu fill/a a participar voluntàriament en l'estudi vinculat al treball de final de grau que realitza l'estudiant Jana Raurell González amb DNI 48046922Z dins del grau en Psicologia de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic).

En el moment de formular aquesta autorització **declaro** que:

- Se m'ha informat del projecte del treball de final de grau que realitza l'estudiant, entenent que no es tracta d'una intervenció psicològica, sinó d'una pràctica en el marc de la formació acadèmica de l'estudiant.
- Se m'ha informat de les tasques que comporten la participació del meu fill/a en aquesta recerca i que consisteixen en: la participació a un grup de discussió.
- Se m'ha informat que el grup de discussió en el qual participa el meu fill/a serà enregistrat únicament en veu, per facilitar la recollida d'aportacions de tot l'alumnat participant. L'enregistrament es durà a terme únicament amb fins per a l'estudi, i només podrà accedir-hi l'estudiant Jana Raurell González. L'enregistrament és totalment confidencial i s'hi mantindrà l'anonimat dels participants.
- Soc coneixedor/a de la possibilitat que el meu fill/a es vulgui retirar en qualsevol moment, sense necessitat de cap mena de justificació ni conseqüències.
- Les dades obtingudes a través de la participació del meu fill/a es tractaran només amb finalitats científiques, i s'hi aplicaran les mesures necessàries per garantir la confidencialitat i el seu dret a la intimitat personal i familiar. Tan bon punt s'obtinguin es tractaran sense vincular-les a dades que permetin la seva identificació. No es comunicaran dades identificatives seves a altres persones. En cap cas es difondran de manera que es puguin vincular a la seva persona.
- Un cop finalitzat el treball, si és del meu interès, podré tenir accés als resultats globals de la recerca, així com a la memòria escrita del TFG, formulant la petició pertinent enviant un correu a la següent adreça electrònica de l'estudiant: jana.raurell@uvic.cat

I perquè consti als efectes oportuns, signo aquest document a..... el dia.....
de..... de 20.....

Signatura

Annex 3_ Entrevista a l'equip directiu

1. Per quins membres està format l'equip directiu?
2. Dades del context del centre:
 - a. Es tracta d'un centre públic, privat, concertat?
 - b. De quants professors disposeu en total? De quina /quines assignatures?
 - c. Quants d'aquests participen en el procés d'assessorament?
 - d. Quin és el projecte educatiu del centre?
 - e. Quina és l'organització del centre? (equips docents, departaments, comitès...?)
 - f. Quin és el funcionament? (s'estableixen reunions cada quant? Com us coordineu?...)
 - g. De quines/quantes línies disposa el centre? Com estan programades?
 - h. Quina és l'estabilitat de la plantilla? Es modifiquen els equips dels projectes educatius?

(potser disposen d'algun document de consulta que et faciliti totes aquestes dades)

3. En quin moment recorreu a l'assessorament? Quin és o són els components o elements que us fan prendre la decisió?
4. Com vau realitzar la demanda? A qui la vau realitzar?
5. Com és el primer contacte amb la psicòloga? Hi ha bones sensacions?
6. Quin és el vostre objectiu de cara a l'assessorament psicològic? Quines son les vostres expectatives?
7. Com està transcorrent el procés? S'estan acomplint els objectius?
8. Quina valoració feu de les sessions?
9. Teniu constància que el professorat estigui implementant canvis en la seva pràctica docent? Si és així, com? (feu observacions, reunions, etc.?)
10. Identifiquen millores des del punt de vista de l'alumnat? Quines? Com les identifiqueu?
11. Quins aspectes de l'assessorament destaqueu com a més positius i quins milloraríeu? Com?
12. Creieu que les eines i mètodes utilitzats per l'assessorament son adients i efectius? Canviariéu alguna cosa?
13. Creieu que els nous coneixements sobre l'aprenentatge cooperatiu es podrien utilitzar també dins la vostra funció com a equip docent a l'hora de fer reunions? Us ho havíeu plantejat fer-ho?

Annex 4_ Entrevista individual als docents

CONTEXT

- Quina matèria imparteixes? Quines funcions tens al centre? (tutor...)
- Amb quins cursos treballes?
- Quants alumnes hi ha a la teva classe?
- En quins horaris s'imparteix la teva matèria?
- Quin és el projecte curricular de l'etapa en la qual té lloc el procés?

INTRODUCCIÓ

1. Un cop us arriba la informació que rebreu un assessorament per part d'una psicòloga educativa, com rebeu la informació? Quina és la primera impressió o opinió que teniu?
2. A mesura que heu anat assistint a les sessions, com rebeu el contingut?
3. A l'hora d'aplicar aquests coneixements en la vostra pràctica docent, us resulta complicat? O us adapteu bé?
4. Des de la vostra perspectiva com reben els vostres canvis els alumnes?

FORMACIÓ I COHESIÓ DE GRUP

5. Els equips de treball són heterogenis? Si és així amb quins criteris es formen?
6. Quines dinàmiques de grup per fomentar la participació de l'alumnat, el debat i el consens en la presa de decisions, s'han utilitzat? (el grup nominal, les dues columnes, la bola de neu, opinions enfrontades)
7. Es realitza alguna dinàmica de grup per afavorir la interrelació, el coneixement mutu dins dels grups? Ex: la pilota, l'entrevista, el blanc i la diana, ens coneixem bé, qui és qui? ...
8. Es fan us d'estratègies i dinàmiques per facilitar la participació de l'alumnat corrent en el procés d'inclusió d'algun company, i per també potencia el coneixement mutu? (xarxa de suports entre companys, cercles d'amics, contractes de col·laboració, comissió de suports)
9. S'utilitzen algunes dinàmiques per promoure el sentit de l'AC i els valors que pretén promoure?

APRENTATGE COOPERATIU

10. Com es transmet la importància de l'aprenentatge cooperatiu a l'alumnat? Quines eines se'ls hi ofereixen?
11. Quines condicions es fan servir per garantir aquest AC? (participació equitativa, interacció simultània, ajuda mútua)

12. Quines estructures cooperatives s'han posat en joc? (foli giratori, llapis al mig, 1-2-4)
 - a. Quina trobes més efectiva o quina és amb la que més còmode et sents?
 - b. I els alumnes? Creus que tenen alguna preferència respecte aquestes estructures cooperatives?
 - c. Com ha estat l'ús d'aquestes estructures?

APRENTATGE COOPERATIU COM A CONTINGUT

13. S'han dut a terme els plans d'equip per tal que els alumnes facin un seguiment conscient del seu propi procés d'aprenentatge com a grup?
14. S'han utilitzat diaris de sessions? Amb els objectius de l'equip corresponents, els rols de cada alumne dins l'equip i els seus compromisos personals?
15. Els alumnes de l'equip tenen clars els objectius que persegueixen: aprendre i ajudar-se a aprendre?
16. Considereu que els alumnes han desenvolupat habilitats socials a partir de treballar en equips d'aprenentatge cooperatiu? (saber escoltar i respectar el torn de parla, to de veu adequat, compartir idees, demanar ajuda, acceptar crítiques constructives d'una pròpia aportació, controlar el temps de treball, etc.)
17. Per treballar en equip es segueixen unes normes de funcionament? Hi ha uns objectius?
18. Hi ha càrrecs o rols per dur a terme? Si es així com s'estableixen? Són estables o modificables al llarg del curs?
19. Pautes que es segueixen a les classes:
 - a. Existeix tasca prèvia a portar per a la següent classe?
 - b. Es fan reflexions al final de la classe?
 - c. Hi ha revisions periòdiques i plans d'equip?
20. Avaluació de l'AC
 - a. L'avaluació dels continguts que s'han après es realitza de forma cooperativa? Per grups? Si és així com es realitzen? (a partir de rúbriques proporcionades? Pautes?...)
 - b. I les activitats?
 - c. Hi ha una avaluació individual? (cooperació, ajuda mútua, respecte a les diferències, etc.)
 - d. S'avalua l'estructura cooperativa que s'ha utilitzat a l'hora de treballar en equip? I la cooperació duta a terme com a tal? Si és així com es fa?
 - e. Respecte al grup classe, es revisen els plans de grup classe?

- f. Es dona un retorn avaluatiu del procés dels alumnes davant l'AC? (retornant comentaris: puntuant aspectes positius, i remarcant aspectes a millorar)
- g. Es proporciona un espai per a exposar als alumnes situacions a millorar que hagin pogut sorgir dins l'equip?

EDUCACIÓ INCLUSIVA

- Considereu que l'AC per equips ha afavorit la inclusió, tenint en compte que l'alumne participi i progressi dins el grup?
- Hi ha algun moment en què algun alumne no participi a l'aula quan es fa aprenentatge cooperatiu?
- Considereu que els aprenentatges dels alumnes són més significatius si es duu a terme l'AC a partir d'equips de treball?
- Com proporcioneu el suport als alumnes per tal que es doni l'AC?
- Us coordineu amb els vostres companys per oferir suport als alumnes en l'AC?
- Feu servir algunes estratègies o recursos per incloure a tot l'alumnat durant la classe? (es dona peu a fer preguntes, es repeteix el contingut tants cops com és necessari variant-ne el discurs, s'exemplifica, es clarifica, etc.)
- Penseu que el clima de la classe és més positiu després de l'assessorament? (hi ha més cohesió d'aula, més companyerisme, hi ha menys conflictes..?)
- Què en penseu dels grups heterogenis? (és significatiu per a vosaltres o ho veieu més com un inconvenient a l'hora d'aprendre?)
- Es dona una interacció entre iguals i adults en l'AC?

PROCÉS D'ASSESSORAMENT

21. Com heu rebut les sessions d'assessorament?
22. Quina valoració en feu?
23. Els exercicis pràctics duts a terme us han resultat efectius per complementar l'explicació teòrica i comprendre'n més bé el funcionament?
24. Quins aspectes destaqueu com a més positius i quins milloraríeu? Com?

Annex 5_ Pauta d'observació

Nº USUARI → S1 S2 S3 S4 S5 S6 // (MATÈRIA =)

Data: 9/3/23 // 10/3/23

Hora: 8:30 // 9:25// 10:35 // 11:30 // 12:40 // 13:35 C iniciada / C no iniciada

- nombre d'alumnes en relació amb espai de l'aula)
- distribució espacial dels participants (alumnes i docent)
- condicions de treball (soroll, il·luminació...)
- material (característiques, organització i accessibilitat)
- decoració (característiques, origen...)
- altres

Activitat realitzada:

- Objectius
 - Es una activitat relacionada amb la vida quotidiana?
 - Competències?
 - S'ensenya a fer resums, esquemes, etc.?
 - S'elaboren esquemes conjunts amb el grup classe?
 - Es projecten expectatives que te el professor de l'alumne?
 - Seqüència de continguts (es lògica?):
- Com s'inicia la tasca
 - Es presenten els objectius?
 - S'activen coneixements previs d'alumnes? Com?
 - S'assegura la comprensió de la tasca?
 - Estratègies discursives:
 - Organització social de l'alumnat: individual , competitiu, cooperatiu, grup o parelles
 - Ajudes que proporciona el professor x resoldre dubtes
 - Grau d'autonomia que se li exigeix a l'alumnat?
 - Actitud general del grup classe
 - Reflexió sobre la tasca?
 - Hi ha espais que permetin recuperar el que no s'ha après anteriorment?

- Exemples de vivències o experiències?
- L'alumne participa?
- S'estimula a aquell alumnat que té menys tendència a intervenir?
- Hi ha una relació dels continguts nous amb els anteriors?

Annex 6_ Entrevista al grup de discussió amb l'alumnat

1. Heu notat alguns canvis pel que fa als treballs en equip? Quins? (manera de treballar)
2. Com heu rebut aquests canvis?
3. Perquè creieu que hi ha hagut aquests canvis davant la manera de treballar? (perquè? Amb quins objectius?)
4. Se us ha fet difícil integrar-los? Com us heu adaptat?
5. Heu dut a terme alguna dinàmica de grup? (la pilota, l'entrevista, el blanc i la diana, ens coneixem bé?).
 - Si es que sí, què us han proporcionat aquestes dinàmiques? (us coneixeu més bé entre tots, sabeu coses que abans no sabíeu, etc.)
6. Quines estructures cooperatives heu dut a terme? (foli giratori, llapis al mig, 1-2-4...).
 - Si se n'ha dut a terme més d'una - Quina creieu que és la més efectiva per treballar en equip?
 - Si se n'ha dut a terme una – Creieu que és efectiva per treballar en equip? Perquè?
7. Com teniu creats els grups de treball?
8. Creieu que aquesta nova manera de treballar en equip us ha aportat alguna cosa positiva per al vostre grup classe?
9. Hi ha alguna cosa que no us agrada d'aquesta metodologia de treball en equip? O hi trobeu alguna cosa que canviaríeu?
10. Us agradaria comentar alguna altra opinió o idea davant dels treballs en equip?

Annex 7_ Carta de presentació

A l'atenció de XXXX

Director de l'Institut XXXX

Benvolgut,

L'estudiant Jana Raurell González de 4rt curs del Grau de Psicologia està realitzant el Treball de Final de Grau (TFG) sobre els *Processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula en el marc de la inclusió: estudi d'un procés d'assessorament*. El treball, comporta, entre altres tasques la realització d'una investigació o projecte en la qual l'estudiant ha de recollir informació o dades rellevants per al seu estudi.

El motiu d'aquesta carta és comunicar-vos aquest fet i demanar-vos la vostra col·laboració en allò que l'estudiant necessiti i sigui possible facilitar-li, per tal de poder dur a terme el seu treball.

L'objectiu del TFG és realitzar un seguiment del procés d'assessorament psicològic a través de l'assistència a l'institut, principalment a les sessions presencials de formació, i de la determinació de diferents punts de vista dels professors a qui va dirigit, i de l'equip directiu del centre a partir d'unes entrevistes, i a ser possible, determinar els punts de vista dels alumnes a partir d'un grup de discussió. En tot cas, els detalls de les entrevistes i grups de discussió es pactarien en una primera trobada amb els responsables del centre. Cal mencionar que el centre podrà disposar de les dades que recollim i del treball que realitzarem, en el qual hi participarà la Dra. Mila Naranjo Llanos com a tutora del mateix.

És probable que per algunes dades o activitats (entrevista, gravació en veu o d'imatges, etc.) creieu convenient demanar una autorització a les famílies, us agrairíem que ens ho feu saber.

L'estudiant ha signat un document de compromís ètic a través del qual es compromet a: "respectar els drets fonamentals de les persones, siguin infants o persones adultes; demanar el consentiment de les persones que col·laborin o participin en el treball; respectar l'esfera privada de totes les persones, grups o institucions que participin o estiguin relacionades amb el treball; utilitzar la informació obtinguda només amb finalitats científiques i donar compte dels resultats del treball a les persones, grups o institucions col·laboradores". Si us cal una còpia d'aquest mateix document us la farem arribar.

Agraint la vostra col·laboració, us saluda molt cordialment en nom de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia i resta a la vostra disposició,

Dra. Mila Naranjo Llanos

Estudiant

Vic, 9 de gener de 2023

Annex 8_ Buidatge de les entrevistes als docents

ENTREVISTA PROFESSOR 1

Context:

És professora de Física i Química, i del projecte STEAM, en alumnes de 2n i 4t d'ESO. També es tutora, coordinadora de medi ambient, i de la comissió pedagògica.

STEAM és un projecte d'agrupament de tres assignatures: tecnologia, ciències i matemàtiques.

Aspectes a considerar

Tot el que es vol desenvolupar i dur a terme després de les sessions d'assessorament, ho decideixen per equips docents. Segons la docent s'han dut a terme dinàmiques, considerades dins del marc de l'aprenentatge cooperatiu, i en diferents moments del curs escolar. No obstant això, la majoria de dinàmiques dutes a terme les han extretes de internet, i la majoria d'elles no son dinàmiques sinó que son jocs. Segons ella, realitza dinàmiques en diferents moments del curs, i el tipus de "dinàmiques" que ha desenvolupat son: mon del colors, el pistoler, dues veritats i una mentida, treball en grup si o no, i grup nominal.

Segons ella comprova i garanteix l'AC passant pels equips d'alumnat quan aquest realitza treball en equip, observant-los i guiant-los en el seu procés. També, exposa que en ocasions, realitza una reflexió al final de la classe, no sempre. Descarta estructures cooperatives, segons el curs en què treballa, i les que aplica, les modifica o varia segons el seu criteri. Tot i això, aplica estructures cooperatives, però de manera molt puntual. Durant el curs ha aplicat: el foli giratori (adaptat amb 4 folis, ja que considera que mentre un escriu els altres no fan res), el sac de dubtes, 1-2-4, el grup nominal, i grup d'experts.

Ubica les dificultats d'aprenentatge en l'alumnat: "hi ha alumnat amb dificultats, com per exemple un TEA, que no crec que estigui molt còmode fent AC, i tampoc el pots obligar perquè té unes característiques diferents a la resta...". A arrel de la mateixa línia d'un alumne que presenta un TEA, considera que se l'ha d'excloure de l'activitat cooperativa per tractar amb ell a nivell més individual. A arrel d'això considera que l'AC contribueix a l'aprenentatge només d'alguns alumnat, depenent del tipus d'alumnat, ja que segons ella, no genera beneficis per a tothom.

Les formacions dels grups heterogenis s'han dut a terme, però mantenint els grups homogenis establerts a inici de curs. Per tant, cada alumne té dos grups de treball: un d'ells és heterogeni, que s'utilitza per activitats que es consideren cooperatives, i un d'homogeni per fer activitats més "ràpides". A part d'això, la creació dels grups homogenis ha estat segons el criteri de la capacitat d'ajuda, entre d'altres, juntament amb el criteri d'afinitat, és a dir, es té en compte si determinat alumnat té afinitat amb un altre.

S'extreu que per ella la inclusió contempla només alguns dels elements que la caracteritzen. No realitza tasques individuals prèvies o posteriors al treball en equip. No s'apliquen rols perquè encara es troba en procés de planificar-ho. El pla de l'equip tampoc està establert, no obstant això tenen previst fer-lo. No es duu a terme un diari de sessions, i si s'escau, es fa de manera individual sense prestar-li molta atenció. Tampoc proporciona un espai a l'alumnat per exposar els aspectes a millorar.

Valoració de l'assessorament: "el que ens expliquen ja ens sona, no hem après gaire res de nou, és un repàs del que ja sabem", "trobo l'assessorament una bona idea, perquè trobo a faltar que ens poséssim d'acord a l'hora de fer treball en grup"

Aspectes de millora: "no és l'espai ideal el dimarts a la tarda", "trobo a faltar temps per interioritzar-ho tot", "costa aplicar el què es demana, no per la dificultats, sinó pel temps".

ENTREVISTA PROFESSOR 2

Context

És professora de matemàtiques, i del projecte STEAM, en alumnes de 1r d'ESO. També es tutora i cap de tutors de 1r d'ESO.

Aspectes a considerar

Es troben amb problemàtiques a través de xarxes socials, casos de *bullying*, amb el qual hi intervenen parlant amb el grup classe, i tenen pensat fer alguna dinàmica per suavitzar l'ambient. A arrel d'aquesta situació, es donen compte que aquesta mateixa es dona en altres aules i en altres cursos.

Quan hi ha un conflicte amb el grup classe o dins d'un petit grup de treball, s'asseu amb els membres i parla amb ells, guia i intervé en la medicació d'una solució, deixant-los autonomia, ja que després d'intervenir, quan ella ho considera es retira, i l'alumnat acaba de gestionar-ho ell sol.

Quant als grups heterogenis considera que son necessaris i interessant, ja que en una situació d'una classe, es va donar com un alumne amb presència d'un TEA, va ajudar a un alumne amb alt rendiment, i això la va sorprendre tan amb ella com amb els alumnes. N'observa la necessitat. Malgrat això, considera que en ocasions aquells alumnes amb més capacitats de donar ajuda, els costa degut a que son més individualistes. Això ho gestiona parlant-ho amb ells per fer-los entendre que és necessari. Considera que el fet d'ajudar a algú altre enriqueix molt com a persona i t'ajuda a tu mateix. No obstant tot això, igual que en docent anterior, existeixen dos grups un d'homogeni i un d'heterogeni, i en l'heterogeni l'alumnat pot intervenir en el procés de selecció.

A arrel de diferents aspectes, s'observa com la docent ubica les dificultats en la interacció i en l'alumnat. Es mostren incongruències en el seu diàleg, en aquest sentit. No obstant això, si que s'observa com el seu sentit a la inclusió contempla els tres elements. Considera que l'AC afavoreix a la inclusió. No hi ha presència de tasca individual posterior o prèvia al treball en equip.

Pel que fa a les dinàmiques de cohesió, només en planteja a inici de curs: la maleta, i dues veritats i una mentida. Respecte a les estructures cooperatives, en fa ús de manera intermitent i espontània, i durant el curs ha fet ús de: 1-2-4, i grup d'experts. Hi ha una presència de rols, els quals es construeixen conjuntament entre professor i alumnat. Malgrat això, el pla de l'equip no està present degut al fet que encara està en procés d'elaboració, i pel que fa al diaris de sessions es realitzen en ocasions, però únicament amb l'exposició de les tasques grupals dutes a terme.

Proporciona un rúbrica d'avaluació per a totes les tasques, i en ocasions intenta fe un retorn de l'avaluació realitzada.

Valoració de l'assessorament: "ho reps molt bé perquè tens la sensació que no ho acabes de fer del tot bé", " a 1r ens trobem amb moltes dificultats i ens està ajudant.

Aspectes de millora: proposa el temps, ja que considera que fan moltes coses a la vegada i no tenen temps de gestionar-ho tot.

ENTREVISTA PROFESSOR 3

Context

És professor de socials a 1r d'ESO, i d'economia i emprenedoria a 4t d'ESO. També es tutor de primer.

Aspectes a considerar

Reconeix que hi ha aspectes que no s'apliquen, malgrat ho intenta. I reconeix que com a docent pensa més amb el resultat, que no pas amb el procés. A arrel del discurs i diàleg, s'observa que atribueix les dificultats a l'alumnat, no obstant això, contempla la inclusió dins dels res elements que la caracteritzen. Fa ús de dinàmiques a inici de curs: aplica una variació del grup nominal.

Quant als grups de treball, com s'ha vist en els altres casos, es donen dos grups, un d'homogeni i un altre heterogeni, ambdós amb la implicació de l'alumnat per tal de crear-los.

Pel que fa a les estructures cooperatives, es plantegen de manera puntual i molt espontània. Les que ha aplicat són: 1-2-4, grups d'experts i llapis al mig. Considera que l'AC contribueix a l'aprenentatge significatiu sempre que es dugui de manera correcta. No hi ha una existència de tasca individual prèvia o posterior al treball en equip.

No assigna els rols, degut a que s'estan plantejant per part del docent, però sí que té previst que siguin modificables. Esmenta que en ocasions s'estableix un pla d'equip que no segueix totes les consignes. Esmenta que implementa diaris de sessions grupals per tal d'exposar únicament la tasca realitzada. Fa ús de rubriques d'avaluació, en ocasions fa retorns avaluatius, i no proporciona espais per exposar a l'alumnat aspectes a millorar, en ocasions però de manera molt superficial.

Valoració de l'assessorament: "és positiu i molt convenient", "es necessari anar millorant coses, anar polint, anar-nos formant...", "el contingut correcte, ja que vas veient allò que no acabes de fer bé, i això és una senyal que hi ha marge de millora"

Aspectes de millora: "hi ha coses que a vegades són difícils d'assumir", "ens ha enganxat a mig curs i crec que no és el moment idoni", "les hores són un rotllo perquè arribes fos i a vegades costa absorbir el contingut", "poso en dubte fins a quin punt ho podem aplicar tot", "m'agradaria poder-ho anar aplicant i que tinguéssim resultats, però estem en un moment on tothom està molt enfeinat", "implementar canvis a aquestes alçades és complicat".

ENTREVISTA PROFESSOR 4

Context

És professora de català i literatura a 4t d'ESO, i fa una optativa d'humanitats a 3r d'ESO (paradís perdut). També és cap de departament, tutora de 4t i coordinadora pedagògica de 4t.

Aspectes a considerar

No ha fet ús de cap dinàmiques ja que considera que els de quart no les necessiten, pel fet que ja es coneixen. Es pot observar pel diàleg que ubica les dificultats d'aprenentatge en l'alumne i en la interacció, i contempla els tres elements de la inclusió.

Pel que fa a la formació de grups, es mantenen dos grups, un d'heterogeni i un d'homogeni, deixant escollir a l'alumnat una part d'aquests grups. Tot i això, en aquest moment encara estan pendents de comunicar els nous grups heterogenis creats. Planteja estructures cooperatives al llarg del curs acadèmic, però només exposa que ha dut a terme el foli giratori. Considera que l'AC contribueix en els aprenentatges significatius de l'alumnat.

No existeix tasques individuals posteriors o prèvies al treball en equip, no existeixen ni rols, degut a que els estan escollint els docents, tampoc tenen un pla de l'equip, ja que també està en procés d'elaboració, ni tampoc existeix un diari de sessions.

Malgrat tot això, sí que duu a terme retorns avaluatius tant individuals com grupals, més una reflexió general amb el grup classe en ocasions. La qualificació final de l'AC és individual

Valoració de l'assessorament: "ja havíem anat parlant l'any passat que potser seria hora de reciclar-nos en el treball cooperatiu, per poder-ho fer millor" - ho contempla com una necessitat. "m'agrada perquè durant les sessions vas pensant en què pots aplicar".

Aspectes de millora: "d'una sessió a l'altra passa molt de temps", "la teoria està molt bé, però llavors, jo necessito saber quins recursos utilitzar i com ho implemento", "per notar canvis ho ha de fer tothom durant un temps", "com a millora proposaria aspectes més pràctics, o més explicació de casos excepcionals que ens podem trobar, ja que t'expliquen casos ideals, i jo vull saber com actuar davant de les possibles situacions que es puguin donar".

ENTREVISTA PROFESSOR 5

Context

És professora d'anglès a 3r d'ESO, i a un grup de 2n d'ESO. També es cap de tutors, coordinadora de mobilitat, tutora, i cap de departament.

Aspectes a considerar

Ubica les dificultats d'aprenentatge en la interacció, i contempla la inclusió amb els tres elements que la caracteritzen. No hi ha tasca individual prèvia o posterior a treballar en equip.

Només ha aplicat dinàmiques de cohesió a inici de curs, ja que no les considera necessàries degut al fet que l'alumnat ja es coneix entre ell. La formació dels grups es manté en dos nivells: heterogenis i homogenis. Aplica rols en forma de personatges en anglès, els quals tenen una funció assignada, els quals son modificables i van rotant entre els membres de l'equip. Fa molt ús de l'estructura de grups d'experts, ja que exposa que als alumnes els agrada molt, tot i que n'hi ha que sempre "es queixen". Les utilitza durant al llarg del curs acadèmic, i ha fet ús de: lectura compartida, 1-2-4, grup d'experts, foli giratori, llapis al mig, i parada de 3 minuts.

Li agrada molt asseure's amb el grup, en cas que hi hagi un conflicte, i solucionar-ho de manera conjunta, també li agrada tenir algú amb ella fent co-docència o suport a l'aula, degut al fet que contribueix a l'AC i a l'atenció a la diversitat. Ho exposa com una proposta de millora dirigida al centre, el fet de poder fer co-docència. No obstant això, considera que l'AC no és beneficiós per a tot l'alumnat, ja que considera que aquells amb més rendiment els hi resta aprenentatge, pel fet d'ajudar a aquells qui tenen menys rendiment.

No s'estableix un pla d'equip, degut al fet que s'està planificant, fa ús d'un diari de sessions grupal on només s'exposen les tasques realitzades, i només l'aplica en ocasions, no sempre. Proporciona rúbriques d'avaluació a l'alumnat, i sovint els hi proporciona un espai per comentar aspectes de millora. La qualificació final de l'AC és individual.

Valoració de l'assessorament: "busco que m'ajudi a que l'AC no sigui sempre ajudar as altres", "és molt necessari ja que ens falta coordinació docent i un pla d'equip per implementar", "necessitem posar-nos-hi tots", "anirà molt bé per refrescar l'AC i treure'm es manies que tinc a l'hora d'aplicar-lo", "sobretot anirà bé, perquè alguns companys fan treballar a l'alumnat en grup, però no de manera cooperativa", "el contingut és interessant, no és nou, però si que ho volem aplicar, i de fet ens hem avançat en moltes coses".

Aspectes de millora: "falta coordinació perquè cadascú ho fa a la seva manera", "m'agradaria que l'assessora entrés a classe i em digués "això ho fas bé, això no...'", "hagués fet abans l'assessorament".

ENTREVISTA PROFESSOR 6

Context

És professor d'educació física a 2n d'ESO. També es tutor i cap de departament.

Aspectes a considerar

Exposa que fa ús de grups heterogenis només per fer activitats que ell considera cooperatives, i per les que no, fa ús de grups homogenis. Per tant, existeixen dos grups, en els quals en la selecció d'aquests hi participa l'alumnat. Exposa que fa ús de grups homogenis perquè considera que s'aprèn més si es treballa en "el mateix nivell". A arrel del diàleg s'extreu que ubica les dificultats en l'alumnat, i contempla la inclusió sense algun dels tres elements que la caracteritzen. No existeix tasca individual prèvia o posterior a la tasca en equip.

Fa ús de dinàmiques només a inici de curs, implementant la de "treball en equip si o no". Exposa que es plantegen estructures cooperatives de manera puntual: 1-2-4 i l'apais al mig. Considera que l'AC contribueix en l'aprenentatge significatiu de l'alumne si es realitza de manera correcta. Exposa que fa ús de rols, però que no aplica un pla d'equip, ni tampoc diaris de sessions. Proporciona rubriques d'avaluació, i realitza un retorn avaluatiu tant individual com grupal sobre el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Esmenta també que proporciona un espai a l'alumnat per exposar aspectes a millorar.

Valoració de l'assessorament: "tot el que sigui coneixement, ja m'interessa, ja m'agrada", "el contingut el veig clar, però necessites ordenar-ho i processar-ho, portar-ho a la pràctica".

Aspectes de millora: "necessitem temps per implementar-ho tot".

Annex 9_ Buidatge de l'entrevista a l'equip directiu

A. Context del centre

Centre d'ensenyament secundari. Institut actiu des de l'any 2010 amb l'objectiu d'organitzar un centre que permeti un tipus d'ensenyament on els alumnes aprenguin en equip i en les noves tecnologies, posant èmfasi en un seguiment i acompanyament del procés d'ensenyament de l'alumnat, juntament amb les famílies, des d'una mirada inclusiva. El centre va iniciar la seva activitat el curs 2010-11 amb dues línies de 1r d'ESO. Actualment, té al voltant de 360 alumnes i 36 professors, i ofereix estudis de 1r fins a 4t d'ESO. La seva missió és aconseguir la millora dels resultats acadèmics i el grau de cohesió social de l'alumnat en un context d'equitat. Els valors propis de l'institut són la diversitat, la innovació, la qualitat, la formació, la col·laboració, la comunicació, la reflexió i avaluació i el respecte per l'entorn. De la mateixa manera, els principis relacionals són el respecte, la professionalitat, la transparència, la reflexió i la creativitat. Els criteris d'organització pedagògica de l'Institut són els agrupaments heterogenis, el treball cooperatiu, el treball per projectes i la flexibilitat horària. També donem molta importància a l'ús de les TIC, dins i fora de l'aula.

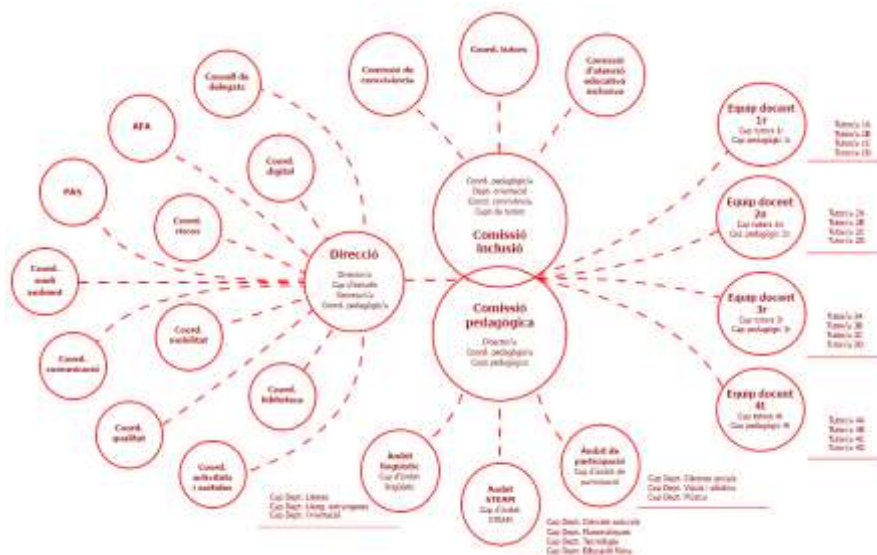
Actualment, l'institut té tres línies oficials, però ells n'esdevenen quatre grups per curs, amb l'objectiu de facilitar les accions de la comissió d'inclusió com la comissió pedagògica.

Alumnat total = 360

Membres equip directiu: director, cap d'estudis, secretària, coordinadora pedagògica

Professorat: 33 places oficials (increment de plantilla al gener 2023), contant mitges jornades = 36 persones

Organigrama facilitat pel centre



Coordinacions = Coordinació de qualitat , Coordinació de convivència, Coordinació de riscos laborals, Coordinació digital, Coordinació de comunicació, Coordinació d'activitats i sortides, Coordinació de mobilitat Coordinació de biblioteca, Coordinació de medi ambient

Comissions =

- Pedagògica: director, coordinadora pedagògica, caps pedagògics de 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO
- Comissió d'inclusió:
 - Comissió de convivència: director, cap d'estudis i coordinadora de convivència
 - Coordinació de tutors
 - D'atenció a la diversitat: coordinadora pedagògica, caps d'orientació, caps de tutors de 1r,2n,3r i 4t d'ESO, i l'EAP (un cop cada quinze dies)
- Comissió de qualitat: director, cap d'estudis, secretària, coordinadora pedagògica, coordinadora de medi ambient i cap de tutors de 4t

Àmbits i departaments

Cada àmbit té un cap d'àmbit i esta format per diferents departaments.

- Àmbit lingüístic
 - Dpt. Lletres: cap de departament, professorat de llengua catalana i castellana
 - Dpt. Llengües estrangeres: cap de departament, professorat d'anglès, alemany i francès
 - Dpt. D'orientació: professorat d'orientació
- Àmbit STEAM
 - Dpt. Ciències: cap de departament, professorat de ciències

- Dpt. Tecnologia: cap de departament, professorat de tecnologia
- Dpt. Matemàtiques: cap de departament i professorat de matemàtiques
- Dpt. D'educació física: cap de departament i professorat d'educació física
- Àmbit de participació
 - Dpt: ciències socials: cap i professorat de ciències socials
 - Dpt. Visual i plàstica: únic membre
 - Dpt. Musica: únic membre

Equips docents: equip docent de 1r, de 2n, de 3r i de 4t, tots quatre formats per vuit membres que gestionen l'acció tutorial i la gestió pedagògica de tots els alumnes de tots els cursos.

PAS: administrativa i conserges

Consell escolar: Director, cap d'estudis, secretària, representants del professorat, representants del PAS, representants de les famílies, representant de l'AFA, representants dels ajuntaments, representants de l'alumnat

PEC: Projecte Educatiu de Centre, disponible a la pàgina web

B. Altres aspectes

Reunions i coordinacions: L'Equip directiu es reuneix dues vegades per setmana. La coordinació de tutors es reuneix un cop a la setmana per planificar activitats, tutories, enquestes i altres aspectes que arriben des de l'equip directiu. Un cop al més es reuneixen els departaments, i els equips docents un cop a la setmana – en ambdós casos un punt a dur a terme és el seguiment de l'alumnat - i posteriorment es trasllada la informació a la comissió d'atenció a la diversitat, la qual vetlla per recursos i ajudes a alumnat que ho necessita. La comissió pedagògica es reuneix un cop a la setmana, per fer el seguiment i organitzar les actuacions pedagògiques a nivell de centre.

Sessions de classes: Les sessions de cada classe tenen una durada de dues hores, en el majors dels casos.

Estabilitat de la plantilla: molt estable en els últims 5 anys. Per tant, tot tipus de coordinacions, es modifiquen molt lleument, ja que normalment son estables.

C. En termes d'assessorament

Origen de la demanda = L'any passat un dels objectius de la comissió pedagògica era fer una mirada de quin era l'estat de la metodologia de treball cooperatiu en el centre. És un aspecte que tenien implementat des que va obrir el centre, han anat fent diferents formacions, però volien veure en

quin estat estava el treball cooperatiu. Així doncs, es va fer una “diagnosi” amb alumnes, docents i famílies. I es va realitzar una enquesta a l’alumnat, juntament amb entrevistes.

Els resultats de la diagnosi, (document facilitat pel centre), segons les creences de l’alumnat:

- Tenen un fort convenciment que treballen en equip (sempre o sovint)
- El treball en equip és un mètode que s'utilitza des de totes o la majoria de les àrees
- Tenen un coneixement de diferents estructures de treball en equip. La que més abunda és el grup d'experts, amb diferència de les altres.
- La major part de l'alumnat gaudeix treballant en equip
- Destaquen la possibilitat d'ajudar als companys, aprendre ells mateixos, i que resulta més atractiu que treballar de manera individual
- Identifiquen alguns problemes com: la manca de compromís d'alguns companys, que el rendiment dels seus companys afecta a la seva avaluació, i que tenen algunes dificultats per posar-se d'acord
- Sovint s'escolten els uns als altres
- Sovint o a vegades planifiquen les tasques. El sistema més utilitzat és repartir-se les tasques tenint en compte els perfils dels alumnes que formen part del grup.
- L'assignació de rols és una pràctica generalitzada però creuen que és poc efectiva
- Consideren que el professorat és clau en la gestió de l'ambient de treball
- En l'avaluació del treball en equip no es tenen en compte les aportacions individuals
- Molt espontàniament disposen d'espais per reflexionar sobre el funcionament del treball en equip
- La formació d'equips els forma el professorat en major part, però també hi ha una gran part d'alumnat que exposa que els forma el professorat tenint en compte l'opinió de l'alumnat, o bé que els formen l'alumnat.
- Els grups de treball sovint es canvien en funció de l'activitat realitzada

Així doncs arriben a la conclusió que si que es treballa cooperativament, però a nivell d'estructures falten coneixements, i altres aspectes rellevants. Però la major part on es detecten situacions a millorar és a la part d'avaluació. D'aquests resultats, doncs, en sorgeix la necessitat de fer una formació més intensiva que les anteriors, i que es concentrés sobretot en temes de l'avaluació. Així doncs, realitzen la demanda al Centre de Recursos Pedagògics, el qual els hi proposa una assessora per tal de fer la formació. La formació és implementada a tot el claustre de professorat.

S'organitzen i es coordinen per a cada sessió d'assessorament donada, per tal de garantir que s'aplica l'aprenentatge cooperatiu a les aules, i assegurar que la formació tingui impacte. Van fer

un registre perquè quedi constància de totes les accions que es van duent a terme. Això es fa amb l'objectiu que al curs vinent a l'actual, és a dir el curs 2023/2024, es comenci a treballar d'aquesta manera i s'implementi des de l'inici de curs l'aprenentatge cooperatiu amb els coneixements de la formació rebuda.

Valoració: Consideren que perquè un aspecte tingui impacte, no només cal una formació sinó una implicació i coordinació de tothom qui intervé. Tenen bones sensacions quant a l'assessorament i l'equip directiu exposa que hi ha un bon clima amb l'assessora tant per part d'ells com per part del professorat participant a la formació. Volen que la formació els permeti dissenyar les actuacions i avaluar-les, en el marc d'aquesta proposta de millora, i que tot això tingui un impacte en totes les aules. Consideren que aquest curs aniran justos per implementar-ho tot, però si que els hi quedarà planificat per a poder-ho implementar de nou al curs vinent. Un dels reptes que tenen, no és únicament plantejar l'aprenentatge cooperatiu a l'alumnat, sinó que els docents també aprenguin a treballar de manera cooperativa.

Aspectes de millora: Les sessions més seguides, de més durada, per tal de poder tenir temps a recollir-ho i implementar-ho tot.

Annex 10_ Autoinforme de l'assessorament

L'assessorament consta de 10 sessions d'assessorament per part de l'assessora, dirigides a tot el claustre de professors de l'institut. Cada sessió té una durada d'una hora, i estaven previstes de la següent manera:

Data	Contingut
Sessió 1. 6/9/22 12:00 13/9/22 15:30	Conferència marc: "Evidències que fonamenten l'AC"
Sessió 2. 27/9/22 15:00	Com promoure l'AC a l'aula?
Sessió 3. 25/10/22 15:00	Activitats estructurades de forma cooperativa
Sessió 4. 15/11/22 15:00	L'avaluació de l'AC: focus de l'avaluació I
Sessió 5. 29/11/22 15:00	L'avaluació de l'AC: focus de l'avaluació II
Sessió 6. 17/1/23 15:00	L'avaluació de l'AC: elements a avaluar
Sessió 7. 7/2/23 15:00	L'avaluació de l'AC: instruments d'avaluació
Sessió 8. 7/3/23 15:00	L'avaluació de l'AC: decisions sobre l'avaluació (agents)
Sessió 9. 18/4/23 15:00	L'avaluació de l'AC: decisions sobre l'avaluació (qualificacions)
Sessió 10. 16/5/23 15:00	Tancament i valoració de l'assessorament

SESSIÓ 1 (6 - 9 –2022)

Objectiu general de la sessió: Fer una conferència inicial per a sensibilitzar al claustre del centre a iniciar-se en la formació de l'aprenentatge cooperatiu.

Objectius específics:

- Comprendre les raons per les quals té sentit ensenyar a aprendre a cooperar
- Descriure els diferents àmbits d'intervenció per ensenyar a aprendre en equip
- Vincular l'AC i el nou currículum, responenent a unes característiques competencials – consegüentment veure com l'avaluació es veu modificada

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

La reunió inicial es realitza a la sala d'actes de l'Ajuntament del municipi per comoditat del claustre de professors en aquella data. Les activitats dutes a terme durant la sessió, han estat:

12:00 – 12: 30 _ *Inici de la formació: raons per les quals té sentit ensenyar a aprendre a cooperar.*

L'assessora inicia la sessió exposant amb els suport visual d'un *PowerPoint*, els diferents motius per ensenyar a cooperar. No obstant això, es presenten dificultats a l'hora de la comprensió del contingut, ja que molts membres del claustre discrepaven amb aquest. També, es van trobar dificultats amb la participació, i es qüestiona on entra la cooperació dins el projecte curricular del centre. L'assessora intenta fer comprendre al professorat que discrepa que la cooperació entra dins la competència personal i social de cada un, aspecte que fins ara ha passat desapercebut. S'entra en un debat on es qüestiona aquest aspecte, ja que la major part del claustre manté una distància entre el seu rol com a professor i l'aprenentatge cooperatiu el qual ubica fora del seu rol. Es resolen els dubtes.

12: 30 – 12: 45 _ *Descripció dels diferents àmbits d'intervenció per ensenyar a aprendre a cooperar.*

L'assessora exposa el contingut del nou apartat. Torna a existir dificultats de comprensió per part del professorat, qui ubica aquesta funció en el rol del tutor/a. S'exposen arguments en contra com "ara és difícil de canviar-ho", " això correspon a la part de tutoria", entre altres. No es contempla el desenvolupament de dinàmiques de cohesió en les àrees curriculars concretes. S'entra en debat i confrontació novament, qüestionant tots els aspectes exposats. L'assessora fa front a aquestes dificultats amb arguments per intentar canviar la perspectiva del professorat, exposant doncs la

funció de l'educació escolar i com garantir unes condicions favorables per l'aprenentatge significatiu. El claustre contempla mitjanament el fet d'estructurar algunes activitats de forma cooperativa, però no saben com dur-les a terme, manifestant dificultats a l'hora de representar-se com a estructurar una activitat de forma cooperativa. L'assessora exposa la importància d'ensenyar a cooperar i la importància d'invertir temps i accions educatives per a fer-ho. Es torna a entrar en debat, degut a les reticències que sorgeixen. Degut a la complexitat trobada, l'assessora planteja una tasca.

12:45 – 13:00 *Tasca a resoldre per equips.* L'assessora exposa una tasca a resoldre en equips, basada en identificar quins són els aspectes que el professorat considera més difícils a l'hora d'ensenyar a cooperar. La tasca en equip està plantejada per fer-la amb les estructures cooperatives, no obstant això el professorat es manté ferm i no les compleixen. Doncs, el professorat es col·loca en equips i en van extreure conclusions. L'assessora es mostra disponible per a qualsevol dubte, aclariment etc.

13:00 – 13:15 *Posta en comú.* Es posen en comú tots els aspectes que han anat sorgint per equips. Així doncs es conclouen aspectes com: el temps a invertir, la falta de coneixements que tenen per a ensenyar-ho, s'atribueix la dificultat del treball en equip a aquell alumnat que és reticent a treballar en equip, entre altres.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

Cada una de les sessions estan previstes per a ser desenvolupades durant una hora. No obstant això, degut a les dificultats trobades en la comprensió del contingut, i la generació de debats, la sessió s'ha allargat 15 minuts més del planejat. A més, la sessió estava plantejada mitjançant tres continguts esmentats anteriorment, tot i això, el de "Vinculació de l'AC i el nou currículum com a resposta a unes característiques competencials i la seva avaluació" no ha donat temps d'exposar-lo. No obstant això, l'assessora l'ha donat per fet, ja que durant algun dels debats generats a la sessió ha sorgit aquest tema el qual s'ha anat comentant. S'ha dedicat gran part de la sessió a contraposar arguments reticents per part del professorat dirigits al contingut d'AC.

S'observa una gran dificultat per tal que el professorat compregui que ensenyar a cooperar es troba dins del seu rol com a professor. La majoria es neguen a la comprensió del contingut i a la seva posada en joc, posant en dubte aquest a través d'una confrontació amb l'assessora. No obstant això hi ha professors que comprenen la necessitat d'ensenyar mitjançant la cooperació, tot

i que amb alguns dubtes presents. També hi ha professors que no manifesten la seva posició envers al tema, un aspecte que genera una preocupació a l'assessora.

Finalment, esmentar que l'assessora tenia unes expectatives més altes en el sentit de la comprensió de la necessitat d'aprenentatge cooperatiu. Així doncs, va sortir amb la sensació que hi havia molts usuaris en contra, que la majoria d'ells no veien la necessitat, i que n'hi havia molts poc predisposats a la proposta de formació d'assessorament.

SESSIÓ 2 (27 - 9 – 2022)

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:00 – 15:05 _ *Recuperar el contingut de la sessió anterior.* L'assessora recupera la idea de les condicions de l'aprenentatge cooperatiu, diferenciant quan es parla d'AC i quan no, mitjançant la participació del professorat.

15:05 – 15:40 _ *Descripció i contrast de les diferents situacions.* L'assessora exposa el contingut corresponent a la sessió: contrasta la situació individualista, la situació competitiva i la situació cooperativa, a partir d'exemples de situacions reals com un *Kahoot*. Es genera novament un debat on el professorat exposa la importància que els alumnes sàpiguen competir, entrant doncs en un bucle de discussió sense resolució. També s'observa que algun professor esmentava no ser conscient de les conseqüències que comportava cada una de les situacions, en especial la competitiva. Així doncs el debat girava entorn a les conseqüències d'aquestes tres situacions, cosa que generava controvèrsia, i l'impacte que té això en els factors afectius, motivacionals, relacionals i emocionals.

15:40 – 15:50 _ *Treball en equips.* L'assessora proposa una activitat en equips, la qual es basa en identificar quines accions de la pròpia pràctica educativa dels professors promouen la cooperació. La tasca en equip està plantejada per fer-la amb les estructures cooperatives, no obstant això el professorat es manté ferm i no les compleixen.

15:50 – 16:00 _ *Posta en comú.* El professorat exposa algunes formes de treball en grup que han realitzat a l'aula, però acaben prenent consciència que no són cooperatives. L'assessora recull les aportacions a la pissarra per deixar constància del que es diu i del que es fa. El professorat es dona compte que no estan afavorint la cooperació entre l'alumnat, sinó que es planteja una tasca a resoldre en grups de quatre.

16:00 – 16:05 _ *Tancament i reflexió final.* L'assessora tanca la sessió mencionant el fet que si es vol fomentar l'aprenentatge cooperatiu cal fer-ho des de tres àmbits: la cohesió del grup classe, sobre l'estructuració cooperativa de determinades activitats i sobre determinades accions que permetin a l'alumnat a aprendre a cooperar. Es fa una reflexió final sobre quines condicions es podaven en joc per determinar si una tasca és cooperativa o no.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

La sessió estava planificada en dues parts: inicialment es recuperaven els aspectes parlat a la sessió anterior, juntament amb les diferències entre les accions que promouen situacions individualistes, competitives i cooperatives, i finalment introduir el tema de dinàmiques de grup. No obstant això, degut al gran debat o discussió generat en la primera part, no es va disposar del temps suficient com per tractar les dinàmiques de grup. Aquesta discussió en bucle va generar molta tensió, sobretot amb el tema del *Kahoot*.

Per l'assessora, la discussió en bucle li va ser útil per tal de veure que hi havia gent que no deixaria de promoure situacions competitives a la seva aula. Una aportació reflexiva de l'assessora ha estat que quan es qüestiona, des del punt de vista teòric, la practica docent del professorat, aquest es sent atacat, i conseqüentment la seva reacció és adoptar una posició a la defensiva. És per aquest motiu que es va generar un debat tan intens entorn al mateix tema, el qual va generar molta tensió.

SESSIÓ 3 (25 – 10 – 2022)

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:00 – 15:15 _ *Inici de la sessió.* S'inicia la sessió recollint aspectes de la sessió passada breument per part de l'assessora. Es continua amb la presentació del contingut, la cohesió de grup com a primer àmbit d'intervenció del programa d'AC. Es veu el recorregut de les cinc dimensions de la cohesió. L'assessora resol dubtes i exposa el contingut de la sessió, les dinàmiques de cohesió. Exposar, també, exemples de dinàmiques amb el suport de la presentació projectada.

15:20 – 15:30 _ *Dinàmica de la pilota.* L'assessora planteja la dinàmica de la pilota, n'explica el seu funcionament i es duu a terme amb els equips de treball. S'exposa la importància de marcar un ordre per passar-se la pilota. La dinàmica es va fer dient el nom, l'afició i dient alguna qualitat positiva d'algun company o companya.

15:30 – 15:40 _ *Posada en comú*. Després de la realització de la dinàmica s'exposa com ha anat i se'n fa una reflexió. Hi va haver contraposicions a la dinàmica, ja que el professorat exposava que no veia la introducció d'una pilota a la classe amb l'alumnat. Es fa una reflexió sobre la importància que tothom identifiqui quines dinàmiques poden tenir sentit desenvolupar a la seva aula, que han de complir algun objectiu i que s'han de sentir còmodes amb elles. Es remarca la importància de reflexionar després de fer una dinàmica de cohesió, posant en comú els aprenentatges que ha provocat, quin impacte ha tingut, etc.

15:40 – 15:50 _ *Dinàmica blanc i la diana en equips de 4*. L'objectiu de la dinàmica era que el professorat vegi el sentit de la dinàmica de cohesió un cop es tenen els equips heterogenis formats, i de construir una identitat d'equip. S'inicia la dinàmica per grups. L'assessora va observant el treball en equip i va resolen dubtes.

15:50 – 15:55 _ *Reflexió post-dinàmica*. Es posen en comú les experiències de cada equip per veure la reflexió que en fan de la seva pròpia pràctica. Durant la posada en comú sorgeix el dubte de com s'havien de configurar els equips, no obstant això, l'assessora ho va preferir deixar per la següent sessió.

15:55 – 16:00 _ *Plantejament de tasques*. L'assessora planteja una tasca per fer individualment o per equips docents de tutoria en el seu temps lliure: pensar quina dinàmica de cohesió podrien desenvolupar a la seva aula, però tothom n'ha de planificar i desenvolupar alguna; finalment que plantegin la reflexió final després de dur a terme la dinàmica amb el seu alumnat (què ha passat, aprenentatges, observacions, etc.). D'aquesta manera, a la següent sessió es valorarà com haurà anat per tal de compartir experiències. Es finalitza la sessió.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

La sessió estava planificada per exposar el contingut de les estructures cooperatives. Malgrat això, degut a l'endarreriment de la sessió passada, no es va poder fer el què estava planificat i es va haver de dedicar la sessió únicament a les dinàmiques de cohesió grupal. No obstant això, el fet de dedicar tota una sessió a les dinàmiques va suposar més temps per a dur-les a terme ells mateixos, i conèixer l'eina que en un futur faran servir amb els seus alumnes. L'assessora proporciona un document amb dinàmiques i estructures cooperatives, per què els docents puguin escollir-ne una i dur-la a terme amb el seu alumnat.

SESSIÓ 4 (15- 11 – 2022)

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:00 - 15:10_ *Treball en equip.* Es conformen els equips segons els equips docents del professorat. L'objectiu era plantejar quina dinàmica de cohesió de grup havia dut a terme cada professor i quines dificultats s'havien trobat en aquesta, posant-les en comú amb cada equip.

15:10 – 15:40_ *Posada en comú en general per identificar les dificultats.* L'assessora observa que el professorat no té clar el motiu pel qual es duu a terme l'activitat, simplement la duen a terme i la donaven per feta. Així doncs l'assessora remarca la importància de la reflexió després de la dinàmica de cohesió, per tal de poder analitzar què ha passat, i per veure si s'han produït les mateixes situacions o dificultats. S'intenten superar o identificar dificultats que s'havien trobat amb les dinàmiques de cohesió de grup.

15:40 – 15:55 _ *Presentació del contingut.* L'assessora presenta el contingut de la sessió, la configuració dels equips. Descobreix que els professors configuren els equips per nivell d'aprenentatge, però quan aquest exposa el criteri d'heterogeneïtat el qual és la capacitat d'ajuda, llavors entren en una discussió interna i dissonància cognitiva. Es troben certes controvèrsies, llavors l'assessora intenta fer comprendre'ls el motiu pel qual és important que el criteri d'heterogeneïtat sigui donat per la capacitat d'ajuda. El professorat exposa els dubtes en forma de situacions, i l'assessora els intenta resoldre, per a una millor comprensió d'aquests.

15:55 – 16:00 _ *Exposició breu de formes d'interacció entre alumnat.* L'assessora exposa, sense suport de la presentació, les tres formes d'interacció entre alumnat:

- ◆ Conversa acumulativa (Foli giratori) - Cada un diu els seus arguments i aquests es van acumulant en la conversa
- ◆ Conversa disputativa o de debat (Llapis al mig) - Un proposa una resposta i els companys van afegint o traient informació de la primera resposta, és a dir la conversa gira entorn a una resposta d'un company, fins arribar a una resposta conjunta a partir d'una resposta d'algú.
- ◆ Conversa exploratòria o de construcció (1,2,4) - És la més exigent des d'un punt de vista cognitiu. Es construeix de manera conjunta i constant, tota la resolució a la tasca.

16:00 – 16:02_ *Tancament*. Finalment, l'assessora exposa que cal que el professorat comenci a pensar activitats que actualment es plantegen de manera individual, per a plantejar-les de forma cooperativa. També exposa que per al dia següent estaria bé que en desenvolupessin alguna a l'aula, per a posar-les en comú.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

L'assessora exposa que estava previst per a la sessió abordar les estructures cooperatives, però la sessió s'inicia amb la posada en comú per equips de com havien anat les estructures cooperatives dutes a terme. Així doncs, l'assessora es dona compte que una part del professorat no ha realitzat la tasca demanada, és llavors on es dificulten les posades en comú. Es destina molt temps a la part de posada en comú, degut a controvèrsies, dificultats, i dubtes que van sorgint.

Finalment, l'assessora disposava de poc temps per a exposar les tres formes d'interacció entre alumnat, és per això que mostra la seva preocupació perquè el professorat no les hagi entès.

SESSIÓ 5 (29 – 11 –2022)

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:00 – 15:15 _ *Posada en comú*. Es posa en comú de la implementació de les estructures cooperatives i la seva planificació. L'assessora observa que molt poca gent va realitzar la tasca demanada, així doncs la posada en comú va ser relativament breu. L'assessora mostra la seva preocupació i frustració davant del fet.

15: 15 - 15: 30 _ *Presentació del contingut*. L'assessora exposa que l'aprenentatge cooperatiu no únicament es una qüestió de dinàmiques i estructures cooperatives, sinó que d'alguna manera s'ha d'ensenyar a aprendre cooperar. Presenta el bloc d'ensenyar a aprendre a cooperar a partir de: els objectius de l'equip, els càrrecs i funcions, i els compromisos personals. S'exposa la importància de cada un dels tres elements, trobant-li un sentit, per tal que no es quedin només amb les estructures cooperatives. També s'exposa la importància de realitzar els diaris de sessions, els plans d'equip. El professorat en ocasions ho obvia perquè consideren que es una pèrdua de tems, és per això que l'assessora remarca constantment la importància i el sentit d'aquesta part.

15: 30 – 16:00 _ *Debat*. S'aporten idees per part de l'assessora al voltant de la reflexió de "si no possibitem accions específiques per ajudar-los a cooperar com els diaris de sessions i els plans

d'equip, no es donarà l'aprenentatge cooperatiu, perquè ningú els ha ensenyat". Un aspecte que resulta complex de comprendre per part del professorat, cosa que genera un debat.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

L'assessora mostra la seva preocupació per l'efectivitat de la formació i es reuneix amb l'equip directiu per exposar aquest fet; sense compromís i dedicació la formació no tindrà cap mena d'impacte en la pràctica docent.

La majoria de docents es queden amb les estructures cooperatives, i no contempen aquesta importància d'ensenyar a cooperar es llavors quan exposen crítiques davant de l'aprenentatge cooperatiu perquè no funciona, no obstant això, és perquè no s'ha realitzat correctament, ja que no se'ls ha ensenyat a cooperar.

L'assessora exposa que el professorat ja tenia bastant coneixement de l'aprenentatge cooperatiu, l'únic que volien era aprofundir amb l'avaluació. No obstant això, al fer la prèvia de contingut d'aprenentatge cooperatiu s'han hagut de destinar moltes sessions a aquesta, sense haver iniciat el tema de l'avaluació, degut al fet que en les darreres sessions s'han trobat dificultats en el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a les aules.

SESSIÓ 6: 17-1-23

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:05 – 15:15 _ *Repàs previ del contingut de la sessió anterior.* L'assessora inicia la sessió amb una mica de dificultats per captar l'atenció del professorat el qual es troba dispers. Es recorden aspectes parlats a la sessió anterior mitjançant preguntes i el recordatori de conceptes on el professorat ha de participar activament. La tasca prèvia que havien de realitzar de manera individual el professorat (dur a terme la creació de grups heterogenis del seu alumnat), no ha estat complerta. No es manifesten dificultats per recordar conceptes de la sessió anterior, no obstant es resolen alguns dubtes d'aquesta.

15:15 – 15:25 _ *Exposició del contingut de la sessió actual.* L'assessora exposa com estarà desenvolupada la sessió d'avui i procedeix a explicar-ne el contingut (objectius de grup, rols, etc.). Fa ús d'una presentació en format *PowerPoint* com a suport de la sessió. L'assessora es troba amb dificultats per reconduir l'atenció del professorat, i ha de fer ús de certes estratègies comunicatives juntament amb un to de veu elevat, i alguns exemples o situacions que es donen amb l'alumnat i

que es repeteixen amb el professorat. L'actitud del professorat és divers, ja que n'hi ha que escolta atentament i realitza preguntes, n'hi ha que exposen els seus dubtes, n'hi ha que no presta atenció a la sessió i perd el fil d'aquesta, n'hi ha que parlen entre ells sobre altres temàtiques alienes a la sessió, o realitzen tasques no corresponents, fan ús de mòbil, etc.

15:25 – 15:50 _ *Treball en grup*. Es duu a terme una activitat pràctica perquè el professorat experimenti el treball cooperatiu, que aquest mateix haurà d'aplicar amb l'alumnat. La tasca consisteix en formar equips de quatre persones, fent ús de les estructures A-B-C-D, i foli giratori, per a desenvolupar: objectius d'equip, llistat d'aspectes que dificulten la cooperació, els rols d'equip, i individualment pensar que cal millorar quan aquest coopera per un millor rendiment d'equip. L'assessora guia aquest procés i la dinàmica amb explicacions clares i entenedores, es mostra disponible per oferir ajuda a qui la necessiti, va resolent dubtes, i observant com el professorat treballa en equip. El professorat aplica les estructures cooperatives corresponents de manera intermitent o inexistent, tendeixen a desviar-se cap al debat. Fan ús de llibreta o ordinador portàtil per prendre anotacions del mateix treball en equip, o de la sessió en si. L'assessora recupera l'atenció del professorat per finalitzar la sessió amb una posada en comú.

15:50 – 16:05 _ *Posta en comú i negociació de tasques pel proper dia*. L'assessora guia el procés amb indicacions de què ha de fer el professorat; es posen en comú objectius d'equip mantenint l'estructura cooperativa A-D, es posen en comú també els aspectes que dificulten la cooperació. Es fa ús de la pissarra blanca per anotar les aportacions dels equips. Per temes de temps, la psicòloga proposa quatre rols a partir de les dificultats que han exposat prèviament el professorat per equips, i en defineix la seva funció. Finalment demana si algú vol compartir el seu aspecte personal a millorar per una millor cooperació. Es resol algun dubte. La sessió es tanca amb un petit resum del què s'ha treballat, i una anticipació del temari de la següent sessió.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

Durant la sessió corresponent estava previst presentar el contingut de l'avaluació, no obstant això no ha donat temps, degut al fet que el professorat no havia realitzat les tasques prèvies. També degut al fet que es tractava d'una sessió més dinàmica, i consegüentment la dispersió era més probable. Per tant, s'ha dedicat una part de la sessió a recuperar aspectes del dia anterior i garantir el caràcter compartit.

Cal esmentar que dedicar una part de la sessió a posar en pràctica, per part del professorat, allò que hauran de fer posteriorment els seus alumnes, els permet estar en el lloc dels seus alumnes, concretant millores, aspectes importants a considerar, i resolent dubtes.

S'ha observat una gran dificultat, la qual es basa en què el docent no té una representació correcta davant del seu rol per tal d'ensenyar a cooperar. El professorat entén el seu rol únicament com a professor de la matèria que li pertoca, i consegüentment creuen que ensenyar a cooperar no forma part del rol que han de desenvolupar.

SESSIÓ 7. (7-3-23)

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:07 – 15:14 *Resolució de dubtes des de l'última sessió.* Es presenta l'activitat i es duu a terme. Es fa ús de la dinàmica de foli giratori per tal de dur a terme l'exposició de dubtes. L'assessora va passant pels equips. Hi ha alguns docents que no fan la tasca encomanada, i fan feina personal o comenten altres aspectes que no toquen.

15:14 – 15:34 *Posta en comú de dubtes.* Cada grup exposa els dubtes que té, i l'assessora els va resolent en veu alta. S'exposen molts dubtes, i sorgeix un conflicte entre docent i assessora, degut al fet de no comprendre l'objectiu d'aquesta funció. A mesura que s'exposen els dubtes es coneix que la majoria de docents no tenen pla de treball estructurat, i que alguns d'ells mantenen la homogeneïtat en els grups de treball. No comprenen que el pla de treball és únicament per els grups heterogenis. A partir dels dubtes, s'introdueix el temari.

15:34 - 15:54 *Presentació del temari d'avaluació.* Es presenta la revisió del pla d'equip, com a aspecte a planificar-ne la seva avaluació, durada, etc. S'exposa la importància que cada vegada que es fa revisió, es revisen objectius, rols, etc. Aquí entra la importància de vincular-hi un diari de sessions on reflexionar el funcionament de l'equip i de les funcions de cada membre (només en els casos en què es faci una estructura cooperativa). Sorgeix el dubte de si s'han de canviar equips quan es fa avaluació; es canvien només rols, objectius i compromisos si han estat assolits. Es deixa clar que tots els rols i objectius han de ser iguals per a totes les matèries, d'aquí sorgeix la importància de cooperació. L'assessora proposa una metodologia per ajudar a coordinar-se entre docents; espècia de pissarra per a registrar les avaluacions que ha fet cada docent.

L'assessora veu que no acaben de tenir clar com és un diari de sessions, així doncs fa ús de la pissarra per fer un esquema del diari de sessions. Exposava accions específiques per millorar durant l'avaluació que fan els membres de l'equip d'alumnat per avaluar el seu propi equip: "què he fet

bé?”, “què puc fer per millorar?”...Remarca el fet que quan es faci autoavaluació amb l’equip, no es tracta d’avaluar als altres, sinó de què han fet bé ells mateixos per a contribuir en el desenvolupament del rol de l’altra. Es remarca la importància que no s’entra a jutjar a l’altra en cap moment. Hi ha docents que prenen apunts.

15:54 – 16:00 *introducció en les dimensions d’avaluació.* L’assessora no disposa de molt temps per continuar la sessió, així doncs, de manera breu. Exposa les cinc dimensions a avaluar: objectius, activitats fetes amb estructura cooperativa, estructura cooperativa, treball en equip resultant, competència del treball en equip (plans d’equip i diaris de sessions). Es remarca que no s’avalua únicament el producte final, sinó que s’avalua el procés = avaluacions individuals dels continguts apresos de manera cooperativa. Es tanca la sessió.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

El que estava previst dur a terme a la sessió no es pot abarcar, ja que s’ha dedicat gran part de la sessió a resoldre dubtes d’aspectes que no quedaven del tot clars, i l’assessora ha prioritzat aquest aspecte abans que avançar temari. No ha donat temps d’acabar el que estava previst, s’ha fet una passada molt per sobre.

A mesura que augmenten les sessions, van sorgint cada vegada nous dubtes, i de major impacte. Els docents no acaben de tenir del tot clar com ajudar als alumnes, i tenen la sensació que corren massa i no tenen temps de gestionar-ho tot. L’assessora disposa de moltes estratègies discursives per ajudar als docents a comprendre aquesta funció. Sorgeix una problemàtica, i es que la majoria “no saben el què fan, ni per a què ho fan” exposen que “sabran el que fan quan acabin el procés de formació”. No acaben de comprendre la importància d’ensenyar competències personals intra i inter, i competències socials - és per aquest motiu que no comprenen el sentit de l’aprenentatge cooperatiu, que a mes a més té l’avantatge de la inclusió.

Sorgeixen múltiples dubtes i dificultats en el procés de comprensió dels docents, dubtes que haurien d’estar més que resolts. L’assessora exposa la seva preocupació i neguit davant del procediment de les sessions i del seu contingut.

SESSIÓ 8. (18 -04 – 23)

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:10 -15:15 *Repàs inicial:* L’assessora fa un resum del que es va parlar anteriorment, i resol els dubtes que planteja el professorat. Explica breument l’estructuració de la sessió. Demana si se’n

recorden de determinats aspectes, i construeix el repàs inicial del contingut a partir de les aportacions dels docents.

15:15 – 15:18 _ *Pregunta de reflexió*: Realitza una pregunta de reflexió prèvia al contingut de la sessió. “Podríeu identificar aquells continguts que s’aprenen de forma cooperativa i aquells continguts que s’aprenen de forma individual?”. Exposa la importància de la priorització de determinats continguts que s’han d’aprendre de manera cooperativa. Exposa la diferència entre que l’alumne aprengui cooperativament i entre que l’alumnat estigui assegut per equips però el contingut sigui individual. Els docents tenen algunes dificultats per identificar i comprendre l’existència d’activitats cooperatives i individuals. L’assessora argumenta al professorat aquesta importància que sorgeix de la premissa d’identificar aquests continguts per a llavors prendre decisions entorn a l’avaluació.

15:18 – 15:45 _ *desenvolupament de l’avaluació com a contingut*: fa ús de la pissarra per presentar les cinc dimensions sobre les quals es pot avaluar. Exposa l’avaluació individual, l’avaluació d’activitats individuals resoltes de manera cooperativa, l’avaluació individual de l’estructura cooperativa, l’avaluació individual o grupal d’un únic producte elaborat (la menys recomanable), i l’avaluació de la competència d’aprendre a cooperar (obligatòria). Fa ús d’exemples per aproximar al professorat a la comprensió del contingut, i exposa situacions com a exemples, per a cada una de les decisions entorn a l’avaluació. Esmenta que la cooperació esgota a l’alumnat i professorat, si l’avaluació no està ben consolidada.

Resol dubtes que té el professorat, i a la vegada fa servir els dubtes del professorat per introduir temari. Encara existeix una mínima distància entre el rol del professor i la funció d’ensenyar a cooperar, fent servir com a argument el temps. L’assessora argumenta les contraposicions dubtes que té el professorat, i intenta aproximar-los a la funció d’ensenyar a aprendre a cooperar. Exposa que si no hi ha estructura cooperativa, l’activitat és individual. Dona rellevància que no cal que despleguin totes les opcions d’avaluació, sinó que tenen aquest marge per decidir-les, menys la que si que es considera obligatòria. Alguns docents comprenen les diferents decisions entorn a l’avaluació, tot i que amb alguns dubtes i exposen que és difícil tenir en compte tots els elements.

15:45 – 15:47 _ *Repàs dels elements del pla de l’equip*: L’assessora demana quins són els tres elements del pla de l’equip. Pocs docents ho recorden, un d’aquests és qui respon els tres elements.

15:47 – 15:55 _ *Parada de tres minuts*: Explica l’estructura de parada de tres minuts i el seu funcionament. L’assessora exposa que els membres dels equips amb els que estan s’assignin lletres:

A, B, C i D. Hi ha docents que no tenen predisposició a fer-ho i n'hi ha que sí. L'assessora ha de cridar l'atenció perquè l'escoltin. Així doncs, en forma de parada de tres minuts, l'activitat consisteix en pensar una pregunta sobre l'avaluació de la cooperació de manera individual, posteriorment s'exposarà la pregunta dins de l'equip per ordre de les lletres, per finalment, de forma conjunta escollir-ne una de tots, la que considerin més rellevant. Tots els docents inicien l'activitat, el professorat no comprèn el concepte individual, i realitzen la tasca agrupament, no obstant l'assessora intervé recordant-los que és individual, però alguns d'ells ho fan tot grupal. A l'hora de comunicar les preguntes dins del grup, n'hi ha que segueixen l'estructura d'A,B,C,D i n'hi ha que ho fan en forma de debat. Hi ha equips on en comptes de tenir present la pregunta per escollir-la o no, la intenten resoldre, cosa que l'assessora explícitament havia comentat que no fessin. L'assessora observa als docents, i com ho fan, i intervé si és necessari resolent dubtes. En ocasió el dubte l'exposa davant de tots els docents i el resol.

15:55 – 16:08 _ *Posada en comú de les preguntes: s'exposa equip per equip en veu alta a tota l'aula, la pregunta que han escollit. Per falta de temps, l'assessora resol algunes preguntes en aquell moment, i n'hi ha que les recull i les resoldrà a la propera sessió. Tenen dificultats per identificar els diferents tipus de continguts que existeixen: procedimental, conceptual i actitudinal; i per entendre que es pot realitzar AC en els tres tipus. Es realitzen debats entorn a determinades preguntes.*

16:08 – 16:09 _ *Propera sessió: l'assessora anticipa el que es farà a la propera sessió: resoldre dubtes, comentar com està anant la implementació de l'aprenentatge cooperatiu, i introdueix que a l'última sessió, es farà el tancament i valoració de l'assessorament.*

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

L'assessora es manifesta més tranquil·la i contenta que en les sessions anteriors, ja que tot i haver hagut dubtes i aspectes reticents a l'AC, considera que ha estat una de les sessions on el professorat s'ha apropiat més al sentit de l'aprenentatge cooperatiu.

Els docents troben dificultats en molts aspectes, ja que no acaben de comprendre segons quin tipus d'avaluació. També fan la petició de que se'ls hi presentin materials per dur a terme l'avaluació, cosa que consideren que els ajudarà a consolidar el contingut. Quant a l'activitat de parada de tres minuts, molts no comprenen el funcionament, o sí que el comprenen però no l'apliquen, ja que consideren que és més ràpid i eficaç de la manera tradicional. Cal mencionar que és possible que la parada de tres minuts hagi motivat al professorat, ja que se'ls hi dona l'oportunitat de resoldre dubtes o fer determinades peticions, fent doncs que aquests participin més activament. Durant la

sessió la major part dels docents es mostra atent i interessat. En aquesta sessió s'han pogut escoltar diferents veus, no obstant això hi ha professorat que es manté al marge d'intervenir.

SESSIÓ 9. (2-5-23)

A. Descripció de les activitats desenvolupades en cada sessió.

15:10 – 15:12 *Estructura de la sessió d'avui.* S'exposa el què es farà a la sessió d'avui, la qual cosa començarà amb la resolució dels dubtes corresponents de la sessió anterior, i si és possible identificar què s'ha anat desenvolupant des de l'inici de les sessions d'assessorament.

15:12 – 15:17 *Repàs de la temàtica abordada a la sessió passada.* Es repassa el contingut de la passada sessió, a partir d'una pregunta que fa l'assessora. Es demana si se'n recorden, i ningú respon. Així doncs l'assessora planteja el repàs sense l'aportació de cap participant, en base a les cinc dimensions de l'avaluació exposades anteriorment. S'assegura que els docents compreguin aquestes cinc dimensions.

15:17 – 16:05 *Donar respostes a les preguntes recollides a la sessió anterior.* Un cop fet el repàs, s'inicia amb els dubtes sorgits a la sessió anterior. Remarca la importància d'identificar els indicadors que es volen avaluar. L'assessora demana exemples d'ítems que creuen corresponents avaluar, i a partir de la resposta dels docents ella construeix l'argument al qual vol donar resposta. Els arguments es van contraposant contínuament per certs docents, però l'assessora els intenta argumentar i justificar mitjançant comparacions de situacions o exemples. Dona importància de nou al fet dels diaris de sessions i dels plans d'equip per tal que la nota esdevingui individual, i com a evidència tenim els mateixos diaris de sessions i plans d'equip on queda registrat què fa cada membre de l'equip. Exposa que això també s'ha de complementar amb un petit registre d'observacions que ha de fer el docent sobre com treballa l'alumet, per posteriorment poder-ho contrastar i veure realment si l'alumet ha estat humil amb les seves respostes a les contribucions grupals, o ha mentit. En el segon cas, és quan el docent va a parlar amb el grup sobre això i es negocien mútuament aquests elements en els quals el docent discrepa. Els docents entenen l'argumentació, però no semblen massa convençuts. Els contra arguments solen ser de caire extern, fent justificacions a les crítiques sobre el temps que disposen per a fer tot això, arguments com: "això requereix de molt temps", o "clar però després els registres escrits de les observacions que facis sobre com l'equip treballa, s'han de buidar"... L'assessora compara aquest tipus d'avaluació amb l'avaluació que realitzen amb els exàmens individuals: destinen temps per qualificar els exàmens, perquè no haurien de tenir-ne per avaluar l'aprenentatge cooperatiu.

Es donen un seguit de dificultats al llarg de la sessió per part dels docents: comprendre que l'alumnat aprèn gràcies als altres i amb els altres, i que mai s'aprèn sol/a, sinó que sempre es requereix d'algú que ens ajudi a aprendre. Ho confonen amb el fet de quadrar esquemes mentals a casa quan estudien, o a l'hora de construir aprenentatge, el resultat d'aprenentatge es individual, però el procés s'ha realitzat de manera conjunta. També es donen dificultats a l'hora de comprendre que un alumnat amb determinat rendiment o nivell de proporció d'ajuda, no pot canviar-lo. Es mostren molt rígids amb aquests aspectes, classificant a l'alumnat amb etiquetes perdurables per a sempre. No comprenen que el fet de treballar en equips cooperatius, i el fet de rebre i donar ajuda pot fer que aquell alumnat amb baix rendiment l'augmenti, per exemple. L'assessora intenta argumentar tots aquests arguments rígids com "de que serveix implicar-te tant amb el cooperatiu si ja saps més o menys quina nota traurà cada alumne". L'assessora controla la seva frustració i intenta argumentar-ho amb arguments en contra. També, a partir dels comentaris i aportacions dels docents, es veu com l'alumnat no està cohesionat i quan presenta algun dubte o dificultat, va directament al docent a demanar-li en comptes de demanar-ho al seu propi equip (creant una situació dependent), o en ocasions l'alumnat ho va a demanar a altres equips, amb aquells qui té més afinitat – no es trenca del tot la propinquitat.

Per ajudar amb tots els dubtes i dificultats, proporciona materials i exemples als docents perquè comprenguin el sentit i el funcionament de l'AC. Els projecta a la pissarra amb diferents formats. També dona importància, en l'àmbit d'educació física, el fet que potser és més interessant que el procediment de treballar en equip es doni en cooperació, no pas la resolució d'aquest com a tal., donant un pes important a la participació equitativa. Realitza també aportacions o situacions en forma de reflexió per convidar a als docents a comprendre aquesta perspectiva.

16:05 – 16:10 Anticipació de les tasques de la propera sessió. No es realitza una síntesi del parlat. S'anticipa l'estructura de la propera sessió. Posa una tasca a fer per equips: registrar tot el què han fet en relació a l'aprenentatge cooperatiu, per tal d'identificar dificultats i dubtes, i per a tancar i valorar la sessió d'assessorament. Es tanca la sessió.

B. Valoració de cadascuna de les activitats desenvolupades:

L'assessora té la sensació que a partir de determinats dubtes en ocasions pot semblar que el professorat dona evidències de com està duent l'aprenentatge cooperatiu a la seva aula. Per exemple, una docent demana si el seu alumnat se suposa que ha de conèixer l'estructura cooperativa que es vol aplicar. Si es llegeix entre línies, es pot veure com aquesta docent no ha aplicat moltes estructures cooperatives a la seva aula, ja que de ser el cas, els seus alumnes les

haurien anat practicant fins que ja sabrien quina és cada una i com funciona. Es té la sensació, que els docents comprenen tot el què s'explica, no obstant això, no acaben de trobar-li el sentit a tot.

Durant tota la sessió molts docents es troben dispersos, parlant entre ells, i sense escoltar, desconnectant.

Es mostra preocupada per tots els comentaris i argumentacions del professorat, els quals no s'avenen amb el contingut donat. Considera que necessiten més base abans d'abordar certs aspectes com l'avaluació. En relació a la sessió anterior, considera que és la que mes bé va anar, ja que en aquesta penúltima sessió hem fet un pas enrere. Degut al fet que han sorgit dubtes i contraposicions propis d'una primera sessió.

Annex 11_ Buidatge de les observacions a l'aula

OBSERVACIÓ PROFESSOR 1

Context

L'observació s'ubica en una aula de 2n d'ESO, a l'assignatura de Física i Química, on hi ha entre 22 i 23 alumnes ubicats per grups d'entre 4 i 6 membres. La classe ja està iniciada, venen de fer un examen individual de la mateixa matèria, i ara es fa una dinàmica post examen per consolidar aprenentatges, que dura 30 minuts. El docent comenta que aquesta dinàmica la solen fer abans de l'examen, però en aquest cas l'han fet després. Les condicions de treball son amb molt de soroll, i molta calor. El material utilitzat per la dinàmica és una presentació de *Power Point*, i un a petita pissarra per cada equip.

Desenvolupament de la sessió

La tasca s'inicia amb una presentació de l'activitat i les respectives normes, acompanyades del suport d'una presentació projectada. Les normes van encaminades cap a faltes de respecte. Després d'exposar normes, exposa les instruccions de l'activitat:

Exposa: "Cada membre del "grup cooperatiu" es posarà un número: 1,2,3 o 4. Us repartiu aquests números? Els dos grups que sou cinc, hi haurà un alumne que compartirà el número amb un dels seus companys". Exposa el funcionament de la dinàmica. → Els anomena "grup cooperatiu" perquè estan asseguts de manera heterogènia, però l'estructura de l'activitat no és cooperativa, és col·laborativa/competitiva.

No deixen parlar a la docent, ja que els alumnes estan molt esverats.

El funcionament és que anirà apareixent a la pissarra una temàtica de les que s'han treballat; per exemple, "recordem com estan les partícules en estat sòlid, en estat líquid, i en estat gasós". Cada equip ha de repassar la temàtica conjuntament, assegurant-se que tothom recordi tot el que saben sobre allò, durant 2 minuts. Sortirà un número aleatori a la pissarra, el número que hagi sortit és l'alumne que haurà de respondre la pregunta que sortirà a la pantalla, entorn a la temàtica parlada anteriorment, i l'haurà de respondre a la pissarra petita que disposa cada equip. Per exemple: "com estan les partícules en un got d'aigua amb un glaçó, en l'aigua i el glaçó?". Posteriorment cada equip mostra la pissarra a tots els companys, amb la seva resposta. Es van atribuint punts als equips que responen correctament. El grup que al final obtingui més punts, guanyarà una targeta: Les targetes son per a tots els membres de l'equip, els quals n'han d'escollir una d'entre unes quantes.

Les targetes donen "beneficis" com: poder no respondre una pregunta de l'examen, e dia de l'examen poder fer una pregunta de si o no, no fer els deures durant x dia, etc.

La "dinàmica" es fa entorn a un aplicatiu similar al *Kahoot*, sense veure les puntuacions. No obstant això, les puntuacions les posa el docent, i l'equip que tingui més punts obté el premi esmentat anteriorment. "*Si hi ha empat, reparteixo targeta als grups que han empatat*". Dona més importància a la tasca com a tal, que no pas a la comprensió de l'alumne. L'alumnat té dubtes, i els mira d'exposar en veu alta, però el docent els obvia, no es deté a respondre'ls, i segueix amb l'inici de la dinàmica.

S'inicia la dinàmica, els alumnes responen positivament i amb motivació. Es desenvolupa la dinàmica en forma de debat desordenat, no es segueix cap estructura. Els alumnes desenvolupen l'activitat de forma ràpida, degut a que es promou una situació competitiva, responen ràpid per "acabar abans que els altres", malgrat el docent exposi que no és qui acaba més ràpid, els alumnes ho fan igualment. A mesura que es desenvolupa l'activitat, el docent va passant per l'aula observant com l'alumnat resol l'activitat. En ocasions demana a determinat grup que exposi i justifiqui teòricament el perquè d'aquella resposta.

L'ajuda proporcionada és ambivalent, és a dir, posar exemples per una millor comprensió de la situació, no obstant això, no resol la majoria dels dubtes que té l'alumnat. Hi ha un ambient tens a l'aula, ja que hi ha molta rivalitat entre alumnat, de manera excessiva. Es nota clarament un líder a cada grup que és el que el dirigeix i imposa accions als altres.

Malgrat l'activitat es competitiva es dona una situació que podria donar una mica de resposta per canviar mínimament la competitivitat. La situació es basa en què hi ha un equip que va "guanyant"

respecte a tots els altres, en diferència d'una sola pregunta. Un alumne d'un altre equip proposa "eh! Si falleu la següent pregunta, podem tenir l'oportunitat tots de tenir premi!", el grup que està per davant de tot, contesta: "si home!...". No obstant això, el docent intervé de seguida: "no, no hi ha targeta per a tothom, només pot guanyar un grup". Així doncs acaba obtenint la targeta un sol grup, el grup amb més puntuació, el qual es mofa dels altres equips per haver "guanyat".

S'exposen expectatives davant de l'alumne, donant per suposat que ho han de saber fer: "tothom ho sabrà fer". La classe finalitza amb l'activitat. No hi ha conclusió ni reflexió final, ni síntesi.

OBSERVACIÓ PROFESSOR 2

Context

L'observació s'ubica en una aula de 1r d'ESO, a l'assignatura de STEAM, on hi ha entre 22 i 23 alumnes ubicats per grups d'entre 4 membres, grups heterogenis. La classe ja està iniciada, estan fent un projecte de realització de pòsters amb l'objectiu per fer un *scape room* a altres cursos de l'institut. La temàtica és la hidrosfera, i els pòsters contenen preguntes, informació i il·lustracions trobades a internet. Plasmen la informació d'internet. Com a competència del projecte es preveu desenvolupar el saber treballar en equip, saber realitzar esquemes o resums del contingut.

L'ambient de l'aula és sorollós, i desordenat, degut a que l'alumnat no està assegut al seu lloc, sinó que va voltant per l'aula. Cal esmentar que no hi ha tot l'alumnat a l'aula, perquè coincideix que estan en una altra optativa fent una excursió, per tant, els grups heterogenis molts no estan complerts, degut a la falta de membres. Els materials utilitzats són ordinadors, i materials de manipulació: cartolines, folis, cola, retoladors, etc.

Desenvolupament de la sessió

La tasca s'inicia amb una exposició a la pissarra del què han de realitzar, tot recordant els aspectes que estaven realitzant o ja van realitzar la passada sessió. Es tracta de la continuïtat de la sessió anterior on ja van començar el projecte. Les tasques exposades a la pissarra, del projecte en general, són: buscar informació, realitzar un pòster, elaborar una presentació, una infografia, un tríptic, i una maqueta. Seguidament, inicien la tasca per equips.

El docent va proporcionant ajuda als alumnes segons les seves demandes, a partir d'una ajuda ajustada i contingent. Va passant pels grups per veure com van anant. Malgrat això, cedeix tota la responsabilitat i autonomia a l'alumnat, ja que el projecte es realitza entorn a una temàtica, però ells són qui decideixen què i com ho fan. No existeix estructura cooperativa, ja que l'alumnat va voltant per l'aula demanant al docent aspectes a resoldre, o per necessitat d'aprovació del què

estan desenvolupant, o inclús van anant d'equips en equips a demanar als companys dubtes o a veure què estan fent. El docent crida l'atenció en poques ocasions, ja que els deixa voltar per l'aula.

L'actitud de l'alumnat s'observa en un inici que és positiu, ja que estan motivats davant la tasca. No obstant això, es troba un ambient molt esverat, molt revolucionat, ja que no hi ha un ordre, sinó que volten per l'aula, parlant en veu alta, de manera que tota l'aula escolta el què diu tothom. L'alumnat participa molt. Molts alumns exposen que no els agraden els grups cooperatius (heterogenis), ja que: "hi ha gent que no treballa, i no s'entera de res, i ho hem de fer tot els altres", davant d'això el docent n'és conscient diu "el que no pot ser és que hi hagi gent que "s'escaquegi", hem d'anar tots a una" o dirigint-se a mi com a observadora comunica: "clar, és que es troben que hi ha gent que no fa res, i tenen raó". No obstant, no dirigeix o guia l'activitat, sinó que deixa un alt grau d'autonomia a l'alumnat. Per tant, s'extreu que al no haver-hi estructura cooperativa, no es comprèn el sentit de l'AC, per ajudar i ser ajudat pels companys, per part de l'alumnat. Degut a la falta d'eines per tal de aprendre cooperativament per part del docent, també s'extreu que el docent tampoc comprèn el sentit de l'AC. A arrel de les aportacions del docent, també s'extrapola que hi ha expectatives negatives davant de determinat alumnat, ja que després de l'aportació anterior dels alumnes, sobre el fet que hi ha gent que no treballa, el docent hi està d'acord, i ho manifesta amb aportacions com les anteriors.

Es una classe individualista, com en el cas de l'observació anterior. Hi ha alumnat que molt sovint desvia l'atenció de l'activitat i parla obertament i públicament d'altres aspectes personals que no tenen a veure amb la tasca, cosa que influeix a la resta de la classe, en temes de concentració. Quan sorgeix algun dubte, en ocasions l'exposa en comú a l'aula perquè l'alumnat ajudi a resoldre el dubte a un equip. També en ocasions, davant d'un dubte, posa exemples d'experiències o proposa a l'alumnat que exposi exemples d'experiències. Ex: estalvi d'aigua; "ara no ens podem banyar perquè hi ha restriccions d'aigua segut a la sequera". Hi ha molta demanda al docent, sembla que hi hagi una mica de dependència d'aquest. En ocasions el docent no retira l'ajuda: l'alumnat demana aspectes que podria resoldre per si mateix si se'l incités a fer-ho, malgrat això, el docent sempre els hi resol.

La classe s'acaba en l'activitat, no hi ha ni reflexió, ni posada en comú, ni síntesi.

OBSERVACIÓ PROFESSOR 3

Context

L'observació s'ubica en una aula de 4t d'ESO, a l'assignatura d' Economia, on hi ha 20 alumnes aproximadament, ubicats per grups d'entre 4 membres, grups heterogenis. La classe no està iniciada, s'inicia en el moment de l'observació. El clima és una mica tens degut a un vocabulari inadequat dels alumnes, hi ha un lleu soroll, i el material utilitzat és l'ordinador pels alumnes, i el projector i la pissarra pel docent. La classe està prevista per a realitzar durant dues hores un treball.

Desenvolupament de la sessió

La sessió s'inicia amb un record breu del què es va fer la setmana passada, el qual va ser iniciar un treball en equip que està previst que continuïn avui. La tasca consisteix sintetitzar i elaborar un treball entorn a una pel·lícula vista a l'aula, i posteriorment realitzar-ne una presentació. Els alumnes treballen de manera molt individual, repartint-se les tasques, interaccionen mínimament entre ells; és més, un membre d'un dels grups està escoltant música amb auriculars. Davant d'això, el docent no intervé. No es segueix cap estructura cooperativa i no es presenten els objectius a l'aula. L'alumnat disposa d'una pauta per a realitzar l'activitat.

A mesura que l'alumnat va desenvolupant la tasca, el docent va voltant pels grups a resoldre dubtes i fer un seguiment de com està anant el procés. El docent fa ús de la pissarra per explicar aspectes referents a dubtes en particular, o aportacions de l'alumnat, i en ocasions s'exposa el dubte en veu alta perquè la resta pugui escoltar. Quan un alumne fa aportacions, o li demana al docent si està bé el què està realitzant, el docent respon amb una reformulació de l'aportació, mai se li diu que "no és correcte" directament a l'alumnat. L'alumnat que no demana dubtes, queda en major part "invisible".

Hi ha alumnat que no treballa, o fa a altres coses alienes a la tasca, i n'hi ha que sí que ho fa, però de manera molt individual. Es mostren dispersos, poc motivats i desviant l'atenció d'ells mateixos i dels altres companys.

Es transmeten expectatives negatives per part del docent a un alumne en concret: la situació comença quan dos alumnes de diferents grups es comuniquen, així doncs el docent intervé: "deixa en "X" que ja li costa prou sol com perquè el cridis". Un aspecte negatiu és que malgrat sigui una activitat grupal el docent quan intervé "en un grup" per un dubte, el respon individualment a l'alumne que l'ha realitzat, sembla no considerar necessària la participació equitativa ni la

interacció simultània, ja que malgrat el treball es en grup i es fa individualment, no intervé davant d'aquest fet.

Es proporcionen ajustes convenients ja que a part de resoldre dubtes, exposa preguntes de reflexió a tota la classe per contribuir a la mateixa reflexió de l'alumnat. El docent s'assegura de la comprensió de la tasca del seu alumnat, a nivell individual i grupal. S'implica molt perquè ho entenguin, i els hi proporciona recursos per navegar *online*, escollir la informació adequada i pertinent, i que aquesta sigui fiable.

OBSERVACIÓ PROFESSOR 5 (1)

Context

L'observació s'ubica en una aula de 3r d'ESO, a l'assignatura d'Anglès, on hi ha entre 22 i 23 alumnes ubicats de manera individual per files verticals. La classe s'inicia en el moment en que s'inicia l'observació. El clima de l'aula és càlid, calmat i hi ha bon ambient. Els materials a utilitzar son el projector. A les altres sessions anteriors, s'ha estat treballant per grups d'experts amb diferents temes del contingut de la matèria, treballant de manera cooperativa. S'han creat infografies, un *tiktok* amb el mes rellevant del tema, i preparen un examen pels companys. Un cop obtingut el resultat del grups d'experts es realitzen les exposicions del contingut de manera grupal. A la sessió actual, la qual s'observa, esta dividida en dues parts, una part fa referència a aquests grups d'experts, on dos diferents grups els hi toca exposar l'examen que han preparat pels companys, d'aquí és d'on sorgeix el fet d'estar ubicats de manera individual. L'altra part de la sessió es destina a fer una altra activitat aliena a aquesta, la qual es basa en la construcció, per equips, de contes infantils per en les ultimes sessions poder-los exposar a una escola de primària.

Desenvolupament de la sessió

Part 1

La sessió comença amb un breu record del què s'estava fent. Seguidament surt a la pissarra el grup expert de *collocations*, format per tres membres. Recorden breument la definició del contingut (ja que se suposa que es va exposar en sessions anteriors, i la resta de companys se l'ha estudiat per fer l'examen). En aquest repàs el docent intervé i els hi fa preguntes als grups, per facilitar la comprensió del contingut que s'està exposat de la resta de companys, i a la vegada per avaluar-los.

Posteriorment comparteixen l'examen que han preparat als seus companys, a través de l'aplicatiu de *Google Forms*, on han d'omplir els espais en buit amb les respostes pertinents, de manera individual. Els membres de l'equip que fa d'experts, volten per la classe per observar com els

companys responen les preguntes, i per resoldre dubtes si és necessari. Al finalitzar l'equip d'experts haurà de corregir les respostes dels seus companys i avaluar-los amb una nota – això es fa amb tots els equips d'experts entre tots els companys de l'aula.

Un cop finalitzat l'examen del grup d'experts de *collocations*, li toca exposar l'examen del segon grup d'experts, els d'idiomes. El format d'examen el tria cada grup, i aquest grup l'ha realitzat en base a un *kahoot*. El segon grup s'inicia directament amb l'examen, és a dir amb el *kahoot*. Quan una resposta és encertada alguns alumnes ho celebren, així doncs el docent intervé: “eh!! Qui ho celebri li abaixem la pantalla, ja ho sabeu això, eh?”. Es projecten els resultats i la posició en què ha quedat determinat alumnat.

El docent indica el canvi de tasca, posant en context a l'alumat sobre què es farà ara, i dient-los que posin les taules per grups de la segona tasca.

Part 2

El docent exposa els objectius de la sessió d'avui, i les tasques que s'haurien d'assolir. Així doncs, ara l'aula es distribueix en dos grans grups de deu persones aproximadament, els quals s'han ajuntat a partir de tres grups cooperatius i heterogenis cada un. Treballen amb el desenvolupament dels contes, esmentat anteriorment, amb l'objectiu de representar-los i explicar-los davant d'alumnes de primària d'una altra escola. La creació dels contes es basa en recollir contes ja existents, com els tres porquets, la caputxeta vermella, entre d'altres, i re formular-los per equips, eliminant tots aquells estereotips de gènere que hi apareixen.

El docent proporciona materials i eines per construir-se les disfresses a trets generals. L'alumnat, assegut per equips de manera desordenada, treballen la majoria cadascú pel seu compte, alguns es reparteixen les tasques, alguns ho fan per parelles o en petit comitè, i alguns ho realitzen de manera col·laborativa entre ells, ja que hi ha interacció i negociacions respecte a la tasca. Hi ha molta interacció amb el docent, i l'alumnat e mostra motivat a aprendre d'aquesta manera, ja que el fa partícip del seu propi procés d'aprenentatge. No hi ha existència de cap estructura cooperativa, i en alguns grups es mostra molt la presència d'un líder. El docent passa pels grups, i s'asseu amb ells per ajudar-los a organitzar-se, proposa idees que poden utilitzar, fica exemples de situacions, els hi dona pautes, resol dubtes, etc. Alguns grups llegeixen el seu conte en veu alta per repassar-lo i detectar aspectes a millorar conjuntament amb el docent, mentre els altres grups segueixen treballant amb el seu. Hi ha una mica de desordre, i molt soroll. Es tanca la classe sense reflexió, ni síntesi.

OBSERVACIÓ PROFESSOR 5 (2)

Context

L'observació s'ubica en una aula de 3r d'ESO (diferent a l'anterior), a l'assignatura d'Anglès, on hi ha 22 alumnes ubicats de manera individual per files verticals. La classe ja està iniciada. El clima de l'aula és sorollós, i amb poca il·luminació. El material utilitzat és el projector i la pissarra. L'activitat que han de realitzar és un informe, però la classe es destina a presentar diversos aspectes, de la mateixa activitat. per tant, l'objectiu de la sessió és presentar l'activitat, perquè en la propera sessió es pugui desenvolupar.

Hi ha un docent principal, que és al qual es fa referència a l'observació, però cal mencionar que en aquesta sessió hi ha la presència d'un docent de suport a l'aula, que intervé en poques ocasions.

Desenvolupament de la sessió

Part 1

Quan s'inicia l'observació de la sessió ja iniciada, igual que en la primera observació del mateix docent (5), s'està duent a terme una presentació d'examen d'un grup d'experts, dirigida als companys. L'examen és en format *kahoot*. Duració de l'activitat 10 minuts, i s'inicia en la segona part. Un cop acabada l'exposició, s'inicia la segona part de la sessió.

Part 2

S'inicia la presentació per part del docent sobre les tasques a realitzar i diversos aspectes. Primerament, es recorden els objectius del trimestre actual, que han hagut d'assolir o ha d'assolir l'alumnat, davant les diferents tasques desenvolupades o en procés de desenvolupament. Els objectius són: producció de textos, desenvolupament d'un *Tiktok*, presentació de diversos aspectes gramaticals i realitzar un conte. Davant de totes aquestes tasques, el docent exposa que l'activitat que realitzaran a la propera sessió, serà l'elaboració d'un comentari individual, respecte a l'assoliment o no assoliment dels objectius del trimestre. Aquest comentari s'haurà d'incloure al butlletí de comentaris, és a dir, un informe del qual disposen. L'objectiu del desenvolupament dels comentaris, és fer prendre consciència a l'alumnat del seu propi procés d'aprenentatge, reflexionar sobre aquells continguts apresos i aquelles tasques desenvolupades, i realitzar una autoavaluació individual en base al desenvolupament de pensament crític. És a dir, que siguin capaços de donar la seva opinió i ser coherents entorn al seu aprenentatge, i que ho puguin justificar.

Així doncs, després d'exposar els objectius, el docent exposa com elaborar aquest comentari, donant-los pautes per a poder-ho realitzar. Els aconsella que es facin preguntes ells mateixos com

per exemple: ho he lliurat tot?, he après X contingut?, ... També els hi proporciona quatre indicadors per cada objectiu, per, abans de fer el comentari, avaluar en quin nivell aquell objectiu ha estat assolit, i posteriorment realitzar els comentaris pertinents. Finalment, els hi presenta un apartat que hi ha d'haver, de propostes de millora individuals, amb els indicadors que ells proposin per avaluar-les també ells mateixos.

A partir de totes les tasques, en ocasions es realitzen reflexions conjuntes amb tot el grup classe, per exemple, entorn als estereotips que s'estan eliminant dels contes infantils. Sorgeix un petit debat entorn al tema, ja que hi ha cert alumnat que no acaba de trobar-li el sentit a la situació a millorar dels estereotips. Així doncs, el docent fa ús d'exemplificacions de situacions reals, perquè l'alumnat compregui millor el sentit de treballar amb estereotips, i perquè compregui millor la situació a millorar com a tal. Els alumnes participen amb el seu criteri, amb confiança i seguretat, per tant la majoria d'alumnat participa. Sorgeixen dubtes, mentre es realitzen les reflexions i debats, i el docent els resol explicant i argumentant el contingut del dubte, i posa exemples i situacions reals per a fer-ho, i perquè l'alumnat compregui la situació.

També sorgeixen dubtes entorn a determinades tasques amb determinat objectiu i es resolen. L'actitud general del grup classe és mitjanament tranquil·la, no obstant, existeix una competitivitat entre alumnat, i un lleu vocabulari despectiu entre alguns dels membres. La sessió es tanca amb una reflexió amb el grup classe sobre com estan duent l'assoliment dels objectius del trimestre, i amb l'exposició del què es durà a terme a la propera sessió que serà el desenvolupament i finalització dels contes que estan desenvolupant, juntament amb el comentari i avaluació, les pautes del qual s'han exposat a la sessió d'avui.

OBSERVACIÓ PROFESSOR 6

Context

L'observació s'ubica en una aula de 2n d'ESO (diferent a l'anterior), a l'assignatura d'Educació Física, on hi ha 24 alumnes ubicats de manera individual per files verticals. La classe s'inicia en el moment d'inici de l'observació. El clima és sorollós, els alumnes estan molt esverats i fa molta calor. La classe té dues parts: en primer lloc l'alumnat s'ubica a l'aula per tal de presentar l'activitat; un cop presentada, en segon lloc l'alumnat surt a l'exterior amb el docent, a desenvolupar l'activitat. El material utilitzat en la primera part és el projector i la pissarra, en la segona part es fan ús de matalassos.

Desenvolupament de la sessió

La classe s'inicia amb un record d'una entrega propera d'una tasca, i el seu contingut, relacionat amb l'activitat d'avui. Seguidament es duu a terme plantejament de la tasca, la presentació dels objectius i la presentació de la rúbrica d'avaluació d'aquella activitat. L'objectiu de l'activitat és dur a terme un ball, mitjançant la construcció d'una coreografia per equips, on hi han d'aparèixer determinades figures o elements que proposa el docent. A partir d'aquestes proposades els alumnes poden triar quines utilitzaran segons la conveniència; tenen un mínim de figures a aplicar, i no tenen un màxim. El docent s'assegura de la comprensió de la tasca mitjançant preguntes, i resol dubtes. Es presenta el plantejament de l'activitat mitjançant recursos, visuals: exemples de vídeos d'alumnes externs a l'escola.

Es projecten expectatives pel grup general de classe, donant a entendre que ho sabran fer, perquè a les altres, d'altres grups ha anat molt bé el desenvolupament d'aquesta mateixa activitat. També, es projecten expectatives negatives dirigides un alumne en concret, exposant-ho davant de tota la classe. El context de la situació és en el moment en què exposa la rúbrica d'avaluació: "poden haver-hi diferents nivells, per exemple jo ja sé que si fa alguna cosa l'alumne X, serà quelcom més elaborat que el que faci l'alumne Y, no em fa falta veure-ho per saber això", en aquest moment, algun alumnat es posa a riure, i l'alumne Y es mostra cohibit. Dona consells que no són gens cooperatius: "siguem espavilats, si dintre del grup hi ha algú que no domina gens la corda, i la resta del grup si, doncs mentre els que la dominen salten a corda, l'altre pot estar fent qualsevol altre cosa".

Els hi proporciona als grups un foli amb passos a dur a terme per el desenvolupament de l'activitat: primer parlem i decidim per a després desenvolupar-ho, seleccionar els elements que sortiran, seleccionar la transició, seleccionar la musica, etc. També han de representar gràficament en un full el ball, o gravar-se en vídeo, per recordar el que han fet fins ara, per la propera sessió. L'alumnat es mostra molt dispers i ansiós per sortir a fora.

Un cop plantejada l'activitat a l'aula, surten a fora al pati. Abans de desenvolupar l'activitat, fan algun joc d'escalfament: el pica paret. Després de fer el joc d'escalfament, el docent diu que han de fer els grups i desenvolupar el parlat a l'aula. Per tant, els grups d'alumnat son homogenis, no es trenca amb la propinqüitat, i a més, s'observen grups d'entre 4 i 6 persones, formats o bé per tot noies o bé per tot nois.

Sorgeix un conflicte en la formació de grups, ja que dos alumnes es queden "penjats", no tenen equip i no saben com gestionar-ho. Recorren al professor, i aquest els hi diu "solucioneu-ho

vosaltres". Els dos alumnes segueixen sense saber què fer. I és en aquets moment on el docent intervé, i els col·loca ell en els equips que considera convenients, sense parlar ni mediar la situació.

L'alumnat es mostra motivat a desenvolupar l'activitat, però s'observen una sèrie de jerarquies dins del grup on hi ha alumnes que diuen què han de fer els altres, i aquests els segueixen. El docent va grup per grup a observar com estan desenvolupant l'activitat i els ajuda en cas que sigui necessari. Se li exigeix una alta autonomia a l'alumnat per tal de prendre decisions.

Annex 12_ Buidatge dels grups de discussió amb l'alumnat

GRUP DE DISCUSSIÓ 1R ESO

Algun alumne de primer d'ESO manifesta que han notat canvis respecte a la manera de treballar en equip, exposen: "és més fàcil treballar, i es treballa de manera més organitzada". Exposen que son alumnat que prové de diferents escoles, i que no es coneixien massa però que ara es coneixen més bé i es poden organitzar amb més facilitat.

També exposen que abans els docents posaven nota col·lectiva en l'equip: "i si una persona no treballava a l'equip, t'havies d'aguantar i continuar, però ara normalment ja posen notes individuals", "si ara els hi dius als profes que tal persona no ha fet el que tocava, doncs la nota es bona per nosaltres però per ell no". També exposen que va molt bé el tema d'assignació de rols, pel tema d'organització, i els troben positius. Creuen que aquests canvis son degut al fet que han de saber treballar cooperativament: "perquè sinó de grans quan ens toqui treballar amb algun equip, no sabrem fer res", "una vegada els profes ens van dir que ens havíem d'acostumar a treballar amb diferent gent o que no ens caigués super bé perquè com de grans treballarem i potser hi haurà persones que no ens cauran molt bé", "s'ha d'aprendre a treballar amb tothom", "el treball en grup ajuda a aquella gent que li costa més treballar o que tingui més dificultats d'aprenentatge".

Consideren que treballar amb gent que t'hi avens va bé, però treballar amb gent que no coneixes tant també. En aquesta escola consideren que és una escola que treballa més en equip respecte a es escoles d'on provenen, i consideren que tot és més interactiu.

Coneixen molt bé l'estructura 1-2-4, expliquen el seu funcionament de manera correcta, i és una estructura que apliquen a l'assignatura de biologia, i en ocasions a STEAM. En canvi hi ha alumnat que no coneix l'estructura, i no l'ha aplicada. També han aplicat només el grup d'experts a STEAM i biologia. Consideren que l'1-2-4 és avorrit, els hi encanta el grup d'experts. Consideren que el fet

de fer us d'estructures es molt efectiu per tal de rebre i donar ajuda i per veure diferents perspectives, per obrir-se al món i ser més flexibles, que no pas repartir-se les tasques entre els membres de l'equip. Creuen que fer grups cooperatius dona més bon resultat a una treball o tasca acadèmica. Quant a dinàmiques de cohesió, no n'han fet. Malgrat això, les estructures cooperatives no estan presents sempre, hi són de manera molt puntual, ja que exposen que es reparteixen les tasques entre ells. Treballen a través del *Google Drive*. D'aquí ve el fet que determinat alumnat no faci la tasca corresponent. Només a inici de curs van fer la dinàmica de dues veritats i una mentida, i una gimcana.

Tenen creats grups heterogenis, però en ocasions no els fan servir, ja que també tenen creats grups homogenis. Amb els nous grups heterogenis manifesten que "hi ha algunes persones que no treballen, i ho has de tirar endavant tot tu, i et sens en una responsabilitat", "et pot tocar un grup molt bo i que treballi molt bé, o et pot tocar amb un grup que treballen tu i una persona i les altres estan allà rient i no fent res". Ells esperen que davant de problemàtiques així, se'ls canviï de grup, en comptes de parlar-ho amb el grup o amb el docent. No obstant això, en ocasions recorren al docent, abans de parlar amb l'equip.

Un alumne exposa: "El que costa més de treballar amb aquests grups és posar-se d'acord". Exposen que hi ha presència de jerarquia dins del grup, que hi ha un líder. En el moment de negociació o presa de decisions els alumnes manifesten que els docents els hi deixen autonomia.

No hi ha guia per part del docent a l'hora de treballar en equip, i moltes vegades es troben amb que un alumne està fent quelcom aliè a la tasca, com per exemple jugant a l'ordinador, llavors és quan recorre al docent, aquest el "renya" però quan marxa l'alumne torna a jugar. Una alumna exposa: "quan veig alguns companys jugant a jocs o fent altres coses, em sento malament, perquè em sap greu per la persona que s'ha preparat aquella classe", "és molt injust pels profes que s'han preparat aquella classe expressament per a tu".

En ocasions realitzen avaluacions, avaluen els seus companys i a ells mateixos, de manera individual – es fiquen notes. A STEAM tenen diari de sessions on posen únicament el dia i les tasques realitzades, es realitza de manera individual. Els objectius d'equip només hi ha una alumna que exposa que els tenen establerts. No tenen un pla d'equip.

GRUP DE DISCUSSIÓ 2N ESO

Una part d'alumnat exposa que han notat canvis quant a la manera de treballar en equip, però inversos. Consideren que abans feien molts més treballs en equip que ara, consideren les tasques més individuals – fan tasques en grup però no tantes. L'altra part de l'alumnat han notat el canvi de que abans la nota era grupal i actualment és individual. També han trobat que treballen molt millor en grup que al principi, ja que consideren que abans era tot més “caòtic”. Una alumna exposa “a mi a vegades se’m fa pesat treballar en grup, perquè hi ha gent que treballa més i hi ha gent que treballa menys”.

Consideren que l’AC té avantatges i inconvenients: “com a persones crec que esta bé l'aprenentatge de poder treballar amb altre gent, però no crec que en el futur ens serveixi gaire”, “si a un li costa més pot ajudar-lo, però si l’ajudes i podeu treballar més tots per igual, va bé treballar així”, “depèn del què vulguis ser de gran, l’AC t’ajudarà més o menys, però com a persones esta bé”. Com a inconvenient hi troben el fet que “hi ha gent que no treballa”, també una alumna exposa: “et pot dificultar el fet de poder fer coses per tu mateixa en un futur, ja que si estàs molt acostumat a treballar amb grup, a que t’ajudin, a repartir-te la feina, llavors de gran no sabràs fer coses sol”.

Quant a estructures han fet 1-2-4, llapis al mig, foli giratori, grup d’experts. Les estructures les han fet únicament a socials, i física i química. Aquestes estructures els hi agraden perquè hi ha diferents idees i per completar el treball. L'estructura cooperativa els hi és indiferent, els hi agraden totes. Malgrat això, la resta de “treball cooperatiu” es reparteixen la feina. Respecte a les dinàmiques de cohesió només han fet una vegada el blanc i la diana per escollir el nom del grup. Fan ús de l'aplicació *Kahoot*, en ocasions els fan ells i en ocasions els fa el docent.

Pel que fa als rols ara els han començat a establir, els alumnes han escollit quins rols consideren més rellevants i les seves funcions, conjuntament amb tota la classe, però encara no els han aplicat. Respecte als grups de treball els tenen construïts de manera heterogènia, realitzant qüestionaris d'afinitats per tenir-ho en compte. Els docents deixen escollir una mica l'alumnat amb qui vol anar, els desixen decidir més. Els treballs en equip es realitzen amb els grups heterogenis a vegades, hi ha treballs que es fan amb grups homogenis, on els alumnes escullen amb qui anar. Quant als grups heterogenis l'alumnat manifesta que està content, ja que consideren que treballen bastant tots per igual, malgrat en ocasions es troben algú que no treballa massa, i mostren el seu descontent davant d'això, ja que exposen que: “és cansat d'anar tibant del grup”.

Una alumna exposa: “hi ha gent que ha millorat el seu rendiment, però clar, hi ha gent que segueix sense treballar ni aportar res”. Només una vegada i a l'assignatura de català van realitzar un diari de sessions, de manera individual, en forma d'Excel on exposaven el què havien après, que tenien planejat pel pròxim dia, i les tasques que havien fet. No s'estableixen tasques individuals per fer-ne ús amb l'equip - l'única feina a fer individual a casa és quan algú no ha acabat la tasca a l'aula.

Exposen que es senten cohesionats amb tot el grup classe, però ja des de fa temps, en aquest sentit no han notat canvis. Si que cal mencionar que es senten cohesionats amb tot el grup classe, però hi ha algun alumne que queda exclòs d'aquesta cohesió degut a la seva manera de ser, “perquè no ens cau bé” – s'hi troben a totes les línies de 2n d'ESO la classe. La solució davant d'aquest fet, és que els docents canvien a aquesta alumne de classe. Realitzen autoavaluacions, i avaluen als seus companys i a ells mateixos de manera grupal, es posen d'acord i li atribueixen una nota als companys i a ells mateixos, per exemple sobre el comportament.

GRUP DE DISCUSSIÓ 3R ESO

Apunt: *és el grup el qual la discussió ha durat molt, tenien moltes ganes d'exposar el què pensaven i el què sentien davant de l'AC. Es mostren molt disposats.*

Els alumnes de 3r d'ESO exposen que si que han notat algun canvi quant als treballs en equip, però pocs: exposen que se'ls hi donen unes targetes en un projecte d'anglès, unes targetes referents a rols d'equip, i les seves funcions. Això se'ls hi ha donat únicament a tres assignatures, i els hi agrada molt - alguns d'ells els rols es van canviant i alguns alumnes no. També han notat canvis quant als grups de treball, els quals els escullen els docents i el canvien cada trimestre normalment, o dos cops per trimestre. No obstant això, també els deixen escollir a l'alumnat una persona amb qui tingui afinitat. Consideren que el fet de que els grups els escullin els professors, pel fet de conèixer més bé als seus companys i diferents maneres de treballar.

Com ha anat sortint en tots els altres grups, els alumnes de 3r també es troben amb queixes davant de: “gent que no treballa, i has d'assumir el seu rol i fer tot el treball tu i la resta”. A diferència dels altres grups, a 3r quan hi ha un conflicte dins del grup, l'intenten solucionar ells, primerament i posteriorment acudeixen al docent, el qual en major part no s'implica molt i els hi diu “bueno, com que la nota és individual, ja repercutirà...”. Exposen que tot i que les notes siguin individuals, consideren que “la gent que no treballa” sempre s'emporta benefici igualment: “perquè clar, si la part individual la te suspesa, i de la part grupal hi ha un excel·lent, li acaba fent mitjana i se li puja la nota”, “i la gent s'aprofita bastant dels treballs en grup”, “i també el cas contrari, ens perjudica

a nosaltres la nota, perquè baixa molt més del que podríem tenir”. Es a dir, les notes finals son individuals, però el document que entreguen, es a dir el producte final, conta nota grupal: “sempre hi ha la nota individual, però també hi ha nota grupal del treball final” - és d’aquí d’on sorgeix la perspectiva que les persones amb menys rendiment s’aprofiten del treball en grup. Exposen que com que hi ha gent que no treballa, en ocasions reaccionen no treballant tampoc, perquè no estan disposats a fer tot el treball ells.

Hi ha algun professorat que davant d’uns alumnes que es queixen d’un alumnat que no treballa, responen: “porta tres anys així, ara no crec que ho aconseguim canviar” o en ocasions ho justifiquen amb “té un problema, no n’hi feu cabal pobreta”.

En l’assignatura de castellà consideren que es valora molt la feina que fa cada un individualment dins del grup, així doncs treballen amb grup d’experts: “ja que a l’hora d’explicar-ho als altres, es nota molt qui ha fet la feina i qui no”. Malgrat això, en la majoria de treballs es reparteixen la feina. Depèn del docent valora mes la nota grupal o individual, i en el cas de la grupal consideren que a ells els hi baixa la nota: “hi ha gent que literalment dorm a la classe, i llavors treuen notables”. Se'ls hi fa pesat i es cansen d’ajudar a aquells que més dificultats presenten, perquè consideren que també hi ha d’haver una implicació per part d’aquesta persona. No tenen tasques individuals prèvies o posteriors al treball en equip.

Depèn del docent passa pel grup a observar i oferir ajuda als grups, i depèn del docent no es treballa en grup en cap ocasió, i si es fa, existeix una mínima interacció amb l’alumnat. La justificació davant del fet de no fer-los treballar en equip és: “us vull posar a nivell de batxillerat”. Consideren que els projectes que realitzen els hi serveix pel futur, ja que es fan en un context o situació real – troben el sentit a l’activitat - però aquest any no en fan tants com en anys anteriors.

No fan ús de diaris de sessions en cap assignatura, únicament a tutoria tenen una carpeta d’aprenentatge on exposen les tasques que han fet individualment a la setmana, és molt puntual. Fan ús de *kahoots*, que es resolen per grups, en determinades assignatures: “és guai perquè tu ho intentes fer el màxim de bé possible, perquè el teu equip guanyi”. No han dut a terme cap dinàmica de cohesió grup, únicament fan fer una roda de presentacions a l’inici d’aquest curs, per aquell alumnat nouvingut – i es va fer a tutoria. Consideren que el grup esta cohesionat, però hi ha algun alumnat que es queda a fora d’aqueta cohesió, “no ens hi portem bé”. En alguna classe, hi ha una rivalitat entre nens i nenes. Hi ha classes amb més faltes de respecte que d’altres.

Quant a estructures cooperatives només n’han realitzat a tres assignatures: una d’elles és anglès. Han fet grup d’experts, foli giratori, 1-2-4, i lectura compartida. Les estructures es fan de manera

espontània, no es fan sempre, la majoria de vegades es reparteixen les tasques. Els hi agrada molt el grup d'experts, i el foli giratori no els agrada massa.

GRUP DE DISCUSSIÓ 4T ESO

Apunt: *cal mencionar que el clima amb l'alumnat era més tens que amb la resta, i es percebia una energia molt baixa de l'alumnat.*

L'alumnat de 4t d'ESO no ha notat cap canvi respecte als treballs en grups.

A més, consideren que en algunes aules, hi ha com una falta de respecte cap a determinat alumnat, i dins del mateix grup cooperatiu cert alumnat tendeix a "ficar-se amb els altres", i "et tracten com si fossis inferior a ells". "Quart és un any que tothom està canviant, perquè a primer hi havia molta unió de grup classe, i ara tothom es separa, tothom segueix el seu camí... ens hem anat com separant perquè som molt diferents". "Crec que hi ha menys esforç a quart, perquè molt alumne els hi és igual, ... llavors no hi ha esforç i és com tots estem una mica apagats". Consideren que com que s'han anat fent mes grans, hi ha faltes de respecte de determinat alumnat dirigit cap als companys de classe i inclòs en ocasions cap als docents.

La queixa més abundant és el fet que "tu t'impliques molt, i altres companys no tant, i la major part de la feina l'acabes fent tu". Consideren que els grups cooperatius son molt importants, però: "a la nostra classe casi bé els vam triar nosaltres els grups i no m'agrada, perquè no treballes tant, perquè estàs amb un amic teu que tu has triat", hi ha classes que els trien la meitat els alumnes i hi ha classes que els escullen els professors.

Una alumna comenta: "jo hi ha companys de classe que fan una mica de "por", de respecte, i no hauria de passar, però el tracte que et tenen i tot... no sé, haurien de tenir una mica en compte de no posar-te amb algú que sàpiguen que es ficarà amb tu, i que puguis estar tranquil·la fent el treball". O també, "que es tinguin en compte el fet de que en un grup no hi hagin 3 amics i un que no sigui amic, perquè llavors aquest es pot sentir apartat".

Algun alumnat manifesta preocupació, por, i incomoditat davant d'altres alumnes de la classe, quan s'ha de treballar en equip o sense treballar en equip, ja que exposen que alguns "es fiquen amb tu", o "que et faltin el respecte o s'enrriquin de tu" o que "parlin baixet de tu".

Respecte els grups de treball tenen dos grups un grup per a treballs curts o petits, i un altre grup considerat cooperatiu, però que ha estat format tenint en compte les peticions de l'alumnat.

Determinat alumnat treballen repartint-se les tasques, no han fet en cap moment cap estructura cooperativa, en canvi la resta d'alumnat manifesta haver fet grup d'experts molt de tant en tant, en l'assignatura de matemàtiques, biologia, i anglès (en algun moment molt puntual). No tenen rols d'equip, ja que treballen repartint-se les tasques. Respecte a les dinàmiques de cohesió consideren que només han fet el blanc i la diana a educació física, però no es considera dinàmica de cohesió, ja que aquesta diana es va modificar: havien de marcar individualment quant havien treballat (al centre era molt poc, i el cercle més gran era molt). No fan tasques individuals prèvies o posteriors a treballar en equip.

Fan una espècie de diaris de sessions només en un espai per fer treballs de recerca, només ho fan a la part de metodologia, explicant què han estat fent de manera individual. Només una vegada s'han autoavaluat entre els companys, es reparteixen la nota del producte final, entre els membres de l'equip segons el què hagi aportat cada un: "ens donen la nota del treball, i la multipliquen pels membres de l'equip, i t'has de ficar una nota, pactant quin nombre tindrà cadascú". "has de valorar molt que ha fet cadascú perquè sinó pots enganyar i auto enganyar-te" - aquesta avaluació no els hi funciona, perquè es promou molta discussió, i hi ha gent que s'atribueix més nota de la que caldria – promou molta discussió perquè el docent no guia ni media aquest procés, els hi deixa autonomia. A la resta de moments, la nota final és grupal, no individual. No disposen d'un pla d'equip amb els objectius i valoracions per fer determinades activitats – en ocasions únicament s'autoavaluen com s'ha explicat anteriorment, però només ho han fet algun cop.

Creuen que el fet de treballar en equip de manera cooperativa, en un futur els aportarà el fet de saber treballar amb persones diferents, i també: "aprendre't a relacionar, acceptar que tots som diferents, i acceptar les diferents necessitats i dificultats, sense que ningú et jutgi". Consideren també que el fet de treballar en grup s'ajuden mútuament, i si algú no entén una cosa, potser l'altre sí que ho ha entès. Com a inconvenient seria treballar amb gent que no t'hi avens o no treballa de la mateixa manera que tu.

Quant a docents, n'hi ha que volten pels grups proporcionant ajudes, i n'hi ha que es queden a la seva taula asseguts i no proporcionen l'ajuda que l'alumnat necessita, i com a justificació: "és la teva responsabilitat".

	d'ensenyar a aprendre a cooperar											
	El professorat a l'hora de cooperar a les sessions fan un ús correcte de les estructures cooperatives	Alt: es fan ús de les estructures, i es fa un ús correcte										
		Mitjà: es fan ús d'estructures, però de manera incorrecta										
		Baix: no es fan ús de les estructures plantejades										
	Tipus d'atribucions a les justificacions crítiques de la seva funció d'ensenyar a cooperar (externes/internes)											
	Les dificultats d'aprenentatge projectades en l'alumnat, atribueixen a:											
	Les tasques que els docents han de dur fetes per la sessió son desenvolupades	Alt: tots o la majoria dels docents realitzen les tasques										
		Mitjà: alguns docents realitzen la tasca i alguns no										
		Baix: la majoria de docents no realitzen la tasca										
	Presència de discussió o debat amb l'assessora											
Accions de l'assessora	Es recupera el contingut de la sessió anterior											
	En activitats a desenvolupar, observa el professorat i intervé si és necessari											
	Intenta aproximar als docents a la seva funció											
	L'assessora avança el que es farà a la propera sessió											
	L'assessora posa tasques a fer per la propera sessió											
	Materials utilitzats											

Recursos discursius de l'assessora	Presentació d'un problema/contingut nou recollint aportacions dels participants o delimitant la formulació inicial									
	Assenyalar una nova tasca a desenvolupar individual o grupal, abans, durant o després d'una o diverses sessions									
	Fer preguntes, demanar opinions, fomentant discussions per comprovar el grau d'acord									
	Respondre a un dubte, aclarint-lo i afegint informació complementària									
	Acceptar, confirmar i repetir part de la intervenció arrel del comentari d'un participant, per confirmar la interpretació del contingut									
	Relacionar, justificar i argumentar, incorporant reflexions									
	Reelaborar una aportació d'un participant									
	Formular una síntesi o conclusió del contingut de millora o procés de treball									
Valoració de l'assessora										
Observacions generals										

Annex 14_ Instrument d'anàlisi de les entrevistes als docents

Dimensió	Subdimensió	Grau en què es compleix	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge		Alt: ubica les dificultats en la interacció						
		Mitjà: ubica les dificultats en l'alumne i en la interacció						
		Baix: ubica les dificultats únicament en l'alumne						
Concepció sobre la inclusió		Alt: considera que la inclusió contempla presència, participació i progrés de l'alumnat						
		Mitjà: Considera que la inclusió contempla algun dels tres elements, però no tots						
		Baix: considera que la inclusió recau únicament en la presència, o considera que part de l'alumnat no pot estar dins de l'aula						
Aprenentatge cooperatiu	Dinàmiques de cohesió (àmbit a)	Alt: Es plantegen dinàmiques de cohesió en diferents moments del procés d'E-A						
		Mig: es plantegen dinàmiques de cohesió en moments puntuals, o únicament a l'inici de curs						
		Baix: no es plantegen dinàmiques de cohesió						
	Tipus de dinàmiques aplicades							
	Agrupació d'alumnat segons el criteri d'heterogeneïtat	Alt: s'agrupa l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda						
		Mitjà: s'agrupa a l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda, i segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda (mantenint dos grups: un homogeni i un d'heterogeni)						
		Baix: agrupació de l'alumnat de manera totalment homogènia						
	Alt: es plantegen activitats amb estructures cooperatives al llarg del curs							

	Estructura cooperativa (àmbit b)	Mitjà: es plantegen activitats amb estructures cooperatives de manera puntual							
		Baix: no es plantegen estructures cooperatives							
	Estructura/es cooperativa/es aplicada/es								
	Opinió personal sobre el fet que L'AC contribueix a l'aprenentatge significatiu								
Existència de tasca prèvia individual o posterior abans o després de treballar en equip									
Avaluació de l'AC (Àmbit c)	Adjudicació dels rols	Alt: s'assignen rols als membres dels equips amb guia i orientació per part del professorat. Es construeixen conjuntament amb el grup classe.							
		Mitjà: s'assignen rols als membres dels equips sense guia i orientació per part del professorat. Els assigna el professor.							
		Baix: no tenen assignació de rols							
	Establiment del pla d'equip	Alt: s'estableix un pla d'equip amb els objectius grupals, rols i compromisos personals							
		Mitjà: s'estableix un pla d'equip, amb mancances d'algun element anterior							
		Baix: no s'estableix un pla d'equip							
	Establiment d'un diari de sessions quan es fa alguna activitat cooperativa	Alt: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració grupal dels objectius grupals, amb la valoració individual i grupal dels rols dels membres, i amb la valoració individual dels compromisos personals							
		Mitjà: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració d'alguns dels tres elements, o únicament amb l'exposició de les tasques dutes a terme							
		Baix: existeix un diari de sessions individual (tasques realitzades), o no existeix un diari de sessions							
	Proporció de rubriques d'avaluació								

	Revisió periòdica de plans d'equip						
	Retorn avaluatiu del procés d'aprenentatge						
	Proporció d'un espai per exposar a l'alumnat aspectes a millorar						
	Qualificació final de l'AC						
Observacions							
Valoració del procés d'assessorament	Valoració de les sessions en termes generals						
	Aspectes a millorar (dificultats identificades)						
	Propostes de millora Aspectes positius						

Annex 15_ Instrument d'anàlisi de les observacions a l'aula

Dimensions	Subdimensió	Indicador	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 5 (1)	Prof. 5 (2)	Prof. 6
Matèria								
Curs								
Factors intrapsicològics cognitius i relacionals	Coneixements previs	Es tenen en compte els coneixements previs de l'alumnat (s'activen?)						
		Es plantegen estats inicials?						
		Es dedica temps a l'aula per comentar els estats inicials per aprofundir en el coneixement de l'alumnat?						
	Intel·ligència	Es plantegen activitats relacionades amb la vida quotidiana						
	Estratègies d'aprenentatge	S'ensenyen a fer resums, esquemes, o mapes conceptuals sobre un contingut concret?						
		Es plantegen activitats complexes sobre diferents continguts, que es puguin resoldre mitjançant estratègies diferents?						
Capacitat metacognitiva	S'elaboren esquemes conjuntament amb els alumnes?							
	S'assegura la comprensió de la tasca de tot l'alumnat							

	Representacions mútues i expectatives mútues	Es comuniquen les expectatives sobre l'activitat en general							
		Es comuniquen expectatives sobre l'activitat en algun/a alumne/a concret							
Concreció i organització dels objectius i continguts		S'exposa l'objectiu de l'activitat a l'alumnat?							
		S'explica la utilitat de les activitats als alumnes?							
		Hi ha espais que permeten recuperar o re-elaborar aspectes passats que no van ser resolts?							
		L'alumnat participa en la selecció de continguts?							
		S'utilitzen exemples de vivències o experiències per explicar un concepte?							
Activitats d'ensenyament i aprenentatge		Hi ha diversificació d'activitats?							
		S'estimula la participació de tot l'alumnat?							
		Es proporciona material de suport divers, de diferents nivells/dificultats?							
Formes d'organització de les activitats		Distribució d'alumnat a l'aula							
		Organització de l'activitat							
		Existeix una motivació extrínseca per a determinat alumnat?							
		Promoció de discussió, intercanvis, reflexions o altres entre alumnat							
Condicions per afavorir a l'aprenentatge significatiu		Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista lògic							
		Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista psicològic							
		Disposició favorable de l'alumnat d'aprendre significativament							
	Construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre professorat i alumnat	<u>Nivell Alt</u> : hi ha interacció entre professor-alumnat, i una alta participació entre ambdós <u>Nivell Mitjà</u> : hi ha una lleu interacció entre professor i alumne, i una mínima participació de l'alumnat <u>Nivell Baix</u> : no hi ha interacció, ni participació							

Interacció professor-alumne	Traspàs progressiu del control	Alt: hi ha un traspàs progressiu de control i responsabilitat de la tasca Baix: no hi ha traspàs, o hi és des de l'inici amb total autonomia per part de l'alumnat								
Ajuda educativa proporcionada	Ajustada	S'ubica dins la ZDP de l'alumnat								
	Contingent	proporcionar -la quan es necessària i retirar-la quan no ho és								
Ajuda educativa proporcionada	Grau d'implicació del professor davant d'un conflicte intra o intergrup	Alt: s'implica de manera moderada fent d'intermediari, proporcionant un grau ajustat d'autonomia Baix: s'implica i resol ell el problema de manera autoritària o no s'implica i deixa total autonomia a l'alumnat								
	Mecanismes d'influència educativa entre alumnat	Hi ha confrontació entre els esquemes mentals de l'alumnat Hi ha regulació mútua a través del llenguatge S'atribueix sentit a l'aprenentatge amb interacció i ajuda entre alumnat								
Interacció alumne-alumne	Presència de dinàmiques de cohesió (àmbit a)									
	Ús d'estructures cooperatives (àmbit b)									
	Avaluació de l'AC (àmbit c)	Presència de rols en els membres del grup								
		Presència d'un pla d'equip								
		Presència d'un diari de sessions								
		Proporció i presentació de rúbriques d'avaluació								
	Situació/efecte que promou l'estructura de l'activitat	Individualista: l'alumne assoleix els seus objectius independentment dels seus companys								
Competitiva: l'alumne assoleix els seus objectius si els altres no ho fan Cooperativa: l'alumne assoleix els objectius si els seus companys els assoleixen, i el docent promou que els alumnes aprenguin de manera cooperativa										
Observacions										

Annex 16_ Instrument d'anàlisi dels grups de discussió amb l'alumnat

Dimensió	Subdimensió	Grau de compliment	Alumnat de 1r ESO	Alumnat de 2n ESO	Alumnat de 3r ESO	Alumnat de 4t ESO
Percepció de canvi quant a treballs en equip						
Aprentatge cooperatiu	Dinàmiques de cohesió (àmbit a)	Alt: Es plantegen dinàmiques de cohesió en diferents moments del procés d'E-A				
		Mig: es plantegen dinàmiques de cohesió en moments puntuals, o únicament a l'inici de curs				
		Baix: no es plantegen dinàmiques de cohesió				
	Tipus de dinàmiques aplicades					
	Sensació de més cohesió grupal, més coneixement dels companys, etc.					
	Agrupació d'alumnat segons el criteri d'heterogeneïtat	Alt: s'agrupa l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda				
		Mitjà: s'agrupa a l'alumnat de manera heterogènia segons el criteri de proporció d'ajuda, i segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda. O bé es mantenen dos grups: un homogeni i un d'heterogeni				
		Baix: agrupació de l'alumnat de manera totalment homogènia				
	Estructura cooperativa (àmbit b)	Alt: es plantegen activitats amb estructures cooperatives al llarg del curs				
		Mitjà: es plantegen activitats amb estructures cooperatives de manera puntual				
		Baix: no es plantegen estructures cooperatives				
	Estructura/es cooperativa /es aplicada/es					
	Preferència de l'alumnat davant les diverses d'estructures					
	Existència de tasca individual prèvia o posterior a treballar en equip					

Avaluació de l'AC Àmbit c	Adjudicació dels rols	Alt: s'assignen rols als membres dels equips amb guia i orientació per part del professorat. Es construeixen conjuntament amb el grup classe.				
		Mitjà: s'assignen rols als membres dels equips sense guia i orientació per part del professorat. Els assigna el professor.				
		Baix: no tenen assignació de rols				
	Establiment del pla d'equip	Alt: s'estableix un pla d'equip amb els objectius grupals, rols i compromisos personals				
		Mitjà: s'estableix un pla d'equip, amb mancances d'algun element anterior				
		Baix: no s'estableix un pla d'equip				
	Establiment d'un diari de sessions quan es fa alguna activitat cooperativa	Alt: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració grupal dels objectius grupals, amb la valoració individual i grupal dels rols dels membres, i amb la valoració individual dels compromisos personals				
		Mitjà: existeix un diari de sessions grupal amb la valoració d'alguns dels tres elements, o únicament amb l'exposició de les tasques dutes a terme				
		Baix: existeix un diari de sessions individual (tasques realitzades), o no existeix un diari de sessions				
Qualificació final de l'AC						
Valoració general	Aspectes positius de l'AC					
	Queixes o aspectes negatius de l'AC					
Aclariments						