

L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar

TESI DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ INCLUSIVA

VERÓNICA JIMÉNEZ PERALES

DIRECTORA: DRA. MILA NARANJO LLANOS

CO-DIRECTOR: DR. JOSÉ RAMÓN LAGO MARTÍNEZ

Escola de Doctorat de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes
Departament de Psicologia
Juny, 2016

Aquest treball ha estat realitzat gràcies al suport de l'Agència de gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya.





A **Manuela y Yago**, por transmitirme siempre el valor del trabajo y esfuerzo incansable. Por ser un pilar y ejemplo en mi vida y hacer siempre más.

A **Aida**, por 19 años juntas, de abrazos eternos y armarios desordenados. Por ser imprescindible y enseñarme que lo que se piensa y siente, es importante decirlo.

A **Sergio**, por regalarme 12 años increíbles. Por tu paciencia infinita y tu bondad inagotable. Por dibujarme un futuro precioso a tu lado.

A **Avi**, que nos acompaña tras 84 años. Por la sonrisa que me regalas cada vez que nos vemos y por querer estar presente.

A **Verónica y Cristian**, por vuestro sincero interés por lo que hago. Por vuestra acogida desde el primer día, hacerme sentir parte de vuestra familia y regalarme lo mejor de vosotros, a **Judith y Carla**.

A **Laia** por tu perpetua sonrisa y alegría. Deseo que no desaparezca nunca. Y a **Alex**, por tu cariño discreto.

A **Sylvia**, por más de 14 años de inagotable amistad y hacerme tía postiza de Vera en la distancia.

A **Juan**, que decidiste irte cuando todo esto empezó. No ha pasado un solo día que no me acuerde de ti. Por si decides volver...

Al Doctor **Pere Pujolàs i Maset...**

“Pere era fuerte y flexible como las cañas. La familia cooperativo somos como un cañar, formado por individuos y comportándose como un único ser vivo, con una raíz común indestructible.”

Concha Breto, 30/07/2015

El curs 2009-2010, et vaig conèixer per primera vegada com a docent a la presentació de l'assignatura d'Educació Especial de la Llicenciatura de Psicopedagogia. Anys enrere havia tingut l'oportunitat d'escoltar-te com a Degà de la Facultat d'Educació durant els meus estudis de Mestre. Amb l'entrega del primer document per llegir, *“El convidat a sopar: per a una escola que aculli tothom”* (Pujolàs, 2005a) ben poc podia imaginar tot el significat que hi havia al darrera d'aquelles pàgines. Els conceptes educació especial, integració i atenció a la diversitat, van deixar de tenir el significat que havien tingut fins aquell moment. La idea d'una escola inclusiva i la possibilitat de fer-la real il·lustrant-la a través de la *“Història de DJ”* (Pujolàs, 2005b), a qui vaig conèixer el 2015, molt deixava entreveure sobre la teva manera de fer, de ser i sentir l'educació. L'aprenentatge cooperatiu, el pilar bàsic per a fer de la inclusió una realitat, era l'ideal i la passió que sempre transmetien les teves paraules. El pas per la teva assignatura, va suposar obrir un calaix enorme d'inquietuds i interessos que em va conduir, en gran part, a començar a cercar respostes. Vaig poder compartir, de nou, una de les assignatures del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva. Un cop més, vaig poder gaudir i aprendre de la teva experiència i tenir el privilegi d'aprofundir en el conegut Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar (Pujolàs, Lago, et. al, 2011). Recordo perfectament les teves aportacions com a membre del tribunal de la defensa del Treball de Fi de Màster sempre amb aquell saber dir, amb respecte.

Pocs mesos després, gràcies en gran part al perfil acadèmic i professional de les persones que formaven part del grup de recerca que coordinaves, el GRAD, i al teu com a investigador principal d'aquell famós Projecte PAC¹, vaig poder incorporar-me com a investigadora en formació amb un ajut predoctoral per a tres anys (AGAUR 2013-2016). L'acollida, la confiança dipositada ben aviat i el fer-me sentir com un membre més, em va fer entendre molt millor que la inclusió era per a tu una manera d'entendre la vida i les relacions humanes. Vaig tenir la sort i el gran privilegi d'assistir a reunions de recerca, de conèixer com entenes els processos d'assessorament, de formar part de les discussions sobre els materials i les idees de fons del Programa CA/AC i incorporar-me al grup de formadors d'Educació Inclusiva: cooperació entre alumnes, col·laboració entre professors, un grup que acull mestres d'escola que comparteixen el mateix ideal i objectiu. A través del I Simposi a Donostia (Juny de 2013) vaig poder comprovar que la inclusió i l'aprenentatge cooperatiu no es limita a les línies de recerca del GRAD sinó que és compartit per milers de persones de centenars de centres educatius de tot l'estat que creen una xarxa enorme sota una manera de fer i sentir comú.

Aquell mateix curs (2013-2014) vas comunicar la teva jubilació donant pas en la coordinació del GRAD al Dr. José Ramón Lago. Tot i així, el teu sentit del deure, de la responsabilitat i del compromís i la necessitat del grup de tenir-te ben a prop,

¹ Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per a atendre en l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa”. Investigador principal: Pere Pujolàs Maset. Projecte I+D+i, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: SEJ2006-01495/EDUC).

va provocar que el teu descans merescut trigués una mica en arribar: les reunions per videoconferència fins a les 19:00 de la tarda, primer per cuidar l'avi, després per marxar a fer d'avi d'en Martí, els assessoraments per tancar, ser professor emèrit, dirigir TFM i ser membre de tribunals, la direcció de tesis doctorals, les reunions forçades a ser acabades just a l'hora de dinar (imperdonable), aquell *jovent* com a crida d'atenció a la nostra dispersió quan ja anaves ben descabellat, la creació de la Xarxa Khelidôn (sempre trobant els títols i noms perfectes), l'organització de simposis i jornades, la creació del tàndem que tant ens ha fet riure entre tu i el *jefe* i la teva presència i participació en aquella última trobada a l'estiu 2015 a Vigo, amb una gran ovació final com a gran homenatge de tants anys de camí i dedicació...

Deixes una gran herència i una responsabilitat enorme. Deixes un gran buit. Deixes el sentit del què fem cada dia. De la mateixa manera que a la teva lliçó de jubilació vas anomenar a aquells pedagogs que van marcar el teu camí, com a "Marques de foc" (Pujolàs, 2013), Pere Pujolàs i Maset has quedat a la pell i al cor de milers de persones, marcat a foc.

Sé que sempre volies volar al seient del passadís, però no sempre ho aconseguia en fer-te el *check in*. Ara tens seient privilegiat, en primera classe. I tots, sempre, volarem amb tu...com les teves orenetes...

Juliol de 2015



AGRAÏMENTS

Aquesta tesi doctoral és fruit dels aprenentatges, aportacions i vivències construïdes amb diferents persones en la meua trajectòria acadèmica i professional en el món educatiu.

Em resulta, totalment impossible, que el primer agraïment no vagi dirigit a la meua directora de tesi, la Doctora Mila Naranjo Llanos, sense la qual aquesta tesi no hauria estat possible. Tot el que podria dir, que no és poc, no estaria a l'alçada del què ha suposat per a mi compartir amb ella aquest camí. Agraïxo els aprenentatges que he construït al seu costat gràcies a les seves ajudes, sempre ajustades, la confiança que sempre ha dipositat en mi i la capacitat per tenir aquesta tesi més clara i definida que jo mateixa des del primer moment. Ha estat i és un gran privilegi i un gran regal poder compartir tants moments a nivell professional i a nivell personal. Professionalitat, treball incansable, rigor, detall, memòria infinita, proximitat, bondat, vitalitat, paciència... ajuden a dibuixar, només una mica, el que representa.

Gràcies al Doctor José Ramón Lago Martínez, co-director d'aquesta tesi doctoral. La meua admiració per la seva figura professional ha encoratjat, en gran part, el desenvolupament d'aquesta tesi. Agraïxo totes les oportunitats que m'ha ofert al llarg d'aquest camí i tots els aprenentatges.

Vull agrair el suport i els consells del Doctor Jesús Soldevila Pérez. En ell he trobat l'esperit incansable de qui lluita, sempre, per als qui els hi posen més barreres.

A la Doctora Maria Teresa Segué Morral, pel seu discret saber fer i ser. Pel seu interès continuat i confiança en allò que feia, per les discussions de despatx que tant m'han fet reflexionar i per oferir-me sempre suport.

Als membres del Grup d'Educació Inclusiva, Doctora Gemma Riera, Jordi Vilà, Mercè Juan, Anna Oliveras, Doctor Carles Rodrigo, Dolors Dorca i Ariadna Vilarrassa. Gràcies per les discussions a les sessions de treball, per suportar les meves cançons i pel vostre esperit generós i altruista de qui segueix un ideal educatiu. Igualment gràcies a la M^a Àngels Rico, Tania Saez, Laura Tarazona i Manel de la Fuente per l'ajuda durant la vostra estada amb nosaltres.

Gràcies al Doctor Jordi Collet, sempre apassionat, qui em va ajudar a posar-me "les ulleres" de la recerca. Per totes les oportunitats que m'ha ofert. Faig extensiu aquest agraïment al Marcel Barjuan, la Mercè Mauri i als "Enxanetos".

Al Doctor Joan Soler Mata, actual degà de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Per les primeres oportunitats professionals, el continu interès en aquest treball i el tracte respectuós i afectuós.

Part d'aquesta investigació ha estat possible gràcies al suport discret del professor Pau Cassanyes del Departament de Didàctica de les Arts i les Ciències. Pel seu ajut en els fantàstics Excels i la continua disponibilitat a ajudar-me amb el nombre incomptable de dades i variables de l'estudi sempre amb un somriure.

Gràcies a la Pilar Prat, actual Coordinadora del Grau en Psicologia. Per la confiança dipositada, per compartir moments de despatx i passadís i pel seu tracte sincer. Faig extensiu l'agraïment a la Núria Padrós.

No puc oblidar agrair el seu continu suport i incansable atenció a la Núria Roca de l'OTRI i a Ramón Benito del Servei d'atenció a l'usuari de la Biblioteca. La professionalitat d'ambdós és exquisida. Tampoc a l'Eva León i Sílvia García, per tots els favors realitzats en qualsevol moment i per amenitzar-me els dies de despatx.

Gràcies als col·legues i amics d'abans i d'ara Marià Pasarello, Sílvia Codinachs, Doctor Albert Juncà, Doctor Gil Pla, Doctor Joan Frigola, Meritxell Cortada i Doctora Laura Domingo. Em quedo amb una part de cadascú.

La realització d'aquesta tesi no hauria estat possible sense que m'obrissin algunes portes. Un profund agraïment a Laura Calvo, M^a Angeles Roda, Josep Àngel Revert, Sylvia Mateo, Jero Capó, Erica Arias, Amalia Martínez, Ferran Juan, Immane El Issidri, Gemma Vilaplana, Concha Breto, Delia Elías, Pilar Gracia i M^a Pilar Hernández.

Gràcies a Jose Llobart pels Excels amb caràcter urgent, la seva paciència infinita en la meva intromissió a la seva vida familiar i el tracte sempre amable i afectuós. A Mario, pel seu somriure i afecte discret i escoltar batalletes amb il·lusió. A Dídac per tornar a fer-me córrer per guanyar-me la confiança. A Josep Maria, Dolors, Milagros, Pepe, Rosi, Héctor, Ana, M^a Pau, Paula i Cristi. Per les fantàstiques acollides i fer-me sentir part d'una família increïble.

Haig d'agrair un gran descobriment de grans persones que estimen l'educació a Helena, Mar, Marc, Joan i Ricard. Gràcies a Mar Beneyto, Alba Parareda i Rosa Sambola del "Grup Dijous Doctorals" pel vostre entusiasme i suport.

Infinítament agraïda als amics que continuen al peu del canó, Deli, Eli, David, Anita i Cris, que comparteixen amb mi la vocació de ser mestre. A Sarai, Lorena, Alex, Raúl, Marta, Alba, Javi, Josune, Raúl, Laura i Juan qui heu entès la dedicació a aquest treball i heu esperat amb paciència.

Gràcies a tots els nens i les nenes i joves que m'heu acompanyat i m'heu ajudat a aprendre i millorar durant molts anys.



ÍNDEX GENERAL

ÍNDEX DE FIGURES

ÍNDEX DE GRÀFICS

ÍNDEX DE TAULES

INTRODUCCIÓ.....	1
1. LA FUNCIÓ SOCIALITZADORA DE L'EDUCACIÓ ESCOLAR: EL CAMÍ CAP A UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA.....	7
1.1 NATURALESA I CONCEPCIONS SOBRE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS DELS ALUMNES.....	8
1.2 LA CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA DELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE ESCOLARS: EL MARC DE REFERÈNCIA	14
1.3 L'EDUCACIÓ INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓ A LA SEVA CONCEPTUALITZACIÓ	19
2. PRÀCTIQUES AVALUATIVES INCLUSIVES I APRENTATGE COOPERATIU.....	25
2.1 L'ENSENYAMENT ADAPTATIU	27
2.1.1 ELS PROCESSOS DE MACROADAPTACIÓ PER A L'ESCOLA INCLUSIVA	29
2.1.2 ENSENYAMENT ADAPTATIU I COMPETÈNCIES BÀSIQUES.....	36
2.1.3 ELS PROCESSOS DE MICROADAPTACIÓ PER A L'AULA INCLUSIVA	40
2.2 L'APRENTATGE COOPERATIU: UNA APOSTA PER A L'ATENCIÓ INCLUSIVA A LA DIVERSITAT I L'APRENTATGE DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES	43
2.2.1 EL PROGRAMA CA/AC: COOPERAR PER APRENDRE, APRENDRE A COOPERAR	48
2.3 L'AVUACIÓ INCLUSIVA COM A NECESSITAT PER A DESENVOLUPAR UN ENSENYAMENT ADAPTATIU .	
.....	57
2.3.1 NIVELLS D'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES D'AVUACIÓ	67
2.4 EL PROCÉS DE FORMACIÓ I ASSESSORAMENT DEL PROGRAMA CA/AC.....	73
3. PROCESSOS DE REGULACIÓ: DE L'HETEROREGULACIÓ A L'AUTOREGULACIÓ	85
3.1 LA CONTROVÈRSIA DEL CONCEPTE D'AUTOREGULACIÓ	86
3.2 HETEROREGULACIÓ: FORMAR APRENENTS ESTRATÈGICS	93
3.3 LA CO-REGULACIÓ: REGULACIÓ SOCIAL COMPARTIDA	97
3.4 CERCA I DEMANDA D'AJUDA	104
3.5 AJUDA EDUCATIVA I FEEDBACKS A TRAVÉS DE L'HETEROAVALUACIÓ.....	106
3.6 L'AUTOREGULACIÓ A TRAVÉS DE LA CO-AVALUACIÓ.....	114
3.7 L'AUTOREGULACIÓ A TRAVÉS DE L'AUTOAVALUACIÓ	116
4. L'AVUACIÓ EN CONTEXTOS EDUCATIUS ON S'IMPLEMENTA L'APRENTATGE COOPERATIU A TRAVÉS DEL PROGRAMA CA/AC.....	123

5. ENFOCAMENT METODOLÒGIC	129
6. DISSENY DE LA RECERCA	133
6.1 OBJECTIUS GENERALS I HIPÒTESIS VINCULADES.....	133
6.1.1 OBJECTIU GENERAL 1.....	133
6.1.2 OBJECTIU GENERAL 2.....	135
6.2 CRITERIS DE SELECCIÓ DE LA MOSTRA D'ESTUDI PER A L'OBJECTIU GENERAL 1.....	137
6.3 CRITERIS DE SELECCIÓ DELS CASOS PER A L'OBJECTIU GENERAL 2.....	139
6.4 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 1.....	139
6.4.1 AUTO INFORMES 2.....	140
6.4.2 AUTO INFORMES 3.1, 3.2, 3.3 i 3.4.....	142
6.4.3 AUTO INFORMES 4.....	143
6.4.4 PLANS D'EQUIP.....	144
6.5 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 2.....	145
6.5.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTS.....	145
6.5.2 DOCUMENTACIÓ DOCENT I DOCUMENTACIÓ DE CENTRE.....	147
6.5.3 REGISTRE DE VÍDEO.....	147
6.5.4 PRODUCCIONS D'ALUMNES.....	147
7. DESCRIPCIÓ I CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES	149
7.1 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES GENERALS QUE DEFINEIXEN LA MOSTRA D'ESTUDI PER L'OBJECTIU GENERAL 1.....	149
7.2 CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES PER L'OBJECTIU GENERAL 2.....	151
7.2.1 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 1 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES.....	151
7.2.2 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 2 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES.....	154
7.2.3 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 3 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES.....	156
7.2.4 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 4 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES.....	159
7.2.5 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 5 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES.....	162
7.2.6 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 6 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES.....	164
8. PROCEDIMENT I INSTRUMENTS D'ANÀLISI	169

8.1 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT I DELS INSTRUMENTS D'ANÀLISI PER A L'OBJECTIU GENERAL 1	169
8.1.1 PRESENTACIÓ DELS INSTRUMENTS 1, 2A, 2B, 2C I 2D I DE LES DIMENSIONS D'ANÀLISI.....	170
8.1.2 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT 3, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS	175
8.1.3 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT 4, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS	178
8.2 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT I DE L'INSTRUMENT D'ANÀLISI PER A L'OBJECTIU GENERAL 2.....	184
8.2.1 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS	185
9. RESULTATS.....	197
9.1 RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU GENERAL 1	198
9.1.1 ESTRUCTURES COOPERATIVES MÉS UTILITZADES EN LA IMPLEMENTACIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLES A L'AULA PER ETAPES EDUCATIVES.....	200
9.1.1.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	212
9.1.2 ESTRUCTURES COOPERATIVES MÉS UTILITZADES EN ELS DIFERENTS MOMENTS D'UNA UNITAT DIDÀCTICA PER ETAPES EDUCATIVES	212
9.1.2.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	255
9.1.3 FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA EN LA INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLES A L'AULA I EN ELS DIFERENTS MOMENTS D'UNA UNITAT DIDÀCTICA PER ETAPES EDUCATIVES.....	256
9.1.3.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	274
9.1.4 FINALITAT VINCULADA A L'AVUACIÓ EN L'ÚS D'ESTRUCTURES COOPERATIVES.....	274
9.1.4.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	297
9.1.5 INTRODUCCIÓ DEL PLA DE L'EQUIP A L'AULA.....	299
9.1.5.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	320
9.1.6 PLANS DE L'EQUIP	320
9.1.6.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	331
9.2 RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU GENERAL 2	332
9.2.1 CAS 1.....	333
9.2.1.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	341
9.2.2 CAS 2.....	342
9.2.2.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	351
9.2.3 CAS 3.....	353
9.2.3.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	363
9.2.4 CAS 4.....	365
9.2.4.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	378
9.2.5 CAS 5.....	380

9.2.5.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	390
9.2.6 CAS 6	391
9.2.6.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	405
10. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	408
10.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU GENERAL 1	408
10.1.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1.1: ÚS D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLES A L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ DEL PROCÉS DE F/A.....	414
10.1.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER ALS OBJECTIUS ESPECÍFICS 1.2 I 1.3: FINALITATS VINCULADES A L'ÚS DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLES A L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ DEL PROCÉS DE F/A	415
10.1.3 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER ALS OBJECTIUS ESPECÍFICS 1.4 I 1.5: PLANS DE L'EQUIP	419
10.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU GENERAL 2	422
10.2.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.1: ENFOCAMENT AVALUATIU	439
10.2.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.2: PROGRAMES AVALUATIUS	439
10.2.3 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.3: SITUACIONS D'AVUACIÓ.....	441
10.2.4 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.4: TASQUES D'AVUACIÓ	447
11. IMPLICACIONS PER A LA MILLORA DE LES PRÀCTIQUES AVALUATIVES EN CONTEXTOS D'APRENENTATGE COOPERATIU	448
12. LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES.....	454
13. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	456
ANNEXOS	480
ANNEX 1: DESCRIPCIÓ DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES BÀSIQUES	480
ANNEX 2: DESCRIPCIÓ DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES ESPECÍFIQUES.....	483
ANNEX 3: DESCRIPCIÓ DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES DERIVADES	486



ÍNDEX DE FIGURES

Figura 2.2.1. Model de Pla de l'Equip del Programa CA/AC. Font: Pujolàs et al., 2011.....	56
Figura 2.3.1. Nivells d'anàlisi de les pràctiques d'avaluació. Font: pròpia adaptada de Colomina i Rochera, 2002.	72
Figura 2.4.1. Estructura general de l'etapa d'introducció del procés de F/A del Programa CA/AC. Font: pròpia.	82
Figura 3.1.1 Fases i procediments del procés d'autoregulació de Zimmerman. Font: pròpia adaptada de Zimmerman i Moylan (2009).	92
Figura 3.7.1. Exemple de rúbrica. Font: elaboració pròpia.	120
Figura 8.1.1. Imatge de la base de dades generada per als instruments de recollida de dades 1, 2A, 2B, 2C i 2D.	170
Figura 8.1.2. Imatge de la base de dades generada per a l'instrument 3 de recollida de dades.	171
Figura 8.1.3. Imatge de la base de dades generada per a l'instrument 4 de recollida de dades.	171
Figura 8.1.4. Imatge d'un dels comptadors dels instruments d'anàlisi 1, 2A, 2B, 2C i 2D.....	172
Figura 9.1.1. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip.	302
Figura 9.1.2. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa indefinida.	302
Figura 9.1.3. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació infantil.....	303
Figura 9.1.4. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació primària.	303
Figura 9.1.5. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació secundària.	304
Figura 9.1.6. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de batxillerat.	304
Figura 9.1.7. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de cicles formatius.	305
Figura 9.1.8. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip. Totals.	305
Figura 9.1.9. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa indefinida.....	306
Figura 9.1.10. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa d'educació infantil.....	307
Figura 9.1.11. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa d'educació primària.	307

Figura 9.1.12. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa d'educació secundària.	308
Figura 9.1.13. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa de batxillerat.	309
Figura 9.1.14. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa de cicles formatius.	309
Figura 9.1.15. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip. Totals.	310
Figura 9.1.16. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa indefinida.	311
Figura 9.1.17. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació infantil.	311
Figura 9.1.18. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació primària.	312
Figura 9.1.19. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació secundària.	312
Figura 9.1.20. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de batxillerat.	313
Figura 9.1.21. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de cicles formatius.	313
Figura 9.1.22. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip. Totals.	314
Figura 9.1.23. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa indefinida.	314
Figura 9.1.24. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació infantil.	315
Figura 9.1.25. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació primària.	315
Figura 9.1.26. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació secundària.	316
Figura 9.1.27. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de batxillerat.	316
Figura 9.1.28. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de cicles formatius.	317
Figura 9.1.29. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Etapes educatives.	318
Figura 9.1.30. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Escala de valoració.	318

Figura 9.1.31. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Dificultats.	319
Figura 9.1.32. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Aspectes positius.....	319
Figura 9.1.33. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels plans d'equip. Tipus d'instrument.. ..	321
Figura 9.1.34. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels plans d'equip. Etapa educativa.	322
Figura 9.1.35. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi objectius d'equip dels plans d'equip. A proposta de qui.....	323
Figura 9.1.36. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi objectius d'equip dels plans d'equip. Tipus d'objectius.	323
Figura 9.1.37. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi objectius d'equip dels plans d'equip. Abordables o no abordables.	324
Figura 9.1.38. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi objectius d'equip dels plans d'equip. Escala d'avaluació.	324
Figura 9.1.39. Taula i gràfic de freqüències sobre l'anàlisi dels rols i càrrecs dels plans d'equip. Totals.	325
Figura 9.1.40. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels rols i càrrecs dels plans d'equip. Escala d'avaluació.	326
Figura 9.1.41. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. A proposta de qui.....	326
Figura 9.1.42. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. Tipus de compromisos.	327
Figura 9.1.43. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. Abordables o no abordables.	328
Figura 9.1.44. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. Escala d'avaluació.	328
Figura 9.1.45. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de la valoració general dels plans d'equip. Totals	329
Figura 9.1.46. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de la valoració general dels plans d'equip. Escala d'avaluació.	329
Figura 9.1.47. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de l'adaptació dels plans d'equip. Totals.	330
Figura 9.1.48. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de l'adaptació dels plans d'equip per etapes educatives.	330
Figura 9.2.1. Ubicació de les SA del Cas 1 en una línia temporal.	335
Figura 9.2.2. Ubicació de les SA del Cas 2 en una línia temporal.	344

Figura 9.2.3. Ubicació de les SA del Cas 3 en una línia temporal.	355
Figura 9.2.4. Ubicació de les SA del Cas 4 en una línia temporal.	367
Figura 9.2.5. Ubicació de les SA del Cas 5 en una línia temporal.	382
Figura 9.2.6. Ubicació de les SA del Cas 6 en una línia temporal	393



ÍNDEX DE GRÀFICS

Gràfic 9.1.1. Nombre total d'instruments analitzats corresponents a l'objectiu general 1.	198
Gràfic 9.1.2. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 1.	202
Gràfic 9.1.3. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 1.	203
Gràfic 9.1.4. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 1.	204
Gràfic 9.1.5. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 1.	206
Gràfic 9.1.6. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 1.	207
Gràfic 9.1.7. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 1.	208
Gràfic 9.1.8. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de Batxillerat de l'Instrument 1.	209
Gràfic 9.1.9. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de Cicles Formatius de l'Instrument 1.	211
Gràfic 9.1.10. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2A.	214
Gràfic 9.1.11. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2A.	215
Gràfic 9.1.12. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2A.	216
Gràfic 9.1.13. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2A.	218
Gràfic 9.1.14. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2A.	219
Gràfic 9.1.15. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2A.	220
Gràfic 9.1.16. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2.	222
Gràfic 9.1.17. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2A.	223
Gràfic 9.1.18. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2B.	226
Gràfic 9.1.19. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2B.	227
Gràfic 9.1.20. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2B.	228

Gràfic 9.1.21. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2B.	230
Gràfic 9.1.22. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2B.	231
Gràfic 9.1.23. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2B.	232
Gràfic 9.1.24. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2B.	234
Gràfic 9.1.25. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2B.	235
Gràfic 9.1.26. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2C.	237
Gràfic 9.1.27. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2C.	238
Gràfic 9.1.28. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2C.	239
Gràfic 9.1.29. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2C.	240
Gràfic 9.1.30. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2C.	242
Gràfic 9.1.31. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2C.	243
Gràfic 9.1.32. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2C.	244
Gràfic 9.1.33. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2C.	245
Gràfic 9.1.34. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2D.	247
Gràfic 9.1.35. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2D.	248
Gràfic 9.1.36. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2D.	249
Gràfic 9.1.37. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2D.	250
Gràfic 9.1.38. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2D.	252
Gràfic 9.1.39. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2D.	253

Gràfic 9.1.40. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2D.	254
Gràfic 9.1.41. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2D.....	255
Gràfic 9.1.42. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples de l'Instrument 1. Totals.	259
Gràfic 9.1.43. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa indefinida de l'Instrument 1.	260
Gràfic 9.1.44. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 1.	261
Gràfic 9.1.45. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 1.....	262
Gràfic 9.1.46. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 1.....	263
Gràfic 9.1.47. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 1.	264
Gràfic 9.1.48. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 1.	265
Gràfic 9.1.49. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives a l'abans de la unitat per etapes educatives. Totals.....	266
Gràfic 9.1.50. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives a l'inici de la unitat per etapes educatives. Totals.....	268
Gràfic 9.1.51. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives al durant de la unitat per etapes educatives. Totals.....	270
Gràfic 9.1.52. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives al final de la unitat per etapes educatives. Totals.....	272
Gràfic 9.1.53. Mitjana d'aparició de la finalitat 1, conèixer les idees prèvies als instruments 1, 2A i 2B per etapes educatives. Percentatges	282
Gràfic 9.1.54. Mitjana d'aparició de la finalitat 7, reforçar els nous aprenentatges als instruments 1 i 2C per etapes educatives. Percentatges	290
Gràfic 9.1.55. Mitjana d'aparició de la finalitat 12, avaluar la consecució dels objectius als instruments 1 i 2D per etapes educatives. Percentatges.	296

ÍNDEX DE TAULES

Taula 2.2.1. Habilitats constitutives i subhabilitats implicades en l'aprenentatge en petits equips proposades pel Model d'Aprenentatge Col·laboratiu (MAC). Font: pròpia a partir de Badia (2015).	48
Taula 2.2.2. Usos de les estructures cooperatives bàsiques. Font: Pujolàs et al., 2011, p. 92.	53
Taula 2.3.1. Quadre comparatiu entre l'avaluació tradicional i l'avaluació autèntica o alternativa. Font: pròpia a partir d'aportacions d'Ahumada, 2005; Brown, 2015; Frey, Schmitt i Allen, 2012; Diaz-Barriga, 2005 i Mateo i Martín, 2005.	65
Taula 3.1.1. Fases i procediments en cada una de les àrees del model d'autoregulació de Pintrich. Font: pròpia adaptada de Pintrich (2000)	91
Taula 6.3.1. Esquema final dels casos corresponents a l'objectiu general 2.....	139
Taula 6.4.1. Preguntes i descripció de les qüestions de resposta tancada dels Auto informes 2.	141
Taula 6.4.2. Preguntes de resposta oberta dels Auto Informes 2.	141
Taula 6.4.3. Auto Informes 3 i moment de la unitat a la qual es correspon.	142
Taula 6.4.4. Preguntes i descripció de les qüestions de resposta tancada del bloc d'Auto informes 3.	142
Taula 6.4.5. Preguntes de resposta oberta dels Auto Informes 3.	143
Taula 6.4.6. Preguntes i descripció de les qüestions de resposta tancada dels Auto Informes 4.	144
Taula 6.4.7. Preguntes de resposta oberta dels Auto Informes 4.	144
Taula 6.5.1. Model d'entrevista realitzada a docents corresponent a l'objectiu general 2.	145
Taula 7.1.1. Agrupació de centres per tipologies corresponents a la mostra d'estudi de l'objectiu general 1.....	150
Taula 7.1.2. Total de centres participants a la mostra d'estudi de l'objectiu general 1 per tipologia de centre i comunitat autònoma.	150
Taula 7.2.1. Numeració dels casos corresponents a l'objectiu general 2, nivell de participació de cadascun d'ells i etapa del procés de F/A en la qual es troben.....	151
Taula 8.1.1. Les 20 estructures cooperatives simples incloses als instruments de recollida de dades.	173
Taula 8.1.2. Finalitats per a l'ús d'estructures cooperatives als instruments 1, 2A, 2B, 2C i 2D.	173
Taula 8.1.3. Criteris operatius per a la dimensió "introducció del pla de l'equip" de l'instrument 3.....	176
Taula 8.1.4. Criteris operatius per a la dimensió "dificultats" de l'instrument 3.....	177
Taula 8.1.5. Criteris operatius per a la dimensió "aspectes positius constatats" de l'instrument 3.	178
Taula 8.1.6. Criteris operatius de la dimensió "objectius" de l'instrument 4.....	180
Taula 8.1.7. Criteris operatius per a la subdimensió "escala d'avaluació" de la dimensió "rols i càrrecs" de l'instrument 4.	181

Taula 8.1.8. Criteris operatius per a la dimensió “compromisos personals” de l’instrument 4.	182
Taula 8.1.9. Criteris operatius per a la subdimensió “escala d’avaluació” de la dimensió “valoració global” de l’instrument 4.	184
Taula 8.2.1. Criteris operatius per a la dimensió “Enfocament Avaluatiu”.	185
Taula 8.2.2. Criteris operatius per a la dimensió “Programa Avaluatiu” i les seves subdimensions.	187
Taula 8.2.3. Criteris operatius per a la subdimensió “Segment preparatori” de la dimensió “Situacions d’Avaluació”.	189
Taula 8.2.4. Criteris operatius per a la subdimensió “Segment d’avaluació en sentit estricte” de la dimensió “Situacions d’Avaluació”.	190
Taula 8.2.5. Criteris operatius per a la subdimensió “Segment de correcció o qualificació” de la dimensió “Situacions d’Avaluació”.	191
Taula 8.2.6. Criteris operatius per a la subdimensió “Segment de comunicació o devolució” de la dimensió “Situacions d’Avaluació”.	192
Taula 8.2.7. Criteris operatius per a la subdimensió “Segment d’aprofitament dels resultats” de la dimensió “Situacions d’Avaluació”.	194
Taula 8.2.8. Criteris operatius de les dimensions de les “Tasques d’Avaluació”.	195
Taula 9.1.1. Nombre total d’instruments analitzats corresponents a l’objectiu general 1.	198
Taula 9.1.2. Etapes educatives representades en cada un dels instruments analitzats a l’objectiu general 1.	200
Taula 9.1.3. Total d’ús d’estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l’anàlisi de l’Instrument 1. Freqüències i percentatges.	201
Taula 9.1.4. Freqüències i percentatges d’estructures cooperatives utilitzades per a l’etapa indefinida de l’Instrument 1.	205
Taula 9.1.5. Freqüències i percentatges d’estructures cooperatives utilitzades per a l’etapa d’educació infantil de l’Instrument 1.	206
Taula 9.1.6. Freqüències i percentatges d’estructures cooperatives utilitzades per a l’etapa d’educació primària de l’Instrument 1.	207
Taula 9.1.7. Freqüències i percentatges d’estructures cooperatives utilitzades per a l’etapa d’educació secundària de l’Instrument 1.	208
Taula 9.1.8. Freqüències i percentatges d’estructures cooperatives utilitzades per a l’etapa de Batxillerat de l’Instrument 1.	210
Taula 9.1.9. Freqüències i percentatges d’estructures cooperatives utilitzades per a l’etapa de Cicles Formatius de l’Instrument 1.	211
Taula 9.1.10. Total d’ús d’estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l’anàlisi de l’Instrument 2A. Freqüències i percentatges.	213
Taula 9.1.11. Freqüències i percentatges d’estructures cooperatives utilitzades per a l’etapa indefinida de l’Instrument 2A.	217

Taula 9.1.12. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2A.	218
Taula 9.1.13. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2A.	219
Taula 9.1.14. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2A.	221
Taula 9.1.15. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2A.	222
Taula 9.1.16. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2A.	223
Taula 9.1.17. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2B. Freqüències i percentatges.	225
Taula 9.1.18. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2B.	229
Taula 9.1.19. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2B.	230
Taula 9.1.20. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2B.	231
Taula 9.1.21. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2B.	233
Taula 9.1.22. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2B.	234
Taula 9.1.23. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2B.	235
Taula 9.1.24. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2C. Freqüències i percentatges.	236
Taula 9.1.25. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2C.	240
Taula 9.1.26. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2C.	241
Taula 9.1.27. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2C.	242
Taula 9.1.28. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2C.	243
Taula 9.1.29. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2C.	244
Taula 9.1.30. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2C.	245

Taula 9.1.31. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2D. Freqüències i percentatges.....	246
Taula 9.1.32. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2D.....	250
Taula 9.1.33. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2D.....	251
Taula 9.1.34. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2D.....	252
Taula 9.1.35. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2D.....	253
Taula 9.1.36. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2D.....	254
Taula 9.1.37. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2D.....	255
Taula 9.1.38. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 1. Freqüències i percentatges.....	258
Taula 9.1.39. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2A. Freqüències i percentatges.....	266
Taula 9.1.40. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2B. Freqüències i percentatges.....	268
Taula 9.1.41. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2C. Freqüències i percentatges.....	270
Taula 9.1.42. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2D. Freqüències i percentatges.....	272
Taula 9.1.43. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat conèixer les idees prèvies en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	276
Taula 9.1.44. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat conèixer les idees prèvies en l'instrument 2A per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	278
Taula 9.1.45. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat conèixer les idees prèvies en l'instrument 2B per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	280
Taula 9.1.46. Mitjana sobre l'aparició de la finalitat 1, conèixer les idees prèvies, als instruments 1, 2A i 2B per etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	282
Taula 9.1.47. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat comprovar la comprensió dels alumnes en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	284
Taula 9.1.48. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat reforçar els nous aprenentatges en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	286
Taula 9.1.49. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat reforçar els nous aprenentatges en l'instrument 2C per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	288

Taula 9.1.50. Mitjana sobre l'aparició de la finalitat 7, reforçar els nous aprenentatges, als instruments 1 i 2C per etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	290
Taula 9.1.51. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat avaluar la consecució dels objectius en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	292
Taula 9.1.52. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat avaluar la consecució dels objectius en l'instrument 2D per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.	294
Taula 9.1.53. Mitjana sobre l'aparició de la finalitat 12, avaluar la consecució dels objectius, als instruments 1 i 2D per etapes educatives. Freqüències i percentatges.....	296
Taula 9.1.54. Freqüència i percentatges del total de les dimensions analitzades sobre la introducció del pla de l'equip de l'instrument 3.....	301
Taula 9.2.1. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 1.	333
Taula 9.2.2. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 1.	333
Taula 9.2.3. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 1.....	334
Taula 9.2.4. Resultats de la SA 1 del Cas 1.	335
Taula 9.2.5. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 1.....	337
Taula 9.2.6. Resultats de la SA 2 del Cas 1.	337
Taula 9.2.7. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1 de la SA 2 del Cas 1.....	339
Taula 9.2.8. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 2, 3, 4 i 5 de la SA 2 del Cas 1.	339
Taula 9.2.9. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 1.....	340
Taula 9.2.10. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 2.	342
Taula 9.2.11. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 2.	343
Taula 9.2.12. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 2.....	343
Taula 9.2.13. Resultats de la SA 1 del Cas 2.	345
Taula 9.2.14. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 2.....	347
Taula 9.2.15. Resultats de la SA 2 del Cas 2.	347
Taula 9.2.16. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1 de la SA 2 del Cas 2.....	350
Taula 9.2.17. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 2, 3 i 4 de la SA 2 del Cas 2.	350
Taula 9.2.18. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 2.....	351
Taula 9.2.19. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 3.	353
Taula 9.2.20. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 3.	353
Taula 9.2.21. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 3.....	354
Taula 9.2.22. Resultats de la SA 1 del Cas 3.	356

Taula 9.2.23. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 3.....	357
Taula 9.2.24. Resultats de la SA 2 del Cas 3.	358
Taula 9.2.25. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 3.....	359
Taula 9.2.26. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC de la SA 2 del Cas 3.....	359
Taula 9.2.27. Resultats de la SA 3 del Cas 3.	360
Taula 9.2.28. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP de la SA 3 del Cas 3.....	361
Taula 9.2.29. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 3 del Cas 3.....	362
Taula 9.2.30. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SAR de la SA 3 del Cas 3.	362
Taula 9.2.31. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 4.	365
Taula 9.2.32. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 4.	365
Taula 9.2.33. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 4.....	366
Taula 9.2.34. Resultats de la SA 1 del Cas 4.	368
Taula 9.2.35. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1, 2, 3 i 4 de la SA 1 del Cas 4.	370
Taula 9.2.36. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 4.....	370
Taula 9.2.37. Resultats de la SA 2 del Cas 4.	371
Taula 9.2.38. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC 1 de la SA 2 del Cas 4.....	373
Taula 9.2.39. Resultats de la SA 3 del Cas 4.	374
Taula 9.2.40. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 3 del Cas 4.....	375
Taula 9.2.41. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC 1 de la SA 3 del Cas 4.....	376
Taula 9.2.42. Resultats de la SA 4 del Cas 4.	377
Taula 9.2.43. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 4 del Cas 4.....	378
Taula 9.2.44. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 5.	380
Taula 9.2.45. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 5.	381
Taula 9.2.46. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 5.....	381
Taula 9.2.47. Resultats de la SA 1 del Cas 5.	383
Taula 9.2.48. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1 de la SA 1 del Cas 5.....	384
Taula 9.2.49. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 5.....	385
Taula 9.2.50. Resultats de la SA 2 del Cas 5.	386
Taula 9.2.51. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 5.....	389
Taula 9.2.52. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 6.	391

Taula 9.2.53. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 6.	392
Taula 9.2.54. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 6.....	392
Taula 9.2.55. Resultats de la SA 1 del Cas 6.	394
Taula 9.2.56. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 6.....	395
Taula 9.2.57. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SAR de la SA 1 del Cas 6.	396
Taula 9.2.58. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC de la SA 1 del Cas 6.....	396
Taula 9.2.59. Resultats de la SA 2 del Cas 6.	397
Taula 9.2.60. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC 1 de la SA 2 del Cas 6.....	399
Taula 9.2.61. Resultats de la SA 3 del Cas 6.	399
Taula 9.2.62. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 2 de la SA 3 del Cas 6.....	401
Taula 9.2.63. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 3 del Cas 6.....	402
Taula 9.2.64. Resultats de la SA 4 del Cas 6.	402
Taula 9.2.65. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC 1 de la SA 4 del Cas 6.....	404
Taula 10.2.1. Síntesi dels continguts que es prioritzen a les TA per casos i focus d'avaluació.....	438



INTRODUCCIÓ

L'objectiu global del treball d'investigació que es presenta és el desenvolupament d'una proposta tant d'anàlisi de l'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu com de les aportacions posteriors que ajudin a millorar les pràctiques avaluatives en aquests contextos. Aquesta proposta s'elabora gràcies a l'estudi de les pràctiques avaluatives de docents d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i post obligatòria que implementen un programa didàctic basat en l'aprenentatge cooperatiu. Ha estat necessari caracteritzar a nivell teòric i metodològic el concepte d'avaluació i aprofundir en la complexitat de la seva anàlisi.

Aquest primer apartat té una doble intenció. La primera és situar l'origen de la investigació que es presenta, fet que permetrà comprendre les decisions que s'han anat prenent per a configurar-la així com els motius de la seva estructura. La segona intenció és presentar l'estructura general de l'informe.

Pel que fa a la primera intenció, la investigació té el seu origen el curs 2011-2012 en el marc dels estudis del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva impartit per professorat de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya², la Universitat de les Illes Balears i la Universitat de Lleida. El màster té com a eix conceptual l'educació inclusiva i disposava d'un doble itinerari: professionalitzador i investigador. L'itinerari investigador ofería realitzar el desenvolupament de les pràctiques i del Treball de Fi de Màster en el sí d'algun dels dos grups de recerca de la Universitat de Vic - UCC que disposen de línies d'investigació acords a les temàtiques d'estudi. En aquest cas, les pràctiques es van realitzar al Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD)³ sota la coordinació del Dr. Pere Pujolàs (a partir del curs 2014-2015 sota la coordinació del Dr. José Ramón Lago). Aquesta decisió es va prendre per les inquietuds que es van generar anys enrere durant els estudis de la Llicenciatura de Psicopedagogia a la Universitat de Vic - UCC i de la pràctica com a personal docent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sobre la importància dels processos d'avaluació per a l'ensenyament i l'aprenentatge. A través dels mòduls "Educació Inclusiva: principis i fonaments" i "Planificació i Organització de la Intervenció Educativa amb Alumnes Fills de Famílies Immigrants i amb Alumnes amb alguna Discapacitat, des d'un Enfocament Inclusiu" del *Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva* es va poder conèixer més a fons les propostes del GRAD per a fer realitat les aules inclusives a les escoles concretament a través de l'aprenentatge cooperatiu i els processos de formació i assessorament per a la millora de les pràctiques educatives inclusives.

² En endavant, per agilitzar la lectura s'utilitzarà Universitat de Vic – UCC (Universitat Central de Catalunya).

³ En endavant, per agilitzar la lectura, s'utilitzarà GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat).

A través de les pràctiques realitzades al GRAD, es va desenvolupar el Treball de Fi de Màster entorn a la temàtica de l'avaluació i l'aprenentatge cooperatiu (Jiménez, 2012), una de les temàtiques que generava més inquietuds, d'una banda per la complexitat de l'estudi dels processos i pràctiques d'avaluació, però a més a més, perquè s'incorporava una innovació educativa basada en l'aprenentatge cooperatiu que podia provocar un desajust entre la manera en què s'organitzaven les activitats d'ensenyament i aprenentatge i l'avaluació. Aquesta primera recerca que es va desenvolupar sota la tutoria de la Dra. Mila Naranjo, es vinculava directament al Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar⁴ (Pujolàs, Lago, Naranjo, Riera, Soldevila, Segués, Pedragosa, Rodrigo, Torné i Olmos, 2011) i al procés d'assessorament que es duu a terme per a la seva implementació als centres educatius (Lago i Pujolàs, 2011) que van néixer fruit d'un projecte finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència titulat "Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per a atendre en l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa"⁵. Va ser una recerca a petita escala amb la pretensió de conèixer l'estat de la temàtica a través de l'estudi de 19 centres educatius que formaven part del procés d'assessorament sobre el Programa CA/AC. Les conclusions de la recerca, convidaven a continuar investigant i aprofundint en la mateixa línia, el que va provocar realitzar un projecte de tesi i matricular-lo al Programa de Doctorat en Educació Inclusiva de la Universitat de Vic- UCC el curs 2012-2013. El projecte de tesi es vinculava al projecte finançat que en aquell moment desenvolupaven els membres del GRAD amb el títol "Projecte PAC-2: Estudi de casos sobre el desenvolupament i el procés d'assessorament del programa d'entorns educatius inclusius del Projecte PAC"⁶.

En paral·lel a la incorporació al Programa de Doctorat, es va realitzar la sol·licitud d'un ajut predoctoral per al desenvolupament de la tesi que va ser concedit per a un període de tres anys el Gener de 2013 per l'AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca) de la Generalitat de Catalunya. Aquest ajut va permetre la incorporació al grup de recerca a les línies "Aprenentatge cooperatiu i processos de formació i assessorament per a la millora de les pràctiques educatives inclusives" així com assistir a les sessions de treball del Grup de Formadors⁷ en Educació Inclusiva: cooperació entre alumnes, col·laboració entre professors, un grup format pels investigadors de les línies de recerca esmentades i per diversos professionals de l'educació com mestres, psicopedagogs i professors d'altres Departaments de la Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic – UCC⁸.

⁴ En endavant, s'anomenarà Programa CA/AC per evitar fer farragosa la lectura.

⁵ Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per a atendre en l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa". Investigador principal: Pere Pujolàs Maset. Projecte I+D+I, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: SEJ2006-01495/EDUC).

⁶ Projecte PAC-2: Estudi de casos sobre el desenvolupament i el procés d'assessorament del programa d'entorns educatius inclusius del Projecte PAC. Investigador principal: Pere Pujolàs Maset (fins 2013) i José Ramón Lago (fins 2014). Projecte I+D+I, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: EDU2010-19140).

⁷ Al llarg d'aquest treball s'utilitzarà el masculí com a representant d'ambdós gèneres per agilitzar la lectura.

⁸ En el moment de la incorporació, la composició del GRAD en les línies d'aprenentatge cooperatiu i processos de formació-assessorament per a la millora de les practiques educatives inclusives era: Dr. Pere Pujolàs, Dr. José Ramón Lago, Dra. Mila Naranjo,

L'assistència a les reunions de recerca i a les sessions de treball del Grup de Formadors en Educació Inclusiva van permetre aprofundir més en les idees clau i la conceptualització d'educació inclusiva del Programa CA/AC, un programa didàctic basat en les aportacions de diversos autors (Ainscow, 2001; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Kagan, 1999; Slavin, Sharan, Kagan, Hertz-Lazarowitz, Webb, i Schmuck, 1985; Stainback i Stainback, 1999) que proposa un canvi en l'estructura d'activitat a l'aula a través de l'ús d'estructures cooperatives per a la resolució de les tasques escolars. D'altra banda, les discussions que es generaven a les sessions de treball del Grup de Formadors entorns els processos d'assessorament del Programa CA/AC, una adaptació del treball de Lago i Onrubia (2008; 2011) que té els seus orígens en les aportacions d'autors com Fullan (2002), Ainscow, Bereford, Harris, Hopkins i West (2015) van acabar de configurar part de l'estructura de la present investigació.

El Treball de Fi de Màster va ser el que va marcar la direcció del projecte de tesi, però juntament amb les aportacions del grup de recerca i del grup de formadors i l'orientació de la Dra. Mila Naranjo, es van acabar de definir alguns dels trets característics d'aquest projecte. En primer lloc, es tracta d'una investigació coherent amb una determinada manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge escolars i els processos d'avaluació que guien i concreten la definició dels objectius d'investigació. En segon lloc, es situa en els treballs i les aportacions dels membres del grup de recerca de manera molt directa, fet que proporciona un context d'estudi molt particular i complex. Per tant, es va plantejar una investigació amb una doble aproximació estretament vinculades. Una primera aproximació *macro* que permet tenir una visió panoràmica sobre l'objecte d'estudi a través d'una mostra àmplia vinculada al procés d'assessorament del Programa CA/AC. Aquest primer nivell permet acollir totes les etapes educatives sense posar el focus en cap àrea curricular específica ni cap centre educatiu concret. Una segona aproximació *micro* que ajuda a identificar i comprendre les decisions de les pràctiques d'avaluació de docents que implementen l'aprenentatge cooperatiu a les seves aules de manera sistemàtica i habitual. Per aquest segon nivell, resulta necessari realitzar un estudi de casos d'etapes educatives diferents.

El curs 2013-2014 el GRAD va reorganitzar les seves línies de recerca sota la coordinació del Dr. José Ramón Lago, fet que va donar lloc a una línia sobre "Avaluació inclusiva i millora de les pràctiques educatives" coordinada per la Dra. Mila Naranjo. El treball desenvolupat pels investigadors del grup de recerca i els avenços en la temàtica d'estudi que ocupa les pàgines que continuen, han permès nodrir en gran part la investigació així com refermar la importància de la mateixa.

Dra. Teresa Segués, Dra. Gemma Riera i Jesús Soldevila i com a doctorands en formació Jordi Vilà i Verónica Jiménez. Els membres del Grup de Formadors en Educació Inclusiva a més dels esmentats anteriorment: Carles Rodrigo, Anna Oliveras, Mercè Juan, Dolors Dorca i Pau Cassanyes.

Com s'apuntava a l'inici d'aquest apartat introductori, la segona intenció que guia aquestes línies és descriure l'estructura de la investigació.

La primera part la forma el marc teòric de referència amb tres capítols que s'han organitzat seguint una estructura jeràrquica a tres nivells. El primer nivell, es correspon amb el primer capítol on s'aprofundeix en la finalitat última de l'educació, la conceptualització de les diferències individuals dels alumnes i la necessitat de que la societat i l'educació siguin inclusives. Aquesta afirmació precisa assumir una determinada manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge escolars. Així, en aquest mateix capítol es realitza un breu recorregut per la Concepció Constructivista dels Processos d'Ensenyament i Aprenentatge Escolars per finalment, conceptualitzar l'educació inclusiva.

El segon capítol, aprofundeix en una estratègia de resposta educativa concreta a la diversitat. Es situa, per tant, en un segon nivell de jerarquia que s'ubica en la interacció entre el docent, l'alumne i el contingut d'aprenentatge. Els apartats que el formen tenen a veure amb la importància d'adoptar una estratègia de resposta educativa basada en l'ensenyament adaptatiu per a la creació de centres educatius i d'aules inclusives. En aquesta línia, es realitza una aposta clara per a l'aprenentatge cooperatiu, concretament a través del Programa CA/AC (Pujolàs, Lago et al., 2011). D'altra banda, es conceptualitza l'avaluació inclusiva com a necessitat per a desenvolupar un ensenyament adaptatiu i es realitza una aproximació als seus nivells d'anàlisi. L'últim apartat d'aquest segon capítol està configurat per la necessitat d'incorporar millores i innovacions educatives mitjançant processos d'assessorament i com es concreten els suports en la implementació del Programa CA/AC a les aules i als centres educatius.

El tercer capítol, corresponent al tercer nivell jeràrquic, es centra en els processos d'autoregulació, concretament en el camí de l'heteroregulació a l'autoregulació. S'inicia amb un apartat on es planteja el concepte d'autoregulació per, posteriorment, diferenciar entre les ajudes de docents i dels iguals al desenvolupament de la capacitat d'autoregulació acadèmica a través de l'ensenyament estratègic i la regulació social compartida. D'altra banda, es plantegen les ajudes que poden proporcionar-se mitjançant l'avaluació per part de diferents agents, és a dir, a través de l'heteroavaluació, la co-avaluació i l'autoavaluació.


El quart capítol és la concreció de l'objecte d'estudi. Es planteja sobretot, on es situa la present investigació creant el vincle entre els capítols de caire teòric i els de caire metodològic. El cinquè capítol és l'enfocament metodològic que s'adopta per a la recerca i que complementa el sisè, on es presenta el disseny general de la investigació a través dels objectius, objectius específics i hipòtesis, els criteris de selecció de la mostra i dels casos, els instruments de recollida de dades i el procediment general de recollida de dades. Els capítols set,

vuit, nou i deu presenten la concreció del procediment de recollida i anàlisi de dades, els resultats i la discussió per objectius.

El capítol onze planteja les implicacions derivades del desenvolupament d'aquest treball i per últim, al capítol dotze es plantegen les conclusions generals, les limitacions de la investigació i les qüestions obertes.







1. LA FUNCIÓ SOCIALITZADORA DE L'EDUCACIÓ ESCOLAR: EL CAMÍ CAP A UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA

1.1 NATURALES A I CONCEPCIONS SOBRE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS DELS ALUMNES

1.2 LA CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA DELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE ESCOLARS: EL MARC DE REFERÈNCIA

1.3 L'EDUCACIÓ INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓ A LA SEVA CONCEPTUALITZACIÓ



1. LA FUNCIÓ SOCIALITZADORA DE L'EDUCACIÓ ESCOLAR: EL CAMÍ CAP A UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA

El procés mitjançant el qual els éssers humans es construeixen com a persones iguals a les altres però al mateix temps diferents, és a dir, el procés de desenvolupament personal, és inseparable del procés pel qual s'incorporen a una societat i a una cultura, és a dir, el procés de socialització (Miras i Onrubia, 2010). El creixement personal és, per tant, el procés pel qual les persones s'apropien de la cultura del grup social al qual pertanyen, elaborant la pròpia identitat personal d'acord al tipus de model cultural del seu entorn, a les pràctiques socials que aquests models reflecteixen i a la naturalesa dels aprenentatges efectuats en l'àmbit d'aquestes pràctiques. D'aquesta manera, les persones arriben a tenir unes característiques idiosincràtiques i diferencials gràcies a que poden incorporar-se a una societat i cultura determinada que els permet formar part d'un grup humà i compartir amb la resta de membres un conjunt de sabers i formes culturals (Coll, 2001; Miras i Onrubia, 2010; Serrano i Pons, 2011; Solé i Coll, 2007).

No hi ha desenvolupament personal possible al marge d'una societat i una cultura. Les cultures s'estructuren mitjançant pràctiques socials i modulen els processos de desenvolupament dels seus membres mitjançant l'estructuració, organització i suport a les accions dels individus i als aprenentatges específics que es poden dur a terme (Miras i Onrubia, 2010; Torres González, 2012). Tanmateix ajuden als nous membres a dominar els coneixements que es consideren rellevants per a participar activament en les diverses pràctiques culturals, de manera que, els processos de construcció d'identitat personal i els processos d'incorporació a una cultura i societat són les dues cares d'una mateixa moneda (Coll, 2001; Serrano, 2003; Serrano i Pons, 2011; Solé i Coll, 2007).

La forma d'ajuda per la qual un grup social assegura que els seus membres adquireixin la cultura acumulada al llarg de la història i elaborada socialment, és l'educació. L'educació escolar, com a projecte social desenvolupat en una institució també social, és l'instrument que utilitzen els éssers humans per a promoure la socialització i el desenvolupament dels seus membres més joves. De fet, aquesta és l'única funció que justifica plenament la institucionalització, generalització i obligatorietat de l'educació escolar. Enteses com a contextos de desenvolupament, les pràctiques educatives possibiliten que les persones s'incorporin al llarg del seu cicle vital a models d'activitats i relacions cada vegada més complexos de manera conjunta i amb la guia d'altres més experts. Es poden conceptualitzar les pràctiques educatives, per tant, com a autèntics contextos de desenvolupament personal. És per això, que l'educació escolar, articula de manera sistemàtica i planificada els continguts d'aprenentatge que són productes socials i culturals amb la funció d'apropar la cultura als alumnes per tal que realitzin una interpretació única i personal d'aquests (Coll, 2001; Miras i Onrubia, 2010; Moral, 2009; Solé i Naranjo, 2010).

L'educació escolar es dona en un context "artificial" creat amb les finalitats descrites a les línies superiors. Tot i així, l'escola com a institució social, encara és una institució homogeneïtzant que xoca frontalment amb la heterogeneïtat de la societat i dels seus membres (Boggino i Boggino, 2014; Moral, 2009) en comptes de ser un reflex de la societat, de manera que la diversitat pugui tenir cabuda amb una resposta educativa adequada. L'educació actual es troba dins d'una societat plural i diversa, el que vol dir que s'han de tenir en compte les característiques d'una convivència que requereix tolerància i respecte davant les diferències.

Pensar una escola per a tots suposa pensar en una societat per a tots on la diversitat sigui un dels pilars fonamentals, eliminant les barreres per a l'aprenentatge i la participació (Booth i Ainscow, 2002). En aquest sentit, s'imposa la necessitat d'acceptar la diversitat sense dominació d'unes característiques sobre altres ni homogeneïtzació d'algunes d'aquestes característiques. Pensar la diversitat des de la perspectiva de l'escola, condueix a considerar els paràmetres fundacionals de l'escola com a institució educativa social, una escola oberta a la diversitat sense el clar objectiu d'esborrar les diferències sinó d'aconseguir construir en cada subjecte una identitat pròpia (Boggino i Boggino, 2014).

Aquesta breu introducció, justifica la necessitat de tractar amb més detall, el concepte de diversitat i de diferències individuals. Els apartats que configuren el present capítol, tenen la finalitat d'aprofundir en la idea d'atenció inclusiva a la diversitat. Per a fer-ho es parteix, en primer lloc, de descriure l'origen i naturalesa de les diferències individuals dels alumnes. Aquesta descripció prèvia facilitarà identificar posteriorment les concepcions sobre les diferències individuals i les característiques que les defineixen. Així, la present investigació es situa en una concepció interaccionista sobre les diferències individuals, fet que condueix a assumir una concepció constructivista sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge escolars⁹. Situar-se en aquesta perspectiva, precisa, necessàriament, de que la societat, i més concretament, l'educació i l'escola, siguin inclusives. Finalment, per a concretar aquest últim aspecte, es conceptualitzarà l'educació i l'escola inclusiva com a model que respon directament a la concepció en la qual es situa la investigació.

1.1 NATURALESA I CONCEPCIONS SOBRE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS DELS ALUMNES

Com ja s'ha avançat, per abordar aquest apartat resulta necessari realitzar una síntesi de les idees que configuren la naturalesa de les diferències individuals dels alumnes. El recorregut resultarà útil per comprendre què fa que els alumnes siguin diferents entre ells i permetrà conceptualitzar posteriorment les concepcions sobre les diferències individuals dels alumnes. Sobre les diferències individuals, la recerca

⁹ A partir d'aquest moment, s'utilitzarà CCPEAE per referir-se a la Concepció Constructivista dels Processos d'Ensenyament i Aprenentatge Escolars i fer més fluïda la lectura.

psicoeducativa s'ha centrat en els factors intrapsicològics de caire cognitiu i en els de caire afectiu, relacional, emocional i motivacional (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009).

L'estudi de les diferències individuals en l'àmbit cognitiu precisa tractar com a tema central, l'estudi sobre la intel·ligència. La intel·ligència o capacitat intel·lectual, és un dels arguments més utilitzats per a justificar o explicar el rendiment escolar dels alumnes, fruit d'una idea de relació lineal i directa entre intel·ligència, capacitat d'aprenentatge i rendiment acadèmic. Per a delimitar el concepte d'intel·ligència, cal abordar-lo a través de les dues perspectives que han tractat aquesta temàtica. La primera és la perspectiva diferencial – psicomètrica i la segona és la perspectiva del processament humà de la informació (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009).

Pel que fa a la perspectiva psicomètrica dominant fins als anys 60 i encara vigent avui dia, centra el seu estudi de les diferències individuals en l'àmbit intel·lectual i en la recerca d'instruments per a mesurar la intel·ligència. Les aportacions d'autors com Binet, Spearman, Thurstone, Cattell i Carroll (1904; 1927; 1938; 1971, 1987; 1993a, citats a Coll i Onrubia, 2001; Gràcia i Segué, 2009) conceptualitzen la intel·ligència com a capacitat individual, estàtica i unitària. La perspectiva psicomètrica queda limitada en tant que no és capaç d'explicar el funcionament de la intel·ligència ni els processos cognitius que sustenten el comportament intel·ligent. Des de la perspectiva del processament humà de la informació, s'intenta identificar i comprendre els processos cognitius de selecció, organització i processament de la informació. Les aportacions de Sternberg, Chi, Glaser i Farr, Ericsson i Bruer (1980, 1982; 1988; 1996; 1995, citats a Coll i Onrubia, 2001; Gràcia i Segué, 2009) incorporen a la intel·ligència tres components: el coneixement específic aplicable a un gran ventall de dominis diferents, les estratègies d'aprenentatge i la capacitat metacognitiva de control i supervisió conscient en l'ús de diferents estratègies. Aquesta perspectiva, doncs, aporta alguns canvis i avenços a la comprensió de la intel·ligència així com criteris educatius útils.

El primer canvi és el pas d'una concepció d'intel·ligència única a una intel·ligència múltiple, un canvi provocat per la teoria triàrquica d'Sternberg (1990, la posterior teoria de la intel·ligència exitosa (Sternberg, 1997) i la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1999).

La teoria triàrquica d'Sternberg (1990) planteja comprendre la intel·ligència i la seva relació amb tres aspectes: la subteoria contextual, que pretén respondre a com la interacció amb el món afecta a la intel·ligència de les persones i viceversa, la subteoria competencial, que s'ocupa de la interacció entre diferents components (metacomponents, components d'adquisició i components d'execució) per a la resolució de tasques de manera adequada i la subteoria experiencial, que s'ocupa de la relació entre l'experiència de les persones i la

intel·ligència. El mateix autor, planteja la teoria de la intel·ligència exitosa, amb la qual amplia i incorpora tres tipus d'intel·ligències (Sternberg, 2005, Sternberg et. al, 2010): l'analítica, com la capacitat per analitzar idees, resoldre problemes i prendre decisions, la creativa, com la capacitat de generar noves idees, d'anar més enllà del que està establert i la pràctica, com la capacitat per a resoldre problemes del món real transformant la teoria en realitzacions pràctiques.

Gardner, per la seva banda, sosté que la competència cognitiva es descriu en termes de conjunt d'habilitats o capacitats mentals i defensa que hi ha un nombre elevat no establert d'elles. La formulació de la teoria de les intel·ligències múltiples, diferencia entre nou intel·ligències diferents (Gardner, 2011): musical, cinético-corporal, lògico-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista i existencial.

El segon canvi, és el pas d'una intel·ligència estàtica a una modificable, és a dir, que es construeix per l'experiència i l'acció educativa. La relació lineal tradicional entre intel·ligència, capacitat d'aprenentatge i rendiment acadèmic que es comentava a l'inici de l'apartat, passa a concebre's com a bidireccional, on la competència cognitiva incideix en la capacitat d'aprenentatge i l'aprenentatge permet millorar la capacitat cognitiva i els elements que la formen: capacitats cognitives bàsiques, coneixements específics, estratègies d'aprenentatge i capacitat metacognitiva, tots susceptibles de millora per l'acció educativa (Gràcia i Segué, 2009; Miras i Onrubia, 2010; Pozo, Monereo i Castelló, 2001).

El tercer canvi, és el pas d'una intel·ligència individual i acontextual a una col·lectiva, distribuïda i socialment situada. Les aportacions d'alguns autors (Resnick, Levine i Teasley, 1991; Salomon, 1993, Hutchins, 1995, citats a Coll i Onrubia, 2001), influenciats per pensaments socioculturals de l'aprenentatge, aporten que la cognició és quelcom compartit pels individus, és a dir, que el pensament està situat en contextos particulars i distribuït socialment. En altres paraules, el pensament no està ubicat només en l'individu, sinó en contextos particulars al servei de motius i objectius específics i compartida entre diversos individus.

De la mateixa manera que resulta important considerar els diferents factors que defineixen la capacitat cognitiva dels alumnes, és rellevant, també, tractar la diversitat de factors que determinen la resta de capacitats emocionals i d'equilibri personal. L'estudi de les diferències individuals pel que fa als factors afectius i emocionals no disposa del nivell d'aprofundiment del que disposa l'estudi de les diferències individuals de l'àmbit cognitiu. Tot i així, a través d'algunes aportacions (Marsh, Byrne i Shavelson, 1988; Markus i Nurius, 1986; Weiner, 1991; Solé, 1993, citats a Miras, 2001), s'estableixen punts de contacte que permeten integrar i tenir en compte les que tenen major incidència en els processos educatius destacant els que fan referència a les representacions que les persones construeixen sobre elles mateixes i sobre els altres.



Pel que fa a les representacions d'un mateix, destaca en primer lloc el sistema del jo, format per l'autoconcepte, l'autoestima i els jos possibles. L'autoconcepte és la idea del jo com a objecte de coneixement en sí mateix i es concep com a pluridimensional. Des del punt de vista psicoeducatiu resulta d'interès l'autoconcepte acadèmic que respon a la concepció d'un mateix com a aprenent i que es diferencia en funció de l'àrea o continguts concrets d'aprenentatge. L'avaluació afectiva que es realitza de l'autoconcepte en els seus diferents components constitueix l'autoestima. L'autoestima es caracteritza de manera global i és unidimensional (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009).

Més enllà de la representació d'un mateix en el moment, existeixen les representacions del jo futures i que constitueixen els jos possibles que orienten els comportaments per arribar als que es pretenen aconseguir i evita comportaments per no aconseguir els jos que no són desitjables. Els jos possibles inclouen diversos: el jo que la persona espera ser, el que no vol arribar a ser, el que creu que hauria de ser, el que desitjaria ser i el que tem arribar a ser. Els jos possibles tenen un impacte directe en l'autoestima ja que creen marcs de referència per avaluar i interpretar l'autoconcepte i el comportament (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009).

Juntament als components del sistema del jo i molt relacionats entre ells, es troben les atribucions causals que són els mecanismes que s'utilitzen per explicar els motius pels quals succeeixen determinades coses, és a dir, el què s'utilitza per a atribuir una causa a allò que succeeix. Les causes a les quals s'atribueixen els esdeveniments s'expliquen a través de tres dimensions, així, poden ser: internes o externes a la persona i constitueixen el lloc de control, poden ser causes controlables o incontrolables quan es fa referència al grau de control i poden ser estables o variables fent referència al caràcter més o menys fixe de les causes. La combinació entre elles dóna lloc als patrons atribucionals que s'utilitzen per a l'anàlisi d'èxits i fracassos. D'aquesta manera, es construeix un patró pessimista quan s'atribueixen els èxits a causes externes, variables i incontrolables i els fracassos a causes internes, estables i incontrolables i un patró optimista quan s'atribueixen els èxits a causes internes, estables i controlables i els fracassos a causes externes, variables i incontrolables (Coll i Miras, 2001). De la mateixa manera que el sistema del jo i els mecanismes d'atribucions causals es relacionen, s'estableixen vincles entre l'autoconcepte, l'autoestima, els patrons atribucionals, la motivació i el rendiment escolar. L'autopercepció de competència cognitiva i el nivell d'autoestima general amb els patrons atribucionals, determinen una orientació motivacional dels alumnes davant l'aprenentatge escolar.

Segons Alonso-Tapia (2005), la motivació, entesa com els objectius o metes que els alumnes persegueixen quan aprenen, depèn de tres factors. El primer factor és el significat que té pels alumnes aconseguir aprendre

el que se'ls proposa, i que depèn dels tipus d'objectius o metes. Aquest factor remet a l'atribució de sentit. El segon factor, té a veure amb les possibilitats que els alumnes consideren que tindran per superar les dificultats i aconseguir l'aprenentatge. El tercer factor és el cost en termes de temps i esforç que consideren que els durà aconseguir l'aprenentatge. En referència a la motivació, és rellevant el seu estudi tenint en compte les metes o objectius que els alumnes persegueixen quan aprenen (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009). Entre les metes relacionades amb la tasca hi ha, per exemple, millorar la pròpia competència, experimentar que s'està fent la tasca que es desitja fer i no la que altres persones imposen, o deixar-se absorbir per una tasca que és nova i reveladora –interessant i valuosa en sí mateixa–. En les metes relacionades amb l'autovaloració s'inclourien la motivació per l'assoliment i la por al fracàs. Finalment, entre la resta de tipus de metes hi ha, per exemple, el fet de quedar per sobre dels altres o de no sentir-s'hi per sota, l'aprovació per part dels altres –pares, professors, companys...– i l'evitació del refús, o les recompenses de tipus material. D'aquesta manera, es diferencia entre motivació intrínseca quan el motiu és incrementar les capacitats, és a dir, fer-se més competent o motivació extrínseca quan el motiu és la consecució d'incentius externs al fet d'aprendre mitjançant recompenses materials o socials (Alonso Tapia, 2005; Gràcia i Segué, 2009).

Els últims dels factors afectius, emocionals i motivacionals són les representacions i les expectatives. De la mateixa manera que els alumnes i el professor construeixen representacions sobre sí mateixos, elaboren també una representació personal sobre els altres i les seves característiques: capacitats, motius i intencions (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009; Miras, 2001). L'origen de les representacions mútues entre docents i alumnes prové de dues fonts. La primera és a través de l'observació directa que fan els uns de les característiques i comportaments dels altres al llarg dels primers contactes. Una segona font és la informació indirecta, que arriba per mitjà d'altres docents, dels pares i dels companys que incideixen en aquestes primeres representacions. Aquestes impressions inicials es poden mantenir o no, es poden modificar o reforçar en el futur, en la mesura que s'arriba a trobar més o menys en contradicció amb les informacions d'una altra font i durant l'observació continuada que es produirà al llarg de les activitats d'ensenyament i aprenentatge que s'esdevenen a l'aula. Malgrat les diferències individuals, es comparteix la idea que cada un té del propi rol i del rol de l'altre, els estereotips associats a categories de gènere, ètnia, socials o econòmiques i les experiències personals viscudes com a docents i alumnes (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009; Miras, 2001). Aquestes representacions generen expectatives sobre docents i alumnes, és a dir, allò que es pot i no es pot esperar, i que cadascú actui d'acord amb el que espera de l'altre. Aquestes expectatives, repercuteixen directament sobre les relacions i sobre els resultats acadèmics. En aquesta línia, Merton (1984), va formular la *profecia d'autocumpliment* o *efecte pigmalión* per a demostrar que quan algú profetitza o anticipa un esdeveniment pot arribar a modificar el seu comportament de tal manera que augmenta la probabilitat objectiva que la profecia s'acompleixi. Jussim (1986), per la seva part, determina tres fases per les quals

transcorre el procés de formació d'expectatives i la seva eventual transformació en profecies d'autocompliment en el context escolar, que expliquen com l'efecte pigmalí no sempre s'acompleix. La primera fase és en la què els docents construeixen expectatives sobre el rendiment escolar d'alguns alumnes. La segona fase és en la què els docents transmeten les seves expectatives als alumnes comportant-se i actuant de manera diferent respecte als uns i als altres segons les expectatives. La tercera fase és en la què els alumnes reaccionen davant de l'actuació del docent, sigui ajustant-se a les expectatives d'aquest i facilitant l'aparició d'un fenomen de profecia d'autocompliment o oposant-s'hi i fent impossible que les expectatives del docent esdevinguin profecies d'autocompliment.

La identificació de les diferències individuals que tenen a veure amb els factors instrapsicològics de caire cognitiu, afectiu, emocional i motivacional descrits fins al moment, condueixen a conèixer quines han estat les finalitats per a realitzar aquesta identificació. Per una banda, pot respondre a identificar alumnes que mostren una determinada característica per adscriure'ls un determinat tractament educatiu, ja sigui perquè destaquen en l'aptitud determinada o pel cas contrari. En aquest sentit, l'objectiu és aconseguir el major grau d'ajust entre l'ensenyament impartit i les característiques dels alumnes encara que sigui acomodant a l'alumne a les exigències de l'ensenyament. Per altra banda, l'objectiu de la identificació de les diferències individuals pot respondre a arribar al major grau d'ajust entre l'ensenyament i les característiques individuals però per la via de l'acomodació i la diversificació de l'acció educativa a les necessitats dels alumnes. Entre un objectiu i l'altre, existeixen diversos plantejaments entremitjos sobre els quals es tornarà més endavant (vegeu capítol 2). En tot cas, els propòsits que persegueixen la identificació de les diferències individuals es relacionen amb les funcions que s'atribueixen a l'educació escolar i a la concepció que s'adopti per explicar la naturalesa i origen de les diferències individuals (Coll i Miras, 2001). Tenint en compte això, es diferencien tres concepcions sobre les diferències individuals dels alumnes caracteritzades per Hunt i Sullivan (1974).

La primera concepció sobre les diferències individuals i la més tradicional és la concepció estàtica, la qual atribueix l'origen de les diferències individuals al propi individu i suposa que venen determinades fonamentalment per la càrrega genètica de cadascú. Des d'aquesta perspectiva, les característiques individuals es consideren inherents a la persona i se suposen estables i consistents al llarg del temps i de les diferents situacions a les quals s'enfronta aquesta persona, és a dir, que segons la concepció estàtica, les característiques estables i predeterminades expliquen el comportament de la persona en tot moment i en qualsevol situació. La perspectiva psicomètrica reflecteix amb claredat aquesta concepció (Coll i Miras, 2001).

La segona concepció és l'ambientalista, oposada a l'anterior i adoptada per la majoria dels psicòlegs experimentals i per les teories i els models psicològics emmarcats en paradigmes conductistes. Aquesta

concepció situa l'origen de les diferències individuals en les característiques del medi extern que envolta a la persona. Des d'aquesta perspectiva, les diferències que s'observen en els individus no són inherents a la persona mateixa sinó que són el resultat de les diferents situacions i ambients en les que ha estat immersa. D'aquesta manera, es considera que les característiques individuals no són fixes i invariables sinó que es poden modificar per mitjà de la incidència del medi extern de manera voluntària o involuntària. Per tant, són les situacions en les que es troben les persones les que determinen i modifiquen en últim terme les característiques i pautes de comportament (Coll i Miras, 2001).

Per a la present investigació, es planteja la idea de que la persona és intrínsecament activa des dels seus inicis i al llarg del seu desenvolupament i es sosté que l'activitat que per naturalesa duu a terme la persona és el que li permet desenvolupar-se progressivament. Aquest procés de construcció progressiu, però, es realitza en interacció amb el medi que envolta la persona no de manera aliena. Partint d'aquests supòsits generals, sobre la naturalesa i orígens de la diversitat humana, s'aposta per la concepció interaccionista de les diferències individuals (Hunt i Sullivan, 1974). Des d'aquesta perspectiva es reconeix l'existència de característiques intrínseques a la pròpia persona determinades possiblement per la seva càrrega genètica i es reconeix el paper que juguen les situacions en les quals es troba, però es nega que un o altre aspecte per sí sol tingui un paper causal o sigui determinant de les diferències individuals. Per tant, les diferències individuals són fruit de la interacció entre les característiques internes i les característiques de les situacions en les quals l'individu es troba immers. Les característiques no són fixes ni impermeables a la incidència del medi extern com tampoc són fixes ni uniformes els efectes del medi o situacions sobre les persones. Aquests efectes variaran en funció de les característiques internes de les persones que es troben en aquestes situacions (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segués, 2009; Miras, 1991).

La identificació de la naturalesa i l'origen de les diferències individuals i l'aposta per a la concepció interaccionista que explica com s'entenen aquestes diferències, comporta, necessàriament, l'assumpció de la concepció constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolars. Així, a continuació, es farà un breu recorregut sobre les idees directrius que guien la manera d'entendre i explicar les processos d'ensenyament i aprenentatge.

1.2 LA CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA DELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE ESCOLARS: EL MARC DE REFERÈNCIA

En aquest apartat, es procedirà a descriure la CCPEAE amb la finalitat de situar el marc de referència a partir del qual s'expliquen i es comprenen les pràctiques educatives escolars. Aquest breu recorregut, permetrà mostrar la potencialitat de la CCPEAE en la mesura en què és utilitzada per a l'anàlisi de les situacions

educatives i com a eina per a la presa de decisions sobre la planificació, la posada en pràctica i l'avaluació de l'ensenyament, tema principal de la investigació i que es desenvoluparà de manera més detallada al capítol següent.

La CCPEAE no és estrictament una teoria, sinó un marc explicatiu que es nodreix de les aportacions de la teoria genètica de Piaget (1969), la teoria de l'aprenentatge verbal significatiu d'Ausubel (1963), les teories del processament humà de la informació (alguns autors són Bruer, 1995; Sternberg, 1997; Gardner, 1999), la teoria sociocultural de Vygotsky (1986) i d'altres teories elaborades sobre els components afectius, emocionals, motivacionals i relacionals de l'aprenentatge escolar. La CCPEAE supera la jerarquia epistemològica entre el coneixement psicològic i la teoria i pràctica educativa evitant així, el reduccionisme psicològic per la seva visió bidireccional i no jeràrquica de les relacions entre coneixement psicològic i teoria i pràctica educativa (Coll, 2001).

El fet de ser una concepció que es nodreix de les anterior teories de referència citades, pot provocar que es tendeixi a crear un llistat d'aportacions i principis explicatius interminable malgrat d'altra banda, aquest fet, li configura una forta coherència interna. D'aquesta manera, la CCPEAE presenta un esquema global que la constitueix, organitzada segons una estructura jeràrquica a tres nivells (Coll, 1997a; 2001; Gràcia i Segué, 2009; Serrano, 2003; Serrano i Pons, 2011).

El primer nivell de la jerarquia té a veure amb la naturalesa, funcions i característiques de l'educació escolar tal com s'ha descrit a la introducció d'aquest primer capítol. La CCPEAE entén l'educació escolar com un projecte de naturalesa social que pren forma en una institució també social i que és un dels instruments que utilitzen les societats per a promoure el desenvolupament i la socialització dels seus membres més joves. D'aquesta manera, la finalitat de l'educació escolar és la de facilitar un conjunt de sabers i formes culturals que es consideren essencials per a la integració dels seus membres de manera crítica, activa i constructiva a la societat en la qual es troben immersos a més a més de desenvolupar les capacitats personals. Des de la CCPEAE, la funció que justifica l'existència de l'educació escolar és la socialitzadora (Coll, 2001; Serrano, 2003; Serrano i Pons, 2011; Solé i Coll, 2007). Hi ha, per tant, en resum, tres principis que vertebreren aquest nivell jeràrquic:

- L'educació escolar té una naturalesa social i una funció socialitzadora.
- L'aprenentatge dels sabers culturals inclosos al currículum han de permetre els processos de socialització i alhora els de construcció de la identitat personal.
- L'educació escolar ha de contemplar la naturalesa constructiva del psiquisme humà.

El segon nivell jeràrquic recull les característiques específiques dels processos de construcció de coneixement a l'escola. Aquest nivell caracteritza la construcció de coneixement a l'escola a partir de les relacions entre el docent que ajuda a la construcció de significats i atribució de sentit, l'alumne que aprèn i el contingut objecte d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, el triangle interactiu. Les característiques de cada un dels vèrtexs del triangle interactiu són (Coll, 2001; Serrano i Pons, 2011):

- L'alumne i el principi de l'activitat mental constructiva com a element mediador de l'ensenyament i la seva incidència en l'aprenentatge. Les aportacions de l'alumne a l'acte d'aprendre són indispensables per a poder entendre l'aprenentatge escolar com a procés de construcció personal de sabers culturals.
- El contingut d'ensenyament – aprenentatge, que és, des d'aquesta perspectiva, coneixement ja elaborat i definit, acceptat i valorat socialment. Entorn els continguts es dissenya i planifica el procés instruccional, el qual ha de garantir un aprenentatge adequat. Sobre ells es desencadena l'activitat mental constructiva dels alumnes. Els alumnes només poden aprendre els continguts escolars desplegant una activitat mental constructiva de significats i sentit però no és suficient per a que aprenguin el que realment es proposa que aprenguin.
- El professor, el qual, a conseqüència del punt anterior, passa a ocupar un lloc important, ja que el seu paper en el procés de construcció de significat i atribució de sentit que duen a terme els alumnes, és fonamental. Ha d'orientar l'activitat mental constructiva dels alumnes cap a la direcció que marquen els sabers culturals inclosos al currículum com a continguts d'aprenentatge.

El tercer nivell de la jerarquia aborda els principis explicatius sobre els processos de construcció de coneixement (factors intrapsicològics) i els mecanismes d'influència educativa (factors interpsicològics) implicats en l'aprenentatge escolar. La CCPEAE els mostra dividits en dos blocs tot i ser inseparables. En el primer bloc inclou els que fan referència a la construcció de significats i atribució de sentit als continguts escolars i els que tenen a veure amb la revisió, modificació i construcció d'esquemes de coneixement. En el segon bloc, els mecanismes d'influència educativa del professor i l'ajust de l'ajuda i la influència educativa entre iguals (Coll, 2001; Gràcia i Segués, 2009).

Els principis explicatius sobre els processos de construcció de coneixement, és a dir, els factors intrapsicològics, poden agrupar-se segons els enunciats que segueixen (Coll, 2001; Serrano, 2003; Serrano i Pons, 2011).

En primer lloc, la quantitat i la qualitat dels aprenentatges significatius dels alumnes mitjançant la seva participació en activitats educatives escolars depenen del seu nivell de desenvolupament cognitiu, coneixements previs, interessos, motivacions, actituds i expectatives envers la seva participació. Caldrà tenir en compte tots aquests factors en la planificació i desenvolupament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge. En segon lloc, cal diferenciar entre el que un alumne és capaç d'aprendre i fer per sí sol i el que



és capaç de fer i aprendre amb l'ajuda dels altres, és a dir, el que Vigotsky (1934) va formular com a *Zona de Desenvolupament Proper (ZDP)*. En tercer lloc, han d'acomplir-se dues condicions essencials per a que l'aprenentatge sigui significatiu. La primera condició és que el contingut d'aprenentatge ha de ser significatiu des del punt de vista lògic i psicològic i la segona condició és que l'alumne ha de tenir una disposició favorable per a realitzar aprenentatges significatius. Aquesta disposició més o menys favorable es relaciona amb el sentit que atribueix als continguts, que es relaciona, alhora, amb els components motivacionals, emocionals i relacionals de l'acte d'aprendre.

Per últim, la clau dels aprenentatges escolars resideix en el grau de significativitat i el sentit que atorguen els alumnes als continguts i a l'acte d'aprendre. L'atribució de sentit i la construcció de significats es relacionen amb la funcionalitat dels aprenentatges en la mesura que permeten ser utilitzats en altres contextos i com a conseqüència de les interaccions entre el professor, els alumnes i els continguts (triangle interactiu).

Els conceptes anteriors són una condició indispensable però no suficient per comprendre el tercer nivell jeràrquic de la CCPEAE. Resulta necessari explicar a partir de quines condicions l'ensenyament promou l'aprenentatge, i es refereix als principis explicatius del segon bloc d'aquest tercer nivell de jerarquia, és a dir, dels mecanismes d'influència educativa o factors interpsicològics implicats en l'aprenentatge escolar (Coll, 2001; Serrano i Pons, 2011). En aquest sentit, la influència educativa s'ha d'entendre en termes d'ajuda encaminada a la millora dels processos vinculats a l'activitat constructiva amb la finalitat de generar l'aproximació necessària entre els significats que construeix l'alumne i els significats que representen els continguts escolars, és a dir, allò que l'alumne sap fer i aprendre per sí sol i allò que l'alumne pot arribar a fer i aprendre amb l'ajuda d'altres (ZDP).

La influència educativa, doncs, és definida en termes d'ajuda en dos sentits. El primer, és perquè l'aprenentatge escolar es defineix com un procés constructiu que requereix de gran activitat mental constructiva per la persona que aprèn, revisant, modificant i reconstruint els esquemes de coneixement. Així entès, l'aprenentatge és responsabilitat última de l'alumne. El segon, és que els continguts escolars tenen una naturalesa social i cultural i la seva assimilació significativa requereix de l'orientació i guia externa. Per tant, amb l'activitat mental constructiva, com ja s'ha comentat, no és suficient sinó que cal un element mediador entre l'aprenent i el contingut representat en forma d'ajuda educativa.

L'ajuda educativa és només una ajuda, però necessària (Coll, Onrubia i Mauri, 2008). Per a que sigui eficaç, ha de ser ajustada a les vicissituds del procés de construcció personal, és a dir, a les característiques de l'alumne i contingent, és a dir, ha de ser retirada quan deixi de ser necessària per a promoure l'autonomia. Es distingeixen, per tant, tres fonts d'ajuda educativa o d'influència educativa, la que exerceixen els professors a través de la interacció professor i alumne, la que exerceixen els companys a través de les interaccions entre

iguals i la que exerceix la institució escolar en termes per exemple d'organització i funcionament, selecció i ús de materials, establiment de normes implícites o explícites i de concreció del currículum (Coll, 2001; Colomina i Onrubia, 2001; Colomina, Onrubia i Rochera, 2001; Martín i Mauri, 2001; Serrano i Pons, 2011).

Diverses investigacions sobre els processos d'assistència a la zona de desenvolupament proper, l'anàlisi del discurs a l'aula i la importància dels mecanismes semiòtics, l'anàlisi ecològic de l'aula i el caràcter situat de la influència educativa (Brown, Collins i Duguid, 1989; Mercer, 2001; Newman, Griffin i Cole, 1989; Rogoff, 1993a, 1993b; Sharp et al., 2002; Wells, 2001) han permès identificar dos mecanismes d'influència educativa que permeten al professor ajustar l'ajuda educativa a la construcció de coneixement dels alumnes (Coll, Onrubia i Mauri, 2008; Colomina, Onrubia i Rochera, 2001; Serrano i Pons, 2011).

Un dels mecanismes fonamentals d'influència educativa és el traspàs progressiu del control i la responsabilitat de l'aprenentatge del docent als alumnes. En aquest procés, les ajudes del docent que basteixen l'aprenentatge de l'alumne van evolucionant i es modifiquen per a promoure i assegurar una actuació cada vegada més autònoma i autoregulada en la realització de les tasques, l'ús funcional dels continguts i la gestió del seu propi aprenentatge, aspecte que es tractarà amb més detall en capítols posteriors (vegeu capítol 3). Dit amb altres paraules, a mesura que s'avança en el procés educatiu, les activitats que es plantegen són més obertes provocant que el docent exerceixi un menor grau de control que va assumint cada vegada més l'alumne, fins que al final del procés, el control l'exerceix pràcticament de manera exclusiva només l'alumne.

El segon mecanisme d'influència educativa rellevant és el procés de construcció progressiu de sistemes de significats compartits entre docent i alumnes. En aquest procés les ajudes del docent que basteixen l'aprenentatge de l'alumne van evolucionant i es modifiquen per a elaborar i reelaborar versions successives cada vegada més complexes, riques i vàlides de les representacions compartides sobre els continguts i tasques de l'activitat conjunta. En aquest procés de negociació constant de significats intervé la potencialitat del llenguatge com a instrument mediador i l'activitat no discursiva del docent i dels alumnes (Colomina, Onrubia i Rochera, 2001).

El docent, com ja s'ha avançat en línies anteriors, no és l'única font d'influència educativa. La CCPEAE, en aquest tercer nivell jeràrquic, identifica la influència educativa que poden exercir els alumnes. En aquest sentit, s'identifiquen tres processos clau: el conflicte entre punts de vista moderadament divergents, la regulació mútua a través del llenguatge i el recolzament a l'atribució de sentit. Els tres mecanismes són susceptibles d'aparèixer en una organització social de tipus cooperatiu caracteritzada per la interdependència positiva d'objectius entre els membres (Colomina i Onrubia, 2001; Gràcia i Segués, 2009).

El primer mecanisme d'influència educativa és el conflicte entre punts de vista moderadament divergents. Aquest mecanisme assenyala com a possible causa de la revisió i modificació dels esquemes de coneixement

la divergència en la interpretació d'una mateixa situació, contingut o tasca. El segon mecanisme, la regulació mútua a través del llenguatge, permet diverses formes d'ús de la parla per a regular la comunicació entre els participants i autoregular els seus processos de construcció compartida de coneixement. Aquest mecanisme apareix amb la necessitat d'explicitar, estructurar i formular el propi punt de vista. Per últim, el tercer mecanisme és el recolzament a l'atribució de sentit a l'aprenentatge. En aquest sentit, les situacions cooperatives ofereixen oportunitats d'incrementar els processos afectius, relacionals i motivacionals responsables de l'atribució de sentit a l'aprenentatge (Echeita, 1995). Es tornarà sobre aquesta idea (vegeu apartat 2.2).

En resum, aquest breu recorregut per la CCPEAE, permet identificar algunes idees clau en forma de síntesi que s'aniran recuperant al llarg dels apartats següents. La primera idea clau és la funció socialitzadora, alhora que de desenvolupament de la pròpia identitat, que aconsegueix l'educació escolar, fet que justifica la necessitat d'una societat i una educació inclusiva. La segona és la necessitat d'entendre els processos de construcció de coneixement a l'escola a partir de les relacions que s'estableixen entre el docent, l'alumne i el contingut d'aprenentatge en interacció, fet que condueix a apostar per una determinada manera de configurar la interacció entre els tres elements del triangle interactiu respectant una atenció inclusiva a la diversitat. La tercera és la presa en consideració dels factors de caire intrapsicològics que permeten la construcció de coneixement i l'atribució de sentit a l'aprenentatge i els factors interpsicològics en forma d'influència educativa que a través de l'ajust de les ajudes en la construcció del coneixement al llarg dels processos d'ensenyament, possibiliten formes superiors de coneixement.

1.3 L'EDUCACIÓ INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓ A LA SEVA CONCEPTUALITZACIÓ

Els apartats anteriors, permeten tenir una visió de conjunt sobre la naturalesa de les diferències individuals dels alumnes i a través de quines concepcions s'expliquen els orígens d'aquestes diferències. Tanmateix, situar les diferències individuals en una concepció interaccionista, suposa assumir una CCPEAE i entendre a través dels tres nivells jeràrquics, els principis explicatius que la guien. Aprofundir en la idea de diversitat i en el desenvolupament d'una educació que respecti els tres nivells jeràrquics, precisa, necessàriament d'una societat, i en concret, d'una educació inclusiva. El present apartat, per tant, realitza un breu recorregut pel concepte d'educació inclusiva amb la intenció de definir-lo i delimitar-lo per a tenir un marc conceptual de referència.

Tal com s'ha descrit al primer apartat d'aquest capítol, les diferències individuals entre els alumnes i per tant, la diversitat és una realitat inqüestionable. El concepte *diversitat*, però, en l'intent de definir-lo, és font de conflictes i debats. La diversitat, encara molt sovint, s'associa de manera directa a diversitat funcional,

trastorns, alumnes d'altres cultures i religions, alumnat amb risc d'exclusió social i alumnat amb dificultats d'aprenentatge. Aquest fet provoca que es situï la diversitat en aquelles característiques o manca de característiques que es troben fora de la "normalitat", és a dir, es situa en estàndards establerts als quals alguns alumnes no s'ajusten. La diversitat és la "normalitat", però hi ha hagut i hi ha, un continu interès en fer igual, homogeneïtzar, els individus en el procés d'escolarització en pro d'unes determinades característiques en contra d'altres. L'heterogeneïtat és inherent a l'espècie humana i aquest intent d'homogeneïtzació impossible, de reduir, anul·lar o igualar el que per naturalesa és inigualable (Pujolàs, 2008), ha donat lloc a models d'educació i d'escola (des de l'exclusió, la segregació, la integració i a poc a poc, anar construint la idea d'inclusió) que disten molt de l'acceptació de la diversitat com una realitat present a la societat i per tant, present a les aules (Arnaiz, 2012; Boggino i Boggino, 2014).

En aquest sentit, es parteix de l'evidència que existeix la diversitat però no des de la diversitat funcional, des del trastorn o des de la dificultat, sinó una diversitat natural i real. Entendre i assumir el concepte diversitat des d'aquest punt de vista, implica l'acceptació de la diferència com un valor i un repte pels processos d'ensenyament i d'aprenentatge. No obstant, pot conduir a fer ús del concepte d'*educació inclusiva* com una manera d'atendre als alumnes amb diversitat funcional dins de centres educatius ordinaris, però l'educació inclusiva és un concepte molt més ampli. De la mateixa manera que el concepte *diversitat* s'utilitza amb certes connotacions i associacions, el concepte *inclusió* presenta diferents significats i és objectiu de controvèrsies teòriques ja que es pot parlar d'inclusió des de diferents marcs teòrics i pràctics. D'aquesta manera, es presenta com un concepte confús (Echeita i Ainscow, 2011) i d'ús distorsionat potser per l'apropiació i consum políticament correcte (Escudero i Martínez, 2011).

Un dels aspectes més conflictius en l'ús del terme *inclusió*, és que apareix sempre lligat (en un primer moment) a necessitats educatives especials (Warnock Report, 1978) o a diversitat funcional (Romañach i Lobato, 2005). Resulta necessari, doncs, incidir en el propi significat d'inclusió, ja que el mateix terme incorpora l'acollida a tothom i cal, també, anar contra el reduccionisme que restringeix la idea d'una educació inclusiva a la preocupació per uns alumnes determinats. En altres termes, l'educació inclusiva evoca només aquelles qüestions educatives que tenen a veure amb l'alumnat considerat amb necessitats educatives especials, és a dir, acaba resultant una manera de substituir l'educació especial tradicional (Blanco, 2010; Booth, 2011; Echeita i Domínguez, 2011; Escudero i Martínez, 2010).

Plantejar una caracterització general d'educació inclusiva, suposa indicar alguns dels eixos representatius que la constitueixen (Escudero, 2012; Escudero i Martínez, 2011). El primer dels eixos és el que vincula l'educació inclusiva amb la garantia del dret a l'educació i als criteris d'igualtat, justícia i equitat. Amb aquest primer eix,

la inclusió es situa en el pla ideològic i ètic de l'educació (Echeita i Domínguez, 2011; Escudero i Martínez, 2011). Els compromisos d'equitat i justícia, suposen, directament, combatre l'educació excloent i apostar per una educació inclusiva com a orientació marc del sistema escolar que implica necessàriament, eliminar l'educació exclusiva (Slee, 2012). No es pot obviar, en aquest punt, el paper que juguen les concepcions dels professionals de l'educació sobre el propi procés d'inclusió. En concret, les cultures, les polítiques i les pràctiques educatives més o menys inclusives es recolzen en les concepcions sobre les diferències individuals (Echeita i Domínguez, 2011) que els professionals que s'hi dediquen tenen tal com s'ha descrit anteriorment (vegeu apartat 1.1).

El segon eix, i relacionat amb l'anterior, subratlla que la veritable inclusió educativa requereix d'una perspectiva encara major com és la inclusió social. Ambdues, han d'estar necessàriament ben interrelacionades mitjançant discursos i polítiques socials i escolars que ajudin a comprendre i afrontar les realitats i dinàmiques actuals per garantir els drets dels ciutadans (Slee, 2012). En aquest eix, destaca com a limitació de l'educació inclusiva els relats dominants sobre l'èxit (inclusió) i els fracassos (exclusió) (Martínez, 2011) i el que s'anomena *exclusió discursiva* (Herzog, 2011; Herzog i Hernández, 2013). L'exclusió discursiva es defineix com una noció àmplia de comunicació que entén la inclusió en termes de participació en els processos comunicatius, seria, per tant, la consideració de no ser rellevant per a la participació en un context social específic fent que s'estigui exclòs socialment com a forma específica (o subordinada) d'inclusió social. En aquest sentit, també s'ha parlat de les veus silenciades o les cultures silenciades d'aquells que queden exclosos com una metàfora per a la identificació, descripció i denúncia de les relacions de poder i representacions que s'estableixen entre les institucions i els grups socials (Arnot, 2006; Freire, 1977; Susinos, 2009; Susinos i Rodríguez, 2011; Torres, 2008).

El tercer eix, té a veure amb les transformacions profundes de l'educació. Existeix un fort moviment conservador de tornar a allò bàsic, a allò tradicional, que serveix d'opressió i de mercantilització de l'educació escolar (Slee, 2012) cap a una millora dels estàndards i del rendiment educatiu com a mesura de la qualitat de l'ensenyament (Echeita et al., 2014; Marchesi i Martín, 2014). No és suficient amb canvis parcials o superficials, amb l'aplicació de tècniques, mètodes o estratègies determinades sinó que han de ser canvis rellevants i decisius a tots els nivells del sistema escolar i dels diferents agents implicats, ja que el què hi ha en joc és la garantia del dret d'accés, permanència i participació de tot l'alumnat a l'educació (Escudero, 2012).

L'educació inclusiva, per tant, parteix de la idea que la millora de l'educació passa per eliminar l'exclusió social que apareix com a conseqüència de les actituds i respostes a la diversitat de raça, religió, origen, gènere i capacitats. L'avalua fa més d'una dècada un dels documents internacionals més importants de l'àmbit de

l'educació especial, la Conferència de Salamanca sobre Necessitats Educatives Especials (UNESCO, 1994) on ja es va citar que les escoles amb orientació inclusiva són el mitjà més efectiu per aconseguir una educació per a tots i millorar la relació cost-eficàcia del sistema educatiu i posteriorment la Conferència Governamental "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro" (UNESCO, 2008) i l'"Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados" (UNESCO, 2010) en el què s'afirma que es segueix parlant d'inclusió perquè encara hi ha alumnes exclosos.

Però el concepte inclusió a l'àmbit de l'educació ha estat i continua estant utilitzat massa a la lleugera, fins i tot, esdevenint un reclam o eslògan sense arrels profundes (Barton, 2001; Susinos i Rodríguez, 2011). Es presenta amb múltiples definicions (Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Echeita, 2008; Echeita i Ainscow, 2011; Escudero, 2012), recull de les quals no es realitzarà ja que no és l'objectiu del present apartat, però resulta necessari delimitar què s'entén per inclusió educativa i quins són els seus principis. Echeita i Ainscow (2011), utilitzen quatre dimensions que permeten delimitar el concepte inclusió educativa.

La primera dimensió és que la inclusió és un procés i ha de ser considerada com la recerca de la millor manera d'oferir resposta a la diversitat de tot l'alumnat. Com a procés, existeix la variable *temps*, un factor important a considerar, en el sentit de que no es poden aplicar canvis en períodes breus de temps. La realització de canvis educatius profunds i sostenibles requereixen de temps ja que en períodes curts, pot comportar realitzar canvis superficials i contradictoris que poden conduir a la frustració i l'abandó (Fullan, 2005).

La segona dimensió és que la inclusió busca la presència, la participació i l'èxit (progrés) de tots els estudiants. Es relaciona la presència amb el nivell de fiabilitat i puntualitat en què els alumnes assisteixen a classe i el lloc on ho fan. La presència remet als espais, és a dir, centres iguals per a tothom o diferents, aules comuns i compartides o específiques. És la possibilitat d'estar amb el grup amb la idea implícita de pertinença (Muntaner, 2013). La participació es refereix a la qualitat de les experiències de l'alumne mentre es troba a l'escola, fet que remet a les "veus" (Susinos, 2009; Susinos i Rodríguez, 2011) i al benestar personal i social. Implica anar més enllà de l'accés, és a dir, aprendre amb i dels altres i reforça la idea d'unió (Florian i Black-Hawkins, 2011). Sobre la participació, Black-Hawkins (2014), ha elaborat el *Framework for participation*, que permet orientar i planificar col·laborativament processos de millora d'aquesta dimensió sobre la inclusió. L'èxit, per últim, té a veure amb els resultats de l'aprenentatge en relació al currículum i no només en termes d'avaluació. En aquest cas, s'adopta el terme *progrés* en el sentit de garantir el màxim nivell d'aprenentatge significatiu de totes les competències incloses al currículum a l'escolarització obligatòria (Bolívar, 2010a) i assegurar un avenç constant de cada un dels alumnes en funció de les seves característiques individuals (Muntaner, 2013).

La tercera dimensió és que la inclusió precisa la identificació i l'eliminació de les barreres (Ainscow, 2012; Boggino i Boggino, 2014). S'entenen les barreres com les creences i actituds que tenen les persones sobre la inclusió i que es concreten en les cultures, polítiques i pràctiques escolars. Les barreres provoquen l'impediment de l'exercici del dret a una educació inclusiva i generen exclusió, ja que interactuen amb les condicions personals, socials o culturals de determinats alumnes o grups d'alumnes. En aquest marc, l'*Index for Inclusion* de Booth i Ainscow (2011), és una bona eina per avaluar els punts forts i dèbils sobre el procés d'inclusió educativa i detectar les barreres existents en els processos i pràctiques educatives.

La quarta dimensió és que la inclusió posa l'èmfasi en aquells grups d'alumnes que es troben amb major risc d'exclusió. En aquesta dimensió, cal assumir que tots els infants són destinataris de l'educació inclusiva, i ho són, de manera especial, aquells que històricament i actualment estan exposats a majors riscos de ser exclosos de l'educació a la que tenen dret. Malgrat el focus són els alumnes amb major risc d'exclusió social, afirmar-ho pot esdevenir una arma de doble tall. Es distingeix, en la dialèctica entre inclusió i exclusió, l'educació inclusiva com aquella que es preocupa per tot l'alumnat, i l'educació especial com la que ho fa per aquells que pateixen l'opressió d'una societat que no s'ajusta a la seva diversitat funcional (Echeita et al., 2014).

Assumint, per tant, la diversitat com una realitat, i situant-se en una concepció interaccionista de les diferències individuals, cal tenir en compte que l'educació inclusiva implica canvis a nivell social i polític, institucional i d'aula. Així, suposa qüestionar el seu statu quo, per tal que tingui repercussions en els tres àmbits esmentats (Ainscow, 2012). Es considera, per tant, que per a poder avançar en el camí de la inclusió, cal una reforma sistèmica (Echeita et al., 2014): canvis en l'àmbit social i polític, canvis en les institucions educatives i canvis a les aules.

S'han identificat algunes claus per a realitzar canvis en l'àmbit social i polític (Escudero i Martínez, 2011). La primera clau passa per establir un context polític obert i participatiu on es doni claredat i coherència de les polítiques educatives per a desenvolupar pràctiques inclusives. La segona és la necessitat d'una societat més democràtica i participativa per tal de posseir major capacitat de resposta a una educació inclusiva (Ainscow et al., 2012b; Slee, 2012). La tercera és la col·laboració entre serveis educatius a través de plans d'actuació conjunts. La quarta té a veure amb les polítiques de finançament, és a dir, a major inversió de recursos, més i millors pràctiques educatives inclusives es donen.

Pel que fa als canvis a les institucions educatives són nombrosos i es destaquen només els més rellevants. És important, en primer lloc, que els centres facin seu el canvi i elaborin la seva idea d'inclusió i el seu concepte de diversitat (Booth i Ainscow, 2011). Cal també, realitzar una anàlisi de la realitat del centre educatiu, establir

prioritats i necessitats i suprimir les barreres per a l'aprenentatge i la participació (Booth i Ainscow, 2011). Establir una visió clara de centre a través del lideratge transformador compartit i de la participació i implicació de tots els membres de la comunitat educativa esdevé un puntal per a facilitar un clima d'apertura i una visió de conjunt compartida (Bolívar, López i Murillo, 2013; Puig Rovira et al., 2012). Aquest aspecte permet establir un treball col·laboratiu entre el professorat, l'alumnat i les famílies (Ainscow i West, 2008; Echeita et al., 2013).

Per últim, els canvis a l'aula passen, en primer lloc per, l'assumpció d'un currículum comú per a tot l'alumnat. En segon lloc, per la planificació col·laborativa de l'ensenyament, és a dir, per la planificació conjunta amb tot el professorat (Arnaiz, 2012). No perdre de vista la necessitat d'ampliar i flexibilitzar els mètodes i formes d'ensenyament així com la incorporació de la cooperació i el recolzament entre iguals per afavorir la participació i les relacions (Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013; Torrego i Negro, 2013). Per acabar, la necessitat de replantejar nous rols col·laboratius dels docents fins al moment dedicats a l'educació especial a través de l'obertura de l'aula a aquests professionals (Ainscow, 2012).

En síntesi, l'educació inclusiva conté un fort component ideològic i ètic en la seva definició. Malgrat això, la diversitat és una realitat i per tant, ha de ser atesa al sistema educatiu. D'aquesta manera i en la línia d'una educació inclusiva com a procés constant de millora de l'atenció a la diversitat, es precisen transformacions a nivell social i polític, institucional i d'aula. Definitivament, la finalitat última de l'educació inclusiva és que es doni la presència, participació i progrés de tots els alumnes independentment de les seves característiques individuals. Entesa així, la inclusió centrarà l'atenció en quins són els canvis que s'han de donar per tal d'assegurar el camí adequat d'aquest procés a nivell de centre i a nivell d'aula. El següent capítol, centra el focus en les pràctiques educatives i avaluatives inclusives a través de la caracterització de l'ensenyament adaptatiu com a estratègia de resposta educativa a les diferències individuals més coherent amb la concepció interaccionista descrita.



2. PRÀCTIQUES AVALUATIVES INCLUSIVES I APRENTATGE COOPERATIU

2.1 L'ENSENYAMENT ADAPTATIU

2.1.1 ELS PROCESSOS DE MACROADAPTACIÓ PER A L'ESCOLA INCLUSIVA

2.1.2 ENSENYAMENT ADAPTATIU I COMPETÈNCIES BÀSIQUES

2.1.3 ELS PROCESSOS DE MICROADAPTACIÓ PER A L'AULA INCLUSIVA

2.2 L'APRENTATGE COOPERATIU: UNA APOSTA PER A L'ATENCIÓ INCLUSIVA A LA DIVERSITAT I L'APRENTATGE DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

2.2.1 EL PROGRAMA CA/AC: COOPERAR PER APRENDRE, APRENDRE A COOPERAR

2.3 L'AVUACIÓ INCLUSIVA COM A NECESSITAT PER A DESENVOLUPAR UN ENSENYAMENT ADAPTATIU

2.3.1 NIVELLS D'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES D'AVUACIÓ

2.4 EL PROCÉS DE FORMACIÓ I ASSESSORAMENT DEL PROGRAMA CA/AC



2. PRÀCTIQUES AVALUATIVES INCLUSIVES I APRENTATGE COOPERATIU

El capítol anterior conceptualitza les diferències individuals en la interacció entre les característiques intrínseques a la persona i les característiques de l'entorn en el qual està immersa. Aquesta perspectiva, unida a la naturalesa social i a la funció socialitzadora de l'educació escolar que defensa la CCPEAE, permeten simplificar la definició d'educació inclusiva com aquella que ofereix una resposta educativa ajustada a les necessitats de tots els alumnes. No es pot obviar, però, que per a què hi hagi una veritable inclusió, cal que s'asseguri la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes siguin quines siguin les seves característiques individuals i que s'ha de fer, tenint-les en compte.

D'aquesta manera, la finalitat de tenir en compte les diferències individuals és poder adequar l'ensenyament a les característiques dels alumnes, és a dir, contribuir al disseny i al desenvolupament d'entorns i formes d'ensenyament que tinguin en compte les característiques dels alumnes que hi participen, amb l'objectiu últim que aquestes diferències no siguin un obstacle per a l'aprenentatge, sinó que puguin arribar a constituir-ne elements enriquidors com ja s'ha comentat en línies anteriors. Aquest capítol, per tant, es situa en el segon nivell jeràrquic de la CCPEAE, amb la finalitat de definir i delimitar els processos de construcció de coneixement a través de la interacció dels tres elements del triangle interactiu. Així, es planteja prèviament, la caracterització de les diferents estratègies de resposta educativa a la diversitat, un pas necessari per a poder definir les característiques bàsiques de l'escola inclusiva i posteriorment, de l'aula inclusiva on es realitzarà una aposta directa per l'aprenentatge cooperatiu. Es tractarà també l'avaluació com a element necessari i inseparable dels processos d'ensenyament i aprenentatge i com a objecte directe d'estudi de la present investigació. Per últim, vinculat als processos d'innovació educativa que es proposen, es tractarà la importància dels processos de formació i assessorament per a la millora i innovació de les pràctiques educatives i d'avaluació concretant al procés d'assessorament del Programa CA/AC (Lago et al., 2015; Lago i Naranjo, 2015; Lago, Pujolàs i Naranjo, 2011; Pujolàs i Lago, 2011; Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013).

En aquest punt, i seguint l'anàlisi realitzat per Cronbach i Glaser (1957 i 1977) resulta necessari realitzar una breu revisió sobre els cinc plantejaments generals utilitzats pel tractament educatiu de les diferències individuals dels alumnes que han tingut presència al llarg de l'evolució històrica dels sistemes educatius i que coexisteixen, encara, avui dia (Castejón i Navas, 2009; Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009).

La primera estratègia de resposta educativa a les diferències individuals és *l'estratègia selectiva*, la qual entén que el sistema educatiu té uns objectius, continguts i mètodes fixes i comuns per a tothom, de manera que hi ha alumnes que tenen les capacitats per aprendre'ls i d'altres no, o les tenen fins a un determinat nivell de complexitat dels coneixements. Aquesta estratègia planteja que l'alumne progressi en el sistema educatiu fins

al nivell que li permetin les seves capacitats i que quan no resultin suficients o adequades, l'abandoni. En aquest sentit, el sistema no s'adapta a l'alumne, sinó que és l'alumne qui ha d'adaptar-se al sistema. L'estratègia selectiva continua sent una manera molt estesa d'atendre la diversitat dels alumnes, darrera la qual es troba una concepció estàtica de les diferències individuals. En l'àmbit educatiu, es situarien en aquesta perspectiva els centres d'educació especial o les aules d'educació especial, per exemple, com a mesura d'atenció a l'alumnat (Castejón i Navas, 2009).

La segona estratègia és la *d'adaptació d'objectius*. La idea que comparteix amb l'estratègia anterior és que no tots els alumnes disposen de les capacitats necessàries per assolir determinats nivells d'aprenentatge i per tant, planteja establir objectius i continguts diferenciats en funció de les diferències individuals dels alumnes. Així, es creen itineraris acadèmics als quals s'assignen alumnes d'acord a les seves capacitats i interessos (en alguns casos). Les decisions que obliguen a l'alumne a triar una via educativa determinada, condicionarà la seva futura inserció laboral i social i tindrà conseqüències socioeconòmiques i culturals. És el perill d'aquesta estratègia ja que poden resultar decisions irreversibles. En aquesta línia, s'han apuntat uns criteris bàsics que cal que l'estratègia respecti per, com a mínim, no resultar una resposta a consideracions econòmiques, socials o polítiques de l'alumne i no a les seves característiques individuals. Un dels criteris és que les eleccions d'itineraris es situïn el màxim de tard en la història escolar de l'alumne. Un altre és que les eleccions es recolzin en una orientació escolar i professional del mateix sistema educatiu. L'últim, és el criteri de reversibilitat, és a dir, que hi hagi l'opció de corregir l'elecció inicialment adoptada i es permeti passar d'una branca de coneixement a una altra en moments posteriors a l'elecció inicial (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009). Darrera d'aquest plantejament es troba, també, una concepció estàtica de les diferències individuals. Com a exemple, al sistema educatiu, es situen en aquesta estratègia els itineraris d'optativitat a l'Educació Secundària Obligatòria i les assignatures de modalitat al Batxillerat (Castejón i Navas, 2009).

La tercera estratègia és la *temporal*. Aquesta presenta com a plantejament que hi ha una sèrie de coneixements que tot membre d'una societat ha d'adquirir, per tant, el sistema educatiu ha de possibilitar que els alumnes estiguin el temps necessari per arribar a aprendre'ls. S'entén, des d'aquesta perspectiva, que les característiques individuals dels alumnes porten fonamentalment a diferències pel que fa al ritme o la rapidesa amb què poden accedir a certs aprenentatges i per tant, alguns alumnes aprenen més ràpid i altres ho fan més lentament, amb la qual cosa, la resposta educativa més adequada passa per flexibilitzar el temps de què pot disposar cada alumne per assolir els objectius del sistema (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009). Un exemple d'aquest plantejament seria la repetició de curs. La concepció que hi ha al darrera de l'estratègia temporal és l'ambientalista o situacional, ja que planteja una modificació en la quantitat de temps que es roman en un ambient educatiu determinat, és a dir, la modificació de les característiques individuals, passa

per la modificació d'un element extern. En aquest sentit, Wang i Lindvall (1984, citat a Coll i Miras, 2001 i a Gràcia i Segué, 2009) afirmen que la quantitat de temps dedicat a l'aprenentatge no és una condició suficient per explicar el rendiment d'un alumne sinó que el que es pot considerar un indicador és la qualitat en l'ús del temps, és a dir, els factors que expliquen l'aprenentatge en termes de tipus d'ús que realitza docent i alumne.

La quarta estratègia de resposta educativa a les diferències individuals dels alumnes és *l'estratègia de neutralització o compensació*. Considera que hi ha determinats alumnes que per les seves característiques o per les característiques del seu entorn, poden veure's obstaculitzades les seves possibilitats d'aprenentatge. D'aquesta manera, s'intenta neutralitzar o compensar els possibles efectes negatius d'aquelles característiques, mitjançant programes educatius específics previs o paral·lels a l'aprenentatge que s'apliquen a determinats grups d'alumnes. Un exemple seria l'educació compensatòria o els agrupaments específics per a reforçar l'aprenentatge. L'estratègia de neutralització o compensació es pot considerar parcialment ajustada a una concepció interaccionista de les diferències individuals (no per això, inclusiva), en el sentit d'assumir que aquestes diferències es puguin modificar d'acord amb determinades característiques específiques de l'experiència educativa. No obstant, la concreció d'aquest principi és parcial, ja que aquesta adaptació es proposa de manera exclusiva per a alguns alumnes o grups d'alumnes particulars. A més a més, s'entén com un tractament educatiu paral·lel i/o addicional a la tasca educativa habitual per al conjunt dels alumnes en els espais escolars ordinaris, donant per suposat que aquesta pot ser fixa i idèntica per a tots els alumnes i no requereix en sí mateixa cap tipus d'adaptació (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009).

Per últim, *l'estratègia d'adaptació de les formes i els mètodes d'ensenyament*, ofereix un punt de vista oposat a l'anterior en el fet que considera necessari que l'adaptació i la flexibilitat dels tractaments educatius es faci extensible a tots els alumnes i sigui un aspecte característic dels entorns escolars. Aquest plantejament defensa la idea de que no és possible definir una acció educativa òptima en termes absoluts, és a dir, no es pot afirmar que hi hagi uns mètodes educatius millors que uns altres, sinó que un mètode serà més eficaç en la mesura que s'adapti a les característiques individuals dels alumnes als quals d'adreça sense provocar que hagin de sortir de l'aula ordinària (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segué, 2009). Evidentment, aquesta estratègia respon a una concepció interaccionista ja que la clau és el disseny i desenvolupament dels processos instruccionals partint de la base de que les característiques individuals i les característiques dels processos instruccionals es conceben en interacció.

2.1 L'ENSENYAMENT ADAPTATIU

En relació als plantejaments descrits, l'adopció per part de la CCPEAE d'una perspectiva interaccionista de les diferències individuals suposa refusar les opcions subjacents a una concepció estàtica o ambientalista. Tot i

que els diferents planejaments educatius admeten combinacions i matisos, si es consideren en la seva versió més radical, assumir una CCPEAE és incompatible amb aquelles respostes educatives o estratègies que conceben les característiques dels alumnes de manera fixa i estàtica com són l'estratègia selectiva i la d'adaptació d'objectius en les seves versions més extremes. Alhora, refusa plantejaments que considerin fixos i sense alternativa, els mètodes d'ensenyament, que és el que succeeix amb les estratègies esmentades a excepció de l'ensenyament adaptatiu i en menor mesura, amb l'estratègia de neutralització i compensació. Així, tenint en compte un currículum comú, una opció inclusiva de l'educació i la CCPEAE, l'estratègia més afí que s'ha presentat és l'estratègia d'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament o l'ensenyament adaptatiu (Coll i Miras, 2001; Gràcia i Segués, 2009).

Adoptar l'ensenyament adaptatiu com a estratègia de resposta educativa a les característiques individuals com a opció bàsica comporta algunes dificultats, per dues raons. La primera raó té a veure amb la complexitat inherent a la pròpia estratègia, la segona raó té a veure amb la imprecisió del plantejament en tot el que respecta a què adaptar-se i com fer-ho (Miras, 1991; Miras i Coll, 2001). Adaptar els mètodes d'ensenyament a les característiques dels alumnes, requereix, en primer lloc, d'una gran precisió sobre quines són les característiques que cal tenir en compte. Els factors que incideixen en la diversitat de l'alumnat, tal com s'han identificat, són nombrosos tot i que no tots tenen la mateixa rellevància de cara a l'aprenentatge o no sempre ni en qualsevol circumstància (vegeu apartat 1.1). Davant d'aquesta afirmació (Miras, 1991; Miras i Coll, 2001), la CCPEAE permet destacar alguns factors que són necessaris tenir en compte en l'ensenyament adaptatiu, sobretot el grau de desenvolupament o capacitat de l'alumne, els coneixements previs, la motivació per a l'aprenentatge significatiu, els seus interessos personals entre d'altres (vegeu apartat 1.2). L'ensenyament adaptatiu, requereix disposar d'una informació vàlida i fiable sobre els tipus de tractaments educatius que resulten més adequats per a determinades característiques individuals dels alumnes. Això, permet prendre decisions fonamentades sobre les formes i els mètodes d'ensenyament en què s'han de basar els dissenys i el desenvolupament de la instrucció. En segon lloc, intentar respondre al com adaptar-se, planteja encara més imprecisió. L'ensenyament adaptatiu afirma la no existència d'un mètode o intervenció educativa superior o millor a una altra sinó que cada mètode es valora en relació a les característiques dels alumnes als quals es dirigeix. Malgrat aquest principi general, seguint una manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge, en aquest cas, la CCPEAE que emmarca la present investigació, provoca tenir en compte algunes restriccions en l'anterior afirmació degut a que no tots els mètodes són coherents ni compatibles amb la concepció adoptada.

D'altra banda, la dificultat inherent a l'ensenyament adaptatiu, rau, també, en l'existència de diferents nivells d'adaptació possible. El primer nivell té a veure amb l'adaptació en el disseny de processos educatius i el segon

nivell, al desenvolupament d'aquests processos. Corno i Snow (1986), anomenen macroadaptació a l'adaptació prèvia a la intervenció educativa a l'aula assegurant que la planificació de l'ensenyament es fa de tal manera que es preveuen mètodes i estratègies alternatives d'instrucció i condicions per a poder-los posar en pràctica de manera realment ajustada a les característiques dels alumnes. Els mateixos autors, anomenen microadaptació, a l'adaptació que requereix la interacció a l'interior de l'aula, és a dir, són els processos de presa de decisió que el docent ha de fer de manera constant per a adaptar-se a les característiques dels alumnes i al seu procés d'aprenentatge dins de l'aula i en el transcurs dels processos mateix (Gràcia i Segué, 2009; Miras, 1991; Miras i Coll, 2001). D'aquesta manera, la possibilitat de desenvolupar processos de microadaptació dependrà en gran mesura, dels processos de macroadaptació previstos en la planificació i disseny de l'ensenyament ja que permetrà anticipar i preveure possibilitats, així com també dependrà de les habilitats específiques del docent en la dinàmica de la situació educativa (Nilsen, 2010; Onrubia, 2009).

2.1.1 ELS PROCESSOS DE MACROADAPTACIÓ PER A L'ESCOLA INCLUSIVA

L'atenció inclusiva a la diversitat hauria de ser entesa com el principi que ha de regir l'ensenyament, és a dir, com la manera de respondre a les diferències individuals garantint el desenvolupament de tots els alumnes per afavorir l'equitat i la cohesió social. En un context d'educació inclusiva, l'atenció a la diversitat continua essent un factor primordial i una necessitat de canvi per a seguir avançant en el camí de la inclusió (vegeu apartat 2.2). En aquest sentit, resulta necessari promoure la inclusió a les escoles a través de l'establiment de compromisos que afavoreixin aquest canvi prenent decisions consensuades sobre el sentit i el valor d'allò que s'ensenya així com mitjançant processos de reflexió crítica sobre les pràctiques educatives desenvolupades (Arnaiz, 2012; Torres González i Fernández-Batanero, 2015). D'aquesta manera, per caracteritzar l'escola inclusiva cal vincular-la als processos de macroadaptació dels que parla l'ensenyament adaptatiu, ja que en funció de com es prenguin les decisions curriculars i organitzatives a nivells més generals, es dificultarà o limitarà els processos de microadaptació a l'aula posteriorment (Onrubia, 2009, 2010).

L'escola inclusiva s'entén com aquella que és capaç de donar resposta a les diferències individuals dels alumnes sense generar desigualtat ni exclusió (Ainscow, 2001; Stainback, 2001). En paraules de Nilsen (2010), es tracta de desenvolupar *one school for all*. El pas dels centres escolars a escoles inclusives és un procés que significa assumir una condició prèvia, implica partir d'una concepció interaccionista de les diferències individuals ja que les concepcions dels docents dels centres educatius esdevenen un factor clau per millorar i mantenir les pràctiques educatives inclusives (Urbina, Simón i Echeita, 2011). Assumir aquesta condició, té, conseqüentment, tres repercussions. La primera és considerar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes amb caràcter interactiu, és a dir, com el resultat de la interacció de les característiques individuals d'aquests i de

les característiques de les pràctiques educatives. La segona, és percebre aquestes dificultats com a no estables sinó relatives i dependents d'un moment i context determinat (Torres González, 2010). La tercera, és considerar que les dificultats dels alumnes, són responsabilitat del docent, és a dir, es troben sota el seu control (Echeita i Sandoval, 2002).

Un cop assumida aquesta condició prèvia, el camí cap al desenvolupament de centres educatius inclusius, passa per qüestionar-se aspectes sobre els quals s'han de generar alguns canvis. Els canvis passen per analitzar la realitat del centre, establir prioritats i necessitats, suprimir les barreres a la participació, reflexionar sobre l'ideal de centre, sobre el seu present i el seu futur (Booth et al., 2015). La finalitat última dels processos de canvi escolar ha de ser la consecució d'una societat més justa (Murillo i Krichesky, 2015) i les decisions i iniciatives que es posin en marxa s'han de promoure des d'un marc comú i compartit en el qual tinguin sentit, cuidant el que Murillo i Krichesky (2012) anomenen *institucionalització*, que implica construir una cultura escolar orientada al canvi i la millora permanent ja que el procés inclusiu és inacabable (Bunch, 2008; Onrubia, 2009). Alguns autors (Gairín, 2006; Lorenzo Delgado, 2011 i Casanova 2011), han configurat un seguit de dimensions a tenir en compte per a què els centres educatius responguin les demandes que se'n deriven de l'atenció a la diversitat tot i que no existeix una única perspectiva d'escola inclusiva (Dyson, 2010). Alguns dels elements clau per a transformar escoles en escoles inclusives, des del punt de vista de la macroadaptació són el currículum i l'organització dels aprenentatges, les decisions organitzatives i de funcionament de centre, el paper dels docents, el paper dels equips directius i el clima de centre.

Centrant-se en els processos de disseny, cal posar el focus, primer, en el currículum escolar. D'una banda, des de la CCPEAE, s'assumeix que els alumnes disposen de capacitats, coneixements previs, interessos, motivacions i experiències educatives diferents, de manera que són a aquests elements als quals s'ha d'adaptar el disseny de l'ensenyament tal com s'ha defensat a l'apartat anterior. A més a més, tenint en compte que l'ensenyament es caracteritza com l'ajut que connecta amb el procés d'aprenentatge de l'alumne i l'orienta en la direcció adequada, es proposa una opció de model curricular obert i flexible, és a dir, un currículum per a tothom (Booth et al., 2015). Per tant, per esdevenir escoles inclusives, la primera mesura de canvi ha d'anar orientada a desviar el focus d'atenció, és a dir, a considerar la planificació de l'educació que realitzen els docents en funció de les característiques acadèmiques, socials i culturals de l'alumnat que acull el centre escolar i a que sigui d'accés universal (Ainscow, 2002; Buli-Holmberg, Nilsen i Skogen, 2014; Bunch, 2008; Gràcia i Segué, 2009). En termes d'Onrubia (2009, 2010), es parla d'un currículum que permeti realitzar una planificació detallada, coordinada i flexible, que permeti prendre acords sobre com tractar determinats continguts, quina és la millor continuïtat entre nivells i permeti delimitar els continguts transversals, per exemple.

L'opció per un model de currículum obert consisteix a afavorir la possibilitat d'adequar i ajustar l'ensenyament en els diferents components a partir del manteniment d'objectius i continguts comuns per a tots els alumnes així com criteris globals metodològics i avaluatius (Torres González, 2010). Un currículum flexible, segons alguns autors (Caamal i Canto, 2009; Díaz-Barriga, 2010; Moran i Álvarez, 2013; Onrubia, 2009) remet a la possibilitat d'elecció de materials, els agrupaments, els espais i el temps, canvis en el suport a l'aula i la llibertat de l'estudiant en la tria i la presa de decisions sobre la seva pròpia formació. Aquesta opció té com a conseqüència passar la responsabilitat als equips de docents i als equips directius que de manera col·laborativa (Ainscow, 2012; Carter et al., 2009; Torres González, 2010) han de prendre les decisions sobre què, quan i com ensenyar i avaluar (Booth, 2011; Buli-Holmberg, Nilsen i Skogen, 2014; Gràcia i Segués, 2009).

Seguint aquesta línia, destaca en un primer moment, la necessitat de disposar d'un projecte educatiu comú sobre l'atenció a la diversitat, per exemple el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC) (Onrubia, 2009, 2010). Martín i Mauri (2011), afirmen que el PEC, en sentit estricte, hauria de ser el Pla d'Atenció a la Diversitat (PAD), ja que les decisions per al disseny del funcionament d'un centre educatiu s'ha de vertebrar des de l'objectiu d'atendre la diversitat. En cas de disposar d'aquests projectes, caldrà focalitzar l'atenció sobre les decisions preses entorn a (Naranjo, 2005):

- Què ensenyar. Resulta prioritari contextualitzar objectius i prioritzar els que resulten més rellevants pels alumnes que acull el centre. Han d'integrar de manera equilibrada les capacitats i competències que formen el currículum i els tres tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals).
- Com ensenyar i avaluar. L'enfocament avaluatiu ha de tenir en compte la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats dels alumnes, és a dir, cal encaminar-se a un enfocament inclusiu de l'avaluació tal com s'ampliarà en apartats posteriors.
- Què avaluar. Els referent dels criteris d'avaluació han de ser els objectius i continguts destacats al PCC, així com els criteris d'acreditació s'han d'establir a partir de la consideració d'aquells que en resulten bàsics o dit d'altra manera, sense els quals no es poden realitzar aprenentatges posteriors.

La definició del currículum ha anat canviant al llarg del temps. Jorba i Sanmartí (1994) fa més de vint anys, ja van identificar tres maneres d'organitzar el currículum amb la pretensió de millorar l'atenció a la diversitat. Des d'un punt de vista inclusiu, el model més adient és el d'un currículum comú per a tots els alumnes institucionalitzant mecanismes de regulació adaptats a cada tipus de dificultat. A partir d'aquest marc comú, s'estableixen dues opcions diferenciades. La primera és aquella en la que tots els alumnes fan el mateix al mateix ritme, proposant en funció dels interessos dels alumnes seqüències que poden no ser comunes i activitats diversificades. La segona és aquella en la qual es manté una seqüència de referència però l'aplicació

varia en funció dels interessos o nivells dels alumnes, concretant-se a través de l'ajust de l'ajuda educativa del docent.

Un segon aspecte a tenir en compte per al desenvolupament de centres inclusius és tot el que té a veure amb les decisions organitzatives i de funcionament de centre, les quals precisen d'una reestructuració ja que afavorirà o dificultarà el procés d'inclusió (Raffo et al., 2009). Les escoles inclusives poden ser de formes diferents, però el que tenen totes en comú és l'existència d'una cultura organitzativa que contempli la diversitat de l'alumnat de manera positiva (Ainscow, 2012). Per a poder dur a terme un canvi en les estructures organitzatives dels centres educatius, les característiques que han de tenir segons Torres González (2012) són flexibilitat, funcionalitat, participació i comunicació:

- La flexibilitat té a veure amb l'establiment d'opcions diferenciades per tal de poder triar aquella que millor s'ajusti a les necessitats del moment.
- La funcionalitat fa referència a la delimitació de responsabilitats i tasques que han de tenir els diferents membres de la comunitat educativa per a fer efectiva l'atenció a la diversitat.
- La participació en la planificació educativa per atendre la diversitat s'ha de centrar en el currículum, d'una banda en aspectes generals (finalitats, projecte curricular de centre, programacions d'aula, reglaments interns) i d'altra banda, internes i pròpies a cada centre (reforços, agrupaments, adaptacions curriculars, optativitat, diversificacions curriculars).
- La comunicació ha de ser mitjançant canals que promoguin la interrelació entre els diferents membres del centre i entre el centre i l'entorn.

Ainscow (2002, 2012), Huguet (2006) i Navarro (2008), identifiquen com a mesures organitzatives l'equip directiu, la comissió de coordinació pedagògica, la coordinació dels cicles, la coordinació d'equips docents, la coordinació entre mestres de suport i tutors, les reunions amb serveis i professionals externs, la comissió d'atenció a la diversitat, la comissió pedagògica i els òrgans de participació de l'alumnat. Els recursos dels quals disposa el centre, tenen més o menys caràcter inclusiu en funció de l'ús que se'n faci dels mateixos. El caràcter més inclusiu ve marcat per l'ús temporal i ajustat a les necessitats de cada alumne d'alguns recursos i l'afectació que tingui als elements importants del procés d'ensenyament i aprenentatge per a tots els alumnes dins l'aula ordinària. El caràcter menys inclusiu i per tant, més segregador, ve marcat per un ús permanent d'un recurs sense planificació específica i dirigit a alguns alumnes determinats amb caràcter extraordinari (Naranjo, 2005).

Seguint amb els aspectes organitzatius i de funcionament de centre, cal fer una menció a l'organització dels espais, del temps i de l'agrupament dels alumnes (Onrubia, 2009, 2010). Sobre els espais, els centres educatius

disposen d'aules específiques que sorgeixen com a justificació a l'adequació i ajust a les necessitats educatives específiques dels alumnes. Serien un exemple les aules d'educació especial, aules de reforç, unitats de suport a l'educació especial (USEE), aules d'acollida, etcètera. El caràcter més o menys inclusiu apareix quan l'ús d'aquests recursos es concreten en la delimitació física d'espais on determinats alumnes hi passen la major part de les hores lectives. No es poden considerar pràctiques inclusives aquelles que segreguen i classifiquen l'alumnat (Glazzard, 2014), tot i que hi ha gran acceptació d'aquestes pràctiques entre el col·lectiu docent (Crosso, 2010).

Lligat als espais, destaca com a tret molt important, les maneres d'agrupar als alumnes als centres educatius. Sobre l'agrupament, destaca si es realitzen sota el criteri d'homogeneïtat o heterogeneïtat. La necessitat escolar d'homogeneïtzar el que per naturalesa no és homogeneïtzable és una conseqüència directa de la incapacitat educativa a donar resposta a la diversitat que es dirigeix a la categorització i selecció dels alumnes i acaba concretant-se en pràctiques segregadores, exclusives (Gratacós i Ugidos, 2011; Muntaner, 2010) i que no té en compte que s'aprèn més i millor amb altres (Pujolàs, 2008). Naranjo (2005) estableix quatre criteris sota els quals es realitzen els agrupaments. El primer té a veure amb el tipus d'agrupament i destaca sí és homogeni o heterogeni i en aquests casos si ha estat una tria personal de l'alumne o ha estat de caràcter obligatori. Cal destacar que l'homogeneïtat, però, no és una realitat (Pujolàs, 2008). El segon és el tipus tècnic, en el qual es pot distingir entre el grup ordinari i el d'assignació específica que a la vegada poden ser realitzats sota el criteri d'heterogeneïtat o homogeneïtat, com per exemple els grups de reforç o ampliació, els desdoblaments i els agrupaments flexibles (Martín i Mauri, 2011). En aquest criteri cal destacar la importància de la programació dels continguts que s'ensenyaran, ja que sovint s'acaba convertint en fer menys (menys temes, menys activitats) (Echeita, 2006; Gratacós i Ugidos, 2011). El tercer criteri té a veure amb els continguts que aprèn el grup on hi destaquen els crèdits comuns i els variables (optativitat) en el cas de l'educació secundària (Onrubia, 2010). Per últim, l'agrupament pot respondre al pes que té en l'acreditació pertànyer a un grup o a un altre i la base és la flexibilització del currículum on hi destacarien els grups de diversificació curricular a l'educació secundària (Martín i Mauri, 2011; Naranjo, 2005; Onrubia, 2010).

El tercer canvi per al desenvolupament d'escoles inclusives té a veure amb el paper dels docents i el lideratge dels equips directius. El lideratge per a la inclusió s'inclou com a mesura important a tenir en compte en el desenvolupament de centres educatius inclusius (Ainscow et al., 2012a; AuCoin, 2014; Bunch, 2015; Huguet, 2011; Onrubia, 2009). Ainscow i Sandill (2010), afirmen que la inclusió representa cada vegada més reptes claus que precisen de lideratge dels equips directius escolars i es defineix com un pas del lideratge, del redisseny, de l'organització i lideratge pedagògic o instructiu, al lideratge centrat en l'aprenentatge del professorat, de l'alumnat i del centre educatiu com a organització (Bolívar, 2010b). Aquest fet l'avalua un estudi

realitzat per la xarxa EURYDICE (2009), el qual conclou que els directors dels centres educatius dediquen un major percentatge del seu temps laboral a tasques de gestió i administració, en segon lloc a la comunicació amb famílies i alumnes, en tercer lloc a la docència i per últim al desenvolupament curricular i pedagògic.

Per tal de caracteritzar el lideratge de la direcció en pro d'una escola inclusiva, cal tenir en compte algunes qüestions:

- El lideratge en un centre educatiu no és exclusiu de l'equip directiu sinó que aquesta tasca la pot dur a terme qualsevol membre, grup o comissió (Leithwood, 2009). A aquest punt, Harris i Lambert (2003) el van anomenar *distributed leadership* i Ryan (2006) *direcció inclusiva* i ho va definir com un procés col·lectiu amb implicació de docents, administradors, membres de la comunitat educativa i alumnes.
- El lideratge ha d'anar de la mà de manera fonamental de la gestió, és a dir, de la planificació i producció de plans per aconseguir millores (León, 2012). Seguint aquesta apreciació, cal que els equips directius recolzin i impulsin els canvis necessaris.
- No tots els lideratges són efectius per aconseguir en els centres una cultura inclusiva. Per a ser-ho cal que l'organització i gestió del mateix, tingui un impacte estructural i personal sobre l'atenció a la diversitat (León, 2012).

En aquesta línia, Lorenzo Delgado (2012) afirma que el lideratge és un constructe que inclou quatre components interrelacionats:

- El líder com a persona co-responsable amb altres líders per al desenvolupament i millora dels centres educatius d'una zona determinada. També s'anomena *lideratge del sistema* (Hopkins, 2009), que implica esdevenir un líder comunitari. Aquestes relacions exigeixen de col·laboració i treball en xarxa. Hopkins (2009), defineix les característiques que ha de tenir el líder: col·laborar amb altres centres per acurtar distàncies entre ells, estar compromesos amb la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge, lluitar per a l'equitat i la inclusió i ser conscient que l'escola i el sistema educatiu s'influeixen entre ells i que cal canviar ambdós. Ryan (2006), per la seva banda, parla del *lideratge inclusiu*, com la dinamització d'accions en la línia d'aconseguir una escola més inclusiva que valori la diversitat, l'equitat i la justícia social.
- Els seguidors del líder i el sistema de relacions que s'hi estableixen entre ells. En aquest punt, es parla de treball en xarxa i es diferencien de tipus operatiu com la mecanització de les tasques, personal com l'ajuda entre organitzacions i estratègic com l'assoliment de l'objectiu clau a través de l'ajuda de persones externes (Ibarra i Hunter, 2007) així com també poden ser en escenaris reals o físics, virtuals a través de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació o integradors o mixtes (Campo i Fernández, 2009; Lorenzo Delgado, 2012).

- El projecte compartit. Dins d'aquest component, la variable més important és aconseguir una *escola eficaç* tal com l'han anomenat diversos autors (Ainscow et al., 2012a; Ainscow i Howes 2007) tenint en compte el treball en xarxa amb altres centres, aspecte que emfatitza el punt anterior.
- El context específic com el marc on es situen les dimensions anteriors i que determinen l'equilibri entre les relacions dels components (Dyson, 2006).

Tot i dibuixar breument de quina manera s'ha de dur a terme el lideratge a les escoles inclusives i quines han de ser les seves característiques generals, cal insistir en la idea de que ha de ser un lideratge democràtic (Shields, 2010) i que ha de tenir suport i/o assessorament del psicopedagog del centre o d'altres assessors externs (Huguet, 2011).

Pel que fa al paper dels docents, per al desenvolupament d'una escola més inclusiva, cal que es comenci a desenvolupar una cultura col·laborativa o el que Parrilla (2004) i Parrilla i Daniells (1998) anomenen *Grupos de Apoyo Entre Profesores (GAEP)*. La mateixa autora defineix aquests grups com un suport intern al centre que s'articula des de l'interior i que tenen com a finalitat principal proporcionar ajuda als companys en qüestions que sorgeixen de manera habitual a les escoles. Altres autors (Gallego, 2000; García, Gallego i Cotrina, 2014), ho han anomenat *Apoyo entre Profesores o Grupos de Apoyo Mutuo (GAM)* amb la mateixa orientació anterior. D'altra banda, aporten un model d'anàlisi i seguiment col·laboratiu de dificultats derivades de la diversitat que van apareixent per tal de trobar solucions basades en el coneixement que tot docent té sobre la pràctica i l'experiència. Lligat als grups de suport entre docents, apareix la docència compartida entre docents (Huguet, 2011), el *co-teaching* o *cooperative teaching* (Beamish, Bryer i Davies, 2006) per a la millora de l'atenció a la diversitat a les aules i la inclusió que planteja un nou enfocament al suport individualitzat dins o fora de l'aula que es realitza encara avui dia. L'ensenyament cooperatiu entre docents o docència compartida, es defineix com la responsabilitat compartida de dues o més persones en l'ensenyament de tots els estudiants d'un grup, amb la finalitat d'oferir ajudes de forma col·laborativa a estudiants amb o sense necessitats educatives o dificultats d'aprenentatge (Cramer et al., 2010; Huguet, 2011) i que existeix quan hi ha una planificació, instrucció i avaluació conjunta (Rodríguez, 2014). Huguet (2011), diferencia tres tipus de suport: el docent especialitzat que entra a l'aula per fer suport a la docència o a alguns alumnes, dos docents de la mateixa matèria que treballen junts en la mateixa aula i altres professionals que entren a l'aula per fer suport a docent i alumnes. La mateixa autora, comenta la importància d'introduir aquestes noves formes d'organització a través de processos d'assessorament, tal com passa amb altres innovacions educatives i de millora (Lago i Onrubia, 2011) aspectes sobre el què es tornarà posteriorment (vegeu apartat 2.4). D'altra banda, Onrubia (2010), insisteix en la necessitat de coordinació entre els docents, tant horitzontal (entre

docents d'un mateix nivell) com vertical (entre docents de diferents nivells) i en l'existència d'estructures de conjunt on també hi participi l'equip directiu i es prenguin decisions sobre l'atenció a la diversitat.

Per últim, resulta necessari per atendre de manera més inclusiva la diversitat als centres educatius, l'existència d'un clima social, afectiu i relacional adequat, que promogui la convivència i gestioni la disciplina de forma democràtica i participativa (Martín i Mauri, 2001; Onrubia, 2010). En aquest punt, destaca l'acció tutorial com a instrument clau per a l'atenció a la diversitat, des de dos punts de vista: de les possibilitats que ofereix en la vinculació a interessos i preocupacions habituals dels alumnes i des de la capacitat per a treballar els processos d'autoregulació per a participar de manera adequada a la vida del centre educatiu (Onrubia, 2010).

2.1.2 ENSENYAMENT ADAPTATIU I COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Tot i que a l'apartat anterior s'ha definit en termes generals com s'ha de concretar el currículum per a que s'adeqüi de la millor manera possible, a les característiques individuals dels alumnes que acull un centre educatiu, es considera necessari, fer una breu menció al currículum vigent (LOMCE, 2013). L'objectiu no és tant realitzar una revisió de les polítiques educatives que determinen les diferents concrecions del currículum escolar en cada una de les etapes educatives, sinó d'aprofundir en el concepte de *competència bàsica* com a element que caracteritza el currículum de tots els estudis obligatoris i postobligatoris des de l'entrada en vigor de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) i que ha mantingut amb algunes modificacions la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) i com aquesta configuració del currículum potencia l'atenció a la diversitat i en últim terme, l'ensenyament adaptatiu.

Com s'ha definit a l'apartat anterior d'aquest capítol, per a que el currículum escolar sigui respectuós amb la diversitat, ha de ser obert i flexible, que mantingui uns objectius mínims i comuns per a tots els alumnes, però permeti la presa de decisions als equips docents en el disseny dels seus projectes educatius de centre i l'adaptació de l'ensenyament a les aules ja que el currículum és l'expressió de la funció socialitzadora de l'educació escolar (Gimeno, 2007). Els centres educatius quan seleccionen les seves intencions educatives, distingeixen allò essencial per al desenvolupament de les competències d'allò no essencial, garantint el currículum bàsic imprescindible, és a dir, aquell que no genera desigualtat d'oportunitats (Coll, 2007a; 2007b; Coll i Martín, 2006). El currículum bàsic imprescindible remet a aprenentatges funcionals i rellevants, o en altres paraules, aquells aprenentatges que fan més competents als estudiants, que s'adquireixen en situacions autèntiques (Diaz-Barriga, 2005) i reflecteixen les condicions i criteris que l'alumne haurà d'afrontar a la seva vida quotidiana (Hung i Der-Thang, 2007). Seguint aquesta línia, el currículum ha de permetre el desenvolupament de la competència cognitiva, per tant, la competència d'aprendre a aprendre de manera

autònoma i dels factors afectius i emocionals creant alumnes amb identitat pròpia i segurs a l'hora d'abordar els reptes que se'ls plantegen (Martín i Mauri, 2011).

Com a contextualització dels antecedents del concepte *competència*, aquest entra a l'àmbit educatiu estatal arrel de la primera avaluació internacional del programa PISA de la OCDE (2002). Es tracta d'una avaluació del que la OCDE anomena *competències clau*. A partir d'aquest moment, apareix de forma generalitzada als sistemes educatius no universitaris. En el cas d'Espanya, apareix la LOCE (2002), però no és fins a l'aparició de la LOE (2006) i de l'actual llei educativa LOMCE (2013) que sorgeixen d'alguna manera les competències bàsiques tot i que el desenvolupament curricular que es proposa es realitza al marge d'aquestes. En el cas de la LOE es comenten en un annex, mentre que en el cas de la LOMCE, només apareixen al principi i es desenvolupen en un ordre posterior. Aquest fet, provoca la necessitat que siguin els centres educatius i els docents els responsables de la seva inserció al currículum i del seu desenvolupament a l'aula (Díaz-Barriga, 2010), ja que les diferents lleis educatives, han generat un mateix model de currículum adaptatiu en tres nivells de concreció on les decisions que es prenen en els nivells superiors, repercuteixen en els inferiors (Moya i Luengo, 2010). Tot i així, cal destacar que les competències a les quals es refereixen tant la LOE com la LOMCE, deriven de les recomanades per la Unió Europea al 2006 fruit d'un treball realitzat per un Grup de Treball al 2004, el qual proposava les competències clau per al conjunt de països de la Unió Europea (Grupo de Trabajo B, 2004).

El concepte *competència bàsica*, però, ha estat un tema de debat, sobretot, a l'hora de definir-lo i conceptualitzar-lo. Sarramona (2014; 2015) vincula el concepte *competència* al món econòmic i a la competitivitat, però en afegir-li *bàsica* i tenint en compte que l'educació ha d'anar en pro de valors com l'ajuda mútua, la solidaritat i la col·laboració, defineix el concepte com la capacitat de resoldre problemes que planteja la vida quotidiana en les seves múltiples facetes. Per la seva part, Zabala (2011) parla d'un aprenentatge funcional i aplicable que posa la teoria al servei de la pràctica a través d'una formació integral que tingui en compte l'àmbit interpersonal, social i professional. Defineix competència com "la intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida per mitjà de les accions en què es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals" (Zabala, 2011, p. 30). Els autors Moya i Luengo (2010), plantegen una visió sociocognitiva de les competències bàsiques definint-les com la forma en què les persones aconsegueixen mobilitzar tots els seus recursos personals per aconseguir l'èxit en la resolució d'una tasca en un context definit. Similar a aquesta definició, Coll i altres (2007) la completen recollint la definició de la OCDE (2002) afirmant que una competència és la capacitat per respondre a les exigències individuals o socials per a realitzar una activitat que comporta una combinació d'habilitats pràctiques i cognitives interrelacionades, coneixements, motivació, valors, actituds, emocions i elements

socials i comportamentals que es mobilitzen per actuar de manera eficaç. Perrenoud (2008), afirma que una competència permet fer front de manera adequada a un conjunt de tasques i situacions posant en joc nocions, coneixements, informacions, mètodes, tècniques, procediments i altres competències específiques.

Coll (2007a), Pérez Gómez (2007a; 2007b) i Sarramona (2014; 2015) afegixen, a més a més, que la competència enriqueix el concepte *capacitat* dominant fins a l'entrada en vigor de la LOE en alguns aspectes:

- Posa l'accent en el saber fer o el *learning by doing* del que ja parlava Dewey (1997) a l'escola nova. Exigeix per tant, la funcionalitat dels aprenentatges escolars. Perrenoud (2008), utilitza el concepte *saber mobilitzar sabers*.
- La funcionalitat de l'aprenentatge implica assegurar la integració de diferents tipus de sabers: coneixements, habilitats, valors i actituds.
- No poden deslligar-se del context en què s'adquireixen i apliquen amb totes les implicacions didàctiques i pedagògiques que això comporta. Impliquen col·locar-se en situacions complexes, a través d'una pràctica reflexiva que propiciï la mobilització de sabers, d'extrapolar-los, combinar-los, és a dir, transferir el coneixement (Perrenoud, 2008a).
- Pretenen la globalització dels aprenentatges o la interdisciplinarietat de les diferents àrees curriculars.
- Es prioritza un tipus d'aprenentatge autònom o autodirigit que és el que permet que la persona esdevingui competent i desenvolupi la capacitat per continuar aprenent al llarg de la vida.
- Vinculen l'escola amb la vida real. Precisen de la unió constant dels sabers i la seva posada en pràctica en situacions complexes (Perrenoud, 2008a).
- Determinen mínims equitatius per a tot l'alumnat, d'aquí que es considerin bàsiques.
- Precisen d'un canvi en l'avaluació i en les pedagogies (Perrenoud, 1998).

Però el que realment ha generat més debat des de l'aparició de les competències bàsiques, ha estat l'intent de posada en pràctica als centres educatius. La incorporació de les competències bàsiques al sistema educatiu espanyol evidencia les fortaleces i les debilitats d'un model de disseny curricular obert i flexible, sobretot pel que fa a l'ús eficaç de l'autonomia dels centres educatius en el seu segon nivell de concreció¹⁰ (Moya i Luengo, 2010). La incorporació de les competències bàsiques no modifica cap característica essencial del model d'escolarització (que continua sent un model comprensiu o integrador) ni cap característica del model de disseny i desenvolupament curricular (que continua sent obert i flexible basat en tres nivells de concreció), per tant, més enllà de la dificultat en la definició de les competències bàsiques que no ha de ser considerada

¹⁰ El primer nivell de concreció curricular és el polític-administratiu i s'anomena disseny curricular base. El segon nivell és el de gestió escolar i el forma el Projecte Curricular de Centre (PCC) i el tercer nivell és el d'aula format per les diferents Unitats de Programació (UP). Font: Xtec. Disponible a: <http://www.xtec.cat/~jroca222/disseny.htm>



només un problema semàntic i que els docents també comparteixen (Díaz-Barriga, 2010), apareixen dues dificultats més: encaixar els nous aprenentatges en el model de sistema educatiu ja existent (Moya i Luengo, 2010) o el que Perrenoud (2008) anomena retornar a les raons de ser de la institució escolar i la sobrecàrrega curricular, que genera una certa frustració i sentiment de fracàs entre el professorat que es considera incapaç d'ensenyar tot el que han d'ensenyar alhora que tenen la dificultat afegida de fer-ho atenent a la diversitat (Coll, 2007a; 2007b). En aquesta línia, es generen un seguit d'aportacions que intenten discernir el què és bàsic d'aprendre i el que és desitjable i per tant, d'un bàsic qüestionable (Bolívar i Moya, 2007; Coll, 2007b; Coll i Martín, 2006; Domingo i Barrero, 2010). D'aquesta manera, i a favor de la necessitat de diferenciar entre el bàsic imprescindible i el bàsic desitjable (Coll, 2007b), el desenvolupament de competències ha de ser el pilar des d'on construir una educació inclusiva garantint per a tots una base comú (Bolívar, 2008; 2010a), repensant les pràctiques educatives, fet que comporta tres conseqüències (Pérez Gómez, 2007a; 2007b):

- Diferenciar el currículum bàsic imprescindible del desitjable per a poder i saber seleccionar i atendre a la diversitat. Coll (2007b), defineix el bàsic imprescindible com els aprenentatges que si no es donen condicionen negativament el desenvolupament personal i social de l'alumnat situant-lo en risc d'exclusió social. El bàsic desitjable, en canvi, remet als aprenentatges que malgrat contribueixen de manera significativa al desenvolupament personal i social de l'alumnat, no el determinen negativament en cas de no produir-se.
- Apostar per una metodologia focalitzada en l'aprenentatge i el reconeixement de la utilitat en tasques globalitzadores i interdisciplinàries.
- Deslligar-se de la idea estesa de que la clau es troba en la programació per competències per aferrar-se a processos de reflexió i treball per conquerir el sentit del canvi (Fullan, 2007), buscant les bones pràctiques per aproximar-se al desenvolupament de les competències.

Des d'aquesta perspectiva d'un currículum obert i flexible, basat en l'assoliment de les competències bàsiques, el nivell de complexitat de l'atenció a la diversitat no es troba en la competència com a tal, sinó en la pròpia atenció a la diversitat, fet que mostra com a fonamental que a la pràctica s'asseguri la participació dels alumnes en les activitats d'aula tenint en compte els seus coneixements previs i experiències, fent que siguin útils i transferibles. El currículum per competències i el propi concepte, és una oportunitat per a donar més importància a la diversitat i a la necessitat de ser conscients de que l'aprenentatge s'adquireix per camins diferents. Si es programa per a la consecució de competències i se segueixen metodologies per a que l'alumnat sigui qui construeixi el seu propi coneixement, l'atenció a la diversitat, té veritable cabuda en el currículum ordinari (Domingo i Fernández, 2010; Morán i Álvarez, 2013; Perrenoud, 2004).

2.1.3 ELS PROCESSOS DE MICROADAPTACIÓ PER A L'AULA INCLUSIVA

Per abordar el present apartat i establir els nexes corresponents amb les idees que s'han descrit en apartats anteriors, és necessari recordar que des del punt de vista de l'ensenyament adaptatiu com a estratègia de resposta educativa a les diferències individuals, s'opera a dos nivells, macroadaptació i microadaptació. En subapartats anteriors s'ha definit des del punt de vista dels processos de macroadaptació, l'opció per un currículum obert i flexible que permeti adequar i ajustar l'ensenyament a les característiques dels alumnes mantenint uns objectius i continguts mínims comuns així com les decisions organitzatives, de funcionament de centre, el paper dels docents, dels equips directius i el clima de centre per tal d'afavorir la inclusió.

Seguint la CCPEAE i conceptualitzant l'ensenyament com l'ajuda capaç de connectar el procés d'aprenentatge dels alumnes i orientar-lo en la direcció adequada, aquest té repercussions en els processos de microadaptació de l'ensenyament adaptatiu degut a la importància que tenen els processos d'observació i seguiment constant de l'aprenentatge dels alumnes i la dinàmica de l'aula per part del docent, elements que esdevenen definitoris en el desenvolupament d'un ensenyament eficaç. Des d'aquesta perspectiva, els processos d'ensenyament no són rutinaris ni es poden determinar de manera completa a priori, és a dir, no hi ha "receptes" o maneres de fer que es puguin planificar en la seva totalitat abans del seu desenvolupament, sinó que es construeixen i es concreten en l'activitat conjunta en la qual s'impliquen professor i alumnes i requereixen d'un procés constant d'avaluació per part del docent. Amb aquest panorama, l'ensenyament adaptatiu ha de tenir en compte tant aspectes curriculars com organitzatius per oferir una resposta educativa ajustada a les necessitats i característiques dels alumnes als quals es dirigeix el procés d'ensenyament.

L'opció per un model curricular obert i flexible i les decisions marcades al PEC i PCC, es complementen amb les programacions d'aula, que concreten les decisions que tenen a veure amb què, com i quan ensenyar i avaluar. Aquestes decisions repercuteixen a la possibilitat d'adaptació de l'ensenyament (Onrubia et al., 2004). Com a criteris generals sobre la direcció que haurien de prendre aquestes decisions, Onrubia (2010) indica els següents:

- Que els continguts siguin funcionals i vertebrin les seqüències d'ensenyament i aprenentatge.
- Fomentar plantejaments d'interrelació de continguts entre àrees.
- Incloure activitats d'avaluació inicial i ajustar la programació en funció dels resultats.
- Disposar d'espais de recapitulació i síntesi del que s'està aprenent.
- Diversificar els tipus d'activitats, els llenguatges i suports de presentació de la informació.
- Dissenyar activitats obertes amb nivells i formes diverses de resolució.
- Anticipar tipus i graus d'ajuda diferents pels alumnes i permetre'ls possibilitats d'elecció.
- Flexibilitzar els espais i temps en que s'emmarquen les tasques.

- Inserir en les activitats i les tasques l'ensenyament de continguts i habilitats que permetin als alumnes regular el seu propi aprenentatge i l'aprendre a aprendre.
- Integrar l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge i implicar-hi a l'alumnat en els processos d'avaluació.

L'ús de *pràctiques educatives autèntiques* Díaz-Barriga (2005) i *l'ensenyament multinivell (multi-level instruction)* Collicott (2000), s'apropen als criteris definits anteriorment. Les pràctiques educatives autèntiques parteixen de la idea de l'ensenyament situat, és a dir, de que el coneixement és part i producte de l'activitat, el context i la cultura en què es desenvolupa i utilitza (Díaz-Barriga, 2003). D'aquesta manera, les pràctiques educatives autèntiques pretenen anar més enllà de les tasques escolars tradicionals i remetent a una situació realista i rellevant que poden ser resoltes de diverses maneres, admeten diverses solucions i són extenses en el temps (Díaz-Barriga, 2005). L'ensenyament multinivell (Collicott, 2000) es basa en preveure i fer ús de maneres diverses de presentar la informació i preveu diverses formes de participació de l'alumnat.

Tot i així, l'opció per un currículum flexible i la posada en pràctica d'alguns dels criteris definits per Onrubia (2010), sovint es complementa amb mesures específiques d'atenció a la diversitat que s'insereixen en la pròpia estructura del currículum com són les adaptacions curriculars a l'educació infantil, primària i secundària i l'optativitat o la diversificació curricular a l'educació secundària (Gràcia i Segués, 2009; Onrubia, 2010).

Les adaptacions curriculars, en el sentit més estricte del terme, són modificacions més o menys significatives en el currículum d'un alumne o grup d'alumnes. En general, aquestes adaptacions impliquen la prioritització o reordenació de determinats aspectes del currículum i sovint porten associades mesures determinades com modificacions de les activitats d'ensenyament i aprenentatge, les estratègies metodològiques, els criteris d'avaluació, la provisió de recursos o el tipus d'agrupament. Com a exemples, es troben les antigues ACI (Adaptacions Curriculars Individualitzades) o els actuals PI (Plans Individualitzats) o PEI (Pla Educatiu Individualitzat) tal com l'anomena Ruiz (2007) que són molt habituals a les escoles i es realitzen pel tutor amb el mestre d'educació especial i el suport del psicopedagog. Perden el seu caràcter inclusiu quan s'utilitzen en pro de la lògica de l'homogeneïtat i es programen en paral·lel a la programació que es realitza per a l'aula ordinària i sense haver esgotat prèviament totes les possibilitats d'adaptació (Onrubia, 2010). En moltes ocasions, els PI s'acompanyen de suports individualitzats o en petit grup fora de l'aula, en espais específics o dins de l'aula, fet que genera exclusió i etiquetatge. L'optativitat apareix al currículum de l'educació secundària obligatòria amb la intenció de que sigui el propi alumne que pugui triar en base a una oferta donada pel centre, una part del seu currículum. D'aquesta manera, apareixen itineraris diversos, a vegades, aconsellats pels departaments d'orientació dels instituts en base als seus interessos i motivacions. La diversificació curricular és la possibilitat de reestructurar el currículum de determinats alumnes que inclou la reorganització d'algunes

àrees, la supressió d'altres i/o l'estructuració a través d'àmbits o àrees addicionals a l'aprenentatge (Gràcia i Segué, 2009). En aquest sentit, els instituts d'educació secundària disposen de Programes de Diversificació curricular que es posen en marxa per a determinats grups d'alumnes (sovint els que es preveuen que no acreditaran l'ESO) al primer curs del segon cicle i que inclouen diferents modalitats (Xtec¹¹).

Un altre dels aspectes a tenir en compte per a afavorir les aules inclusives són els vinculats a l'organització de l'aula. En primer lloc, destaca l'organització social de l'alumnat que té a veure amb l'estructura d'activitat proposada per a la resolució de les tasques i que es desenvoluparà al següent apartat d'aquest mateix capítol de forma més detallada. En aquesta línia, per afavorir l'aula inclusiva, les propostes s'encaminen a desenvolupar una organització social cooperativa (Pujolàs, 2008), la tutoria entre iguals (Duran, 2009; Sancho, 2012) i a organitzar les tasques a partir de contextos simultanis i diversificats d'activitat on els alumnes realitzin activitats diverses en un mateix moment dins d'una mateixa aula (Tharp et al., 2002). L'estructuració de situacions d'ensenyament i aprenentatge variats i flexibles, permeten una millor resposta inclusiva a la diversitat i afavoreixen l'assoliment de les competències en un nivell més elevat del màxim nombre d'alumnes (Broderick et al., 2010; Palomares i González, 2012; Sancho, 2012), ja que quan tot l'alumnat realitza les mateixes tasques de forma simultània, en les mateixes condicions i a través d'una organització social individual, l'ajust de l'ajuda educativa i per tant, l'adaptació de l'ensenyament, es dificulta (Onrubia, 2011).

Un element afavoridor de la inclusió, és la possibilitat de que a l'aula hi hagi dos docents, és a dir, el suport dins l'aula o el que Huguet (2011) anomena *docència compartida*, la qual ja s'ha comentat en un apartat anterior perquè serà possible com a procés de microadaptació si es contempla al procés de macroadaptació. La docència compartida permet un major oferiment d'ajudes educatives a tot l'alumnat així com l'obertura a processos de reflexió conjunta sobre la pràctica per a la millora de la flexibilització i adaptació de l'ensenyament (Onrubia, 2011; Sancho, 2012).

Per últim, en la consecució d'aules més inclusives, és fonamental la construcció d'un clima afectiu i social segur on els valors d'acceptació i respecte siguin a la base. Aquest fet, permetrà a tots els alumnes sentir-se inclosos i reconeguts (Ainscow, 2001; Pujolàs, 2008). En aquest sentit, tant l'organització cooperativa, com el disseny de contextos diversificats, afavoreixen la creació d'un clima d'aula favorable a la inclusió (Onrubia, 2011). Per la seva part, Ainscow i altres (2015), afirmen que el clima d'aula favorable esdevé un element clau i destaquen elements a tenir en compte: comunicació d'expectatives altes, mostrar confiança, fomentar el sentiment de pertinença i tenir un nivell alt de comunicació, entre d'altres.

¹¹ Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Atenció a la diversitat. Programes de diversificació curricular. Disponible a: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat/diversificacio/>



Definitivament, la caracterització de l'ensenyament i l'aprenentatge que proposa la CCPEAE comporta entendre que l'aprenentatge passa per un procés de construcció personal de cada alumne i l'ensenyament és l'ajuda i orientació que es realitza en aquesta activitat constructiva. Si l'ajust entre ambdós aspectes és la clau per a que es doni un ensenyament eficaç, la dificultat rau en l'adaptació de l'ensenyament a la diversitat dels alumnes. L'adaptació de l'ensenyament, per tant, passa a ser una qüestió central des del punt de vista conceptual i pràctic i la dificultat en la resposta inclusiva a la diversitat esdevé la dificultat pròpia de l'ensenyament.

2.2 L'APRENTATGE COOPERATIU: UNA APOSTA PER A L'ATENCIÓ INCLUSIVA A LA DIVERSITAT I L'APRENTATGE DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Al llarg dels diferents apartats, ha anat apareixent com a element afavoridor de l'aprenentatge i per a l'atenció inclusiva a la diversitat, l'aprenentatge cooperatiu¹². Com s'ha descrit a l'apartat anterior, des del punt de vista dels processos de microadaptació i tenint en compte el grau d'inclusió d'una aula, l'estructura de l'activitat juntament amb el criteri d'agrupament i la naturalesa del currículum, esdevé un element clau (Lago, Pujolàs i Naranjo, 2011; Pujolàs, 2007; 2012). Aquest apartat, té com a finalitat, presentar què s'entén per aprenentatge cooperatiu i quines condicions s'han a donar per a què realment ho sigui. A més a més, s'apunten alguns dels beneficis importants que l'estructuració cooperativa de l'activitat comporta a l'aula.

Posant el focus en l'estructura d'activitat i seguint a Pujolàs (2007), s'entén com el conjunt d'elements i operacions que succeeixen en el desenvolupament de l'activitat que segons com es combinin entre sí i la finalitat que amb elles es persegueixi, produeixen un determinat efecte entre els participants, és a dir l'individualisme, la competició o la cooperació. En aquest cas, per tant, s'aposta per una estructuració cooperativa de l'activitat a l'aula (Pujolàs i Lago, 2011). En una estructura d'activitat cooperativa, es dona interdependència positiva de finalitats, ja que l'alumne assoleix l'objectiu només si els altres també aconseguen el seu, que en definitiva, és comú a tots (Johnson i Johnson, 2014a). Així, no es perd de vista que en últim terme, l'aprenentatge és individual, però la consecució és a través de la cooperació, en equip (Pujolàs, 2007; 2008).

L'estructuració cooperativa de l'activitat a l'aula consisteix, per tant, en aprendre junts per assolir un objectiu comú, així, l'AC és l'ús didàctic d'equips heterogenis reduïts en els quals, els alumnes aprenen junts per a maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres (Johnson, Johnson i Holubec, 1999b; 2013). L'AC és un terme que es refereix a un alt grau d'estructuració de la tasca, control i autoritat docent.

¹² En endavant, s'utilitzarà AC per referir-se a aprenentatge cooperatiu.

L'AC, tot i basar-se en l'aprenentatge en equip, no vol dir que es tracti únicament d'una resolució conjunta de quelcom, sinó de que cada membre de l'equip té una responsabilitat individual al servei d'unes fites comunes d'equip (Slavin, 2010). D'aquesta manera, com ja s'ha avançat, afavoreix diferents interdependències positives entre els membres dels equips (Pujolàs, 2007):

- Interdependència positiva de finalitats: tots les membres d'un equip persegueixen el mateix objectiu.
- Interdependència positiva de tasques: els membres de l'equip s'han de coordinar per a completar una tasca d'equip.
- Interdependència positiva de recursos: per a completar l'aprenentatge de tots els membres de l'equip, cal que cada un ensenyi als altres el què prèviament ha après.
- Interdependència positiva de rols: cada membre de l'equip té assignat un paper complementari al que exerceixen els seus companys que ha d'exercir amb responsabilitat i eficàcia.
- Interdependència positiva de recompenses: es tracta de valorar tant individualment com en equip l'assoliment de l'objectiu d'equip proposat. Aquesta valoració suposa una millor qualificació individual (un "punt" més) i alguna forma de celebració d'equip.

Un dels aspectes importants de l'organització cooperativa de l'activitat a l'aula des del punt de vista de la influència educativa (Slavin, 1987), és que incorpora la interacció entre iguals, és a dir, els processos d'ajuda mútua entre els participants (Onrubia i Mayordomo, 2015) a la interacció entre docent i alumnes que es dona en estructures d'activitat individuals o competitives i incrementa els processos afectius, relacionals i motivacionals responsables de l'atribució de sentit a l'aprenentatge (Ning i Hornby, 2014; Pegalajar i Colmenero, 2013; Pérez i Poveda, 2010). Ja al primer capítol, des de la CCPEAE, es defensa la importància de les interaccions entre iguals per a afavorir l'establiment de relacions entre els alumnes des del punt de vista més emocional i afectiu, aspectes que creen una base per a la motivació i els interessos dels alumnes. Però no només això, des del punt de vista de la influència educativa, a més a més de la interacció entre docent i alumne, l'AC afavoreix que hi hagi contínuament interacció entre alumnes. Johnson i Johnson (2014a), asseguren que per a què la interacció sigui cooperativa, cal que es donin les condicions següents:

- Interdependència positiva, tal com ja s'ha comentat.
- Responsabilitat i rendició de comptes individual, és a dir, per part de cada membre de l'equip.
- Interacció que promogui l'aprenentatge de tots els membres.
- Ús d'habilitats socials necessàries per a l'aprenentatge en equip.
- Millora i revisió continuada dels processos d'equip i individuals.

Pel que fa als beneficis relacionats amb els mecanismes d'influència educativa entre iguals, l'estructura cooperativa de l'activitat afavoreix el conflicte sociocognitiu entre punts de vista moderadament divergents a

través de donar l'opinió i justificar el punt de vista per resoldre les tasques. En altres paraules, a partir de la interacció entre els membres dels equips, s'aporten diferents representacions d'una mateixa tasca, fet que promou la revisió i reestructuració de les pròpies representacions (Caño, Elices i Palazuelo, 2003; Cohen, Brody i Sapon-Shevin, 2004; Guarro, 2008; Johnson, Johnson i Holubec, 1999a; Monereo i Duran, 2002; Onrubia i Mayordomo, 2015). El segon dels mecanismes d'influència educativa entre iguals que es propicia és la regulació mútua a través del llenguatge, instrument regulador del pensament (Vygotsky, 1934), ensenyant a l'altre, explicant i donant instruccions (Coll, 1997b; Mercer, 2001; Vas i Littleton, 2010). En aquesta línia, Web i Mastergeorge (2003), asseguren que el fet d'haver d'explicar quelcom als companys, afavoreix el rendiment individual. Sobre la importància de l'ús del llenguatge per tal de que les interaccions siguin productives en les situacions cooperatives, Mercer (2001) distingeix entre la *conversa acumulativa* o repeticions i confirmacions d'allò dit, la *conversa disputativa* o discrepància i manteniment del propi punt de vista i la *conversa exploratòria* o la crítica constructiva de les aportacions pròpies i alienes. L'autor considera que l'última és la que s'ha d'ensenyar (Onrubia i Mayordomo, 2015). El tercer dels mecanismes és el recolzament a l'atribució de sentit a l'aprenentatge, ja que s'ofereixen oportunitats d'incrementar els processos afectius, relacionals i motivacionals responsables de l'atribució de sentit a l'aprenentatge (Colomina i Onrubia, 2001; Echeita, 1995; Gràcia i Segué, 2009). D'altra banda, també s'afavoreix el control mutu de l'aprenentatge a realitzar, degut a la distribució de les responsabilitats en la realització de tasques (Colomina i Onrubia, 2001; Gavilán, 2009; Slavin, 2014). Així, el control mutu de l'aprenentatge, l'adopció de rols complementaris i l'ús del llenguatge i el diàleg entre els membres dels equips cooperatius, són també, elements clau d'aquesta organització (Onrubia i Mayordomo, 2015; Vas i Littleton, 2010).

Pel que fa a alguns dels beneficis que comporta l'AC, es destacaran els més rellevants. En primer lloc, alguns autors (Gil, Alías i Montoya, 2006; Johnson i Johnson, 2009; 2014; Kyndt et al., 2013; Sharan, 2014; Tran, 2014) afirmen que l'AC millora el rendiment acadèmic i l'aprenentatge resulta més significatiu. En aquesta línia, la millora del rendiment acadèmic i dels resultats, així com la qualitat de les interaccions entre els membres dels equips, està mediatitzada per la cohesió de grup (Slavin, 2014; Webb, 2008). Amb tot, la interacció social produeix resultats originals que no poden explicar-se com la suma de les capacitats individuals sinó el resultat produït per l'equip és superior a la suma dels resultats que s'aporten individualment (Gavilán, 2009; Johnson i Johnson, 2014a). Algunes investigacions, afirmen que l'AC millora les estratègies cognitives, metacognitives i motivacionals (Jarvëla, Järvenoja i Veermans, 2008; Kyndt et al., 2013; Salmerón i Rodríguez-Fernández, 2008) que per altra banda, requereixen d'un ensenyament directe (Salmerón et al., 2010).

En segon lloc, un altre dels beneficis de l'AC, és que afavoreix un clima d'aula afectiu i social segur en el qual tots els alumnes es senten inclosos (Ainscow, 2001; Onrubia, 2011; Pujolàs, 2008; Reicher, 2010) fomentant

l'acceptació de les diferències i augmentant les relacions interpersonals (Johnson i Johnson, 2014a; Kyndt et al., 2013; Rogat i Linnenbrink-Garcia, 2011). Des del punt de vista dels processos de microadaptació de l'ensenyament adaptatiu, l'AC resulta eficaç tant per a l'atenció inclusiva a la diversitat, com per a l'ajust de les ajudes educatives als alumnes (Dejo, 2015), ja que a causa de l'agrupament heterogeni estable, permet al docent una observació constant dels processos d'aprenentatge dels alumnes. Onrubia (2007) afirma que l'estructura cooperativa de l'activitat, des del punt de vista de la microadaptació, permet observar de manera més explícita el procés d'aprenentatge dels alumnes, fet que facilita oferir ajudes molt més contingents al procés ja que molts aspectes implicats en l'aprenentatge es fan públics i "transparents" (Onrubia, 2007, p. 327). Amb tot, Onrubia i Mayordomo (2015), afirmen que l'AC comporta un canvi substancial en el paper del docent respecte a l'ensenyament més tradicional que no vol dir perdre importància. En aquesta línia, Johnson i Johnson (2014a) i Kaendler i altres (2014), defineixen les tasques del docent en la organització cooperativa de l'aprenentatge:

- Explicitar els objectius de la tasca.
- Prendre decisions sobre l'estructuració dels equips d'AC (nombre de membres, assignació d'estudiants als equips, rols, organització de materials, organització de l'espai), passos que seguiran en la tasca, interaccions que es promouran.
- Ensenyar conceptes i estratègies que els alumnes han de dominar i aplicar així com explicar els criteris per a què la tasca es completi amb èxit, la interdependència positiva, la responsabilitat individual i els comportaments esperats.
- Supervisar el funcionament dels equips, intervenir per ensenyar habilitats de cooperació i la qualitat de les interaccions i proporcionar suport en l'aprenentatge acadèmic quan sigui necessari. Aquest punt pot ser útil recórrer al modelatge per a la millora del diàleg i la interacció.
- Avaluar el progrés dels alumnes segons els criteris establerts i assegurar l'eficàcia de l'aprenentatge dels equips.

En tercer lloc, des del punt de vista de l'aprenentatge de les competències bàsiques que s'estableixen al currículum d'educació infantil, primària i secundària, l'AC esdevé una estructura d'activitat que afavoreix l'aprenentatge d'algunes competències com les comunicatives, socials, d'iniciativa personal i d'aprendre a aprendre (Ahmar i Mahmood, 2010; García et al., 2001; García i Marín, 2012; Goikoetxea i Pascual, 2002; Guarro, 2008; Johnson i Johnson, 2009; Pujolàs, 2012; Salmerón et al., 2010). La cooperació exigeix reconèixer l'aula com l'espai ideal per a la construcció de relacions entre iguals, que alhora, exigeix que s'organitzi per a influenciar deliberadament en aquest procés ja que resulta essencial per a l'educació democràtica de l'alumnat i per al desenvolupament de la competència social i ciutadana (Guarro, 2008). L'assoliment de la competència comunicativa, apareix en la necessitat de l'ús del llenguatge en les interaccions entre iguals com

s'ha destacat en paràgrafs anteriors. Per la seva banda, la competència d'aprendre a aprendre segons Monereo i Castelló (2009) requereix desenvolupar habilitats i capacitats relacionades amb la planificació, regulació i avaluació de les representacions mentals i comportaments respecte a les circumstàncies i exigències d'un context determinat. Per tant, la cooperació entre iguals en un context dissenyat i controlat per a facilitar interaccions educatives de qualitat, possibilita que els alumnes construeixin coneixement col·lectiu i facilita una dialògica interior rica i autorregulen el seu pensament i acció (Monereo, 2007) aspectes vinculats al desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre (Salmerón et al., 2010). L'organització cooperativa de l'activitat a l'aula, precisa i desenvolupa l'aprenentatge d'una nova competència d'AC com aquella en la qual intervenen totes les habilitats necessàries per a un aprenentatge en equip. En aquesta línia, algunes investigacions de diferents àmbits (medicina, enginyeria, educació), s'han centrat en la identificació de les dimensions que podrien formar part de la competència treball en equip (que no AC), sobre les quals no hi ha, encara, gaire consens (Fernández, et al., 2008; Humphrey et al., 2010; Leggat, 2007; Rousseau et al., 2006; Torrelles et al., 2011; Weaver et al., 2010). De fet, es podria definir el *saber cooperar per aprendre* com "una competència complexa que involucra diverses habilitats" (Badia, 2015, p. 120). En aquest sentit, el mateix autor, presenta un Model d'Aprenentatge Col·laboratiu¹³ (MAC) que descriu les principals habilitats necessàries per a aprendre a cooperar en tasques de recerca, elaboració i comunicació d'informació (Badia i Becerril, 2015). El model MAC, es presenta mitjançant els seus components i les habilitats implicades (Badia, 2015), anomenades habilitats constitutives i formades per subhabilitats interrelacionades tal com mostra la taula següent:

Habilitats constitutives	Subhabilitats
1. Constituir l'equip d'aprenentatge	1.1 Conèixer els membres de l'equip. 1.2 Crear interdependència positiva. 1.3 Assumir responsabilitats individuals. 1.4 Crear identitat grupal.
2. Definir les condicions de la tasca	2.1 Especificar conjuntament els objectius d'aprenentatge i les normes de funcionament. 2.2 Acordar la distribució dels rols relacionats amb la participació. 2.3 Acordar la distribució de rols relacionats amb el contingut. 2.4 Decidir l'ús dels recursos. 2.5 Definir les fases de treball.
3. Gestionar la dinàmica cooperativa de l'equip	3.1 Gestionar el temps. 3.2 Identificar i resoldre conflictes d'equip. 3.3 Gestionar el procés de treball en equip. 3.4 Gestionar la cohesió d'equip i el clima afectiu.

¹³ L'autor anomena aprenentatge col·laboratiu el que en el marc de la present investigació s'anomena aprenentatge cooperatiu. Els autors de referència i la definició del concepte, és compartida. Així, seguint la lògica i coherència del marc teòric presentat fins al moment, s'opta per continuar amb la denominació d'aprenentatge cooperatiu com aquell que es realitza en el sí d'un equip reduït heterogeni en el qual es dona interdependència positiva.



4. Processos de transformació de la informació de continguts en coneixement	4.1 Construir coneixement compartit. 4.2 Buscar informació. 4.3 Revisar informació. 4.4 Elaborar informació.
5. Elaboració de productes i generació de resultats	5.1 Ajustar la informació a les característiques del producte. 5.2 Delinear el producte. 5.3 Estructurar el contingut. 5.4 Comunicar el contingut.

Taula 2.2.1. Habilitats constitutives i subhabilitats implicades en l'aprenentatge en petits equips proposades pel Model d'Aprenentatge Col·laboratiu (MAC). Font: pròpia a partir de Badia (2015).

Cal destacar, que per a què l'estructura d'activitat sigui realment cooperativa, s'han de donar les dues condicions necessàries descrites per Kagan (1999): *participació equitativa i interacció simultània*. S'entén per participació equitativa l'estructura de la participació, és a dir, no deixar-ho a l'espontaneïtat, que tots els membres de l'equip puguin participar de l'activitat. La interacció simultània, té a veure amb el percentatge de membres d'un equip obertament compromesos en el seu aprenentatge en un moment determinat, és a dir, que interactuen alhora, simultàniament (Pujolàs, Lago, et al., 2011; Pujolàs i Lago, 2011). Kagan (1999), contraposa el model *aprendre junts* de Johnson i Johnson (1997) i proposa una sèrie d'estructures cooperatives. Ambdós models consideren la interdependència positiva i la responsabilitat individual com a element bàsic d'un aprenentatge en equip, però mentre uns insisteixen en la interacció cara a cara, Kagan incorpora els dos elements descrits per a completar els quatre principis bàsics que es reconeixen en els equips cooperatius. En aquest punt, resulta rellevant, destacar el que Erickson (1982) va definir com a estructura de participació que regula la interactivitat, és a dir, una sèrie de normes, drets i obligacions dels participants. L'activitat conjunta, en aquest cas entre iguals dins els equips cooperatius, s'organitza en funció d'una sèrie de normes i requisits que determinen en cada moment qui pot dir o fer què, quan, com i amb qui. L'estudi de l'estructura de participació suposa posar el focus en dues subestructures que s'interrelacionen mútuament. D'una banda, l'estructura de participació social vinculada als rols, drets i deures comunicatius dels participants que delimiten les interaccions entre ells. En aquest sentit, es refereix al torn de paraula, l'ajuda i la presa de decisions conjunta, per exemple. D'altra banda, l'estructura de tasca acadèmica que s'associa a les regles i requisits de participació derivats dels tipus i naturalesa de tasca o contingut específic, és a dir, a la seqüenciació del contingut d'aprenentatge.

2.2.1 EL PROGRAMA CA/AC: COOPERAR PER APRENDRE, APRENDRE A COOPERAR

A l'inici de l'apartat anterior, s'ha afirmat que juntament amb la naturalesa del currículum i el criteri d'agrupament de l'alumnat, l'estructura de l'activitat esdevé un element clau per al desenvolupament d'una aula inclusiva i d'un ensenyament adaptatiu. En aquest sentit, i tal com s'ha comentat en apartats previs, als

centres educatius i a les aules es prenen decisions diverses sobre l'agrupament de l'alumnat (per exemple l'agrupament homogeni, heterogeni, flexible, desdoblaments), sobre els espais i l'adscripció d'alumnat als mateixos (per exemple les aules d'acollida, aules d'educació especial, unitats de suport a l'educació especial) i sobre la naturalesa del currículum (per exemple els plans individualitzats, adaptacions curriculars, modificacions curriculars, programes de diversificació) amb la finalitat d'atendre la diversitat. El què no ha patit grans canvis ni modificacions, ha estat l'estructura d'activitat. En aquesta línia, el Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar¹⁴ aposta pel canvi en l'estructura de l'activitat a l'aula.

El Programa CA/AC (Pujolàs, Lago, et al., 2011), neix fruit d'un projecte finançat anomenat Projecte PAC¹⁵ i desenvolupat per alguns membres del GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat) de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya. El Projecte PAC tenia per objectiu l'aplicació i avaluació d'un programa didàctic que possibilités l'atenció a l'alumnat dins de l'aula des d'un enfocament inclusiu (Lago, Pujolàs i Riera, 2015; Soldevila, 2015), a través d'una sèrie d'actuacions relacionades amb la Personalització de l'ensenyament, l'Autonomia de l'alumnat i la Cooperació entre iguals (d'aquests tres aspectes, apareix l'acrònim PAC) (Pujolàs, 2012; Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013).

El Programa CA/AC, concretament, gira al voltant de l'estructuració cooperativa de l'activitat a l'aula i proposa una sèrie d'accions encaminades a que els docents de qualsevol etapa educativa ensenyin als seus alumnes a aprendre en equip. D'aquesta manera, s'utilitza la cooperació com a recurs per ensenyar (cooperar per aprendre), però també, la cooperació, esdevé un contingut a aprendre (aprendre a cooperar). El Programa CA/AC, s'articula entorn tres àmbits d'intervenció estretament relacionats (Lago, Pujolàs i Riera, 2015; Pujolàs, 2008; Pujolàs, Lago, et al., 2011; Pujolàs i Lago, 2011): l'Àmbit A, cohesió de grup, l'Àmbit B, el treball¹⁶ en equip com a recurs per ensenyar i l'Àmbit C, el treball en equip com a contingut a ensenyar.

L'Àmbit A, conté totes les actuacions encaminades a cohesionar el grup¹⁷. Es tracta d'una condició prèvia (el grup ha d'estar mínimament cohesionat) per a poder organitzar l'activitat de manera cooperativa posteriorment. Alguns autors insisteixen en la relació directa entre el grau de cohesió i els resultats i la qualitat de les interaccions entre els membres dels equips (Slavin, 2014; Webb, 2008) a més a més de la millora del

¹⁴ En endavant, s'utilitzarà Programa CA/AC per evitar fer farragosa la lectura. El nom del Programa CA/AC, s'adopta del llibre d'Slavin, R.; Sharan, S.; Kagan, S. Lazarowitz, R. H.; Webb, C. i Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Nova York: Springer Science.

¹⁵ Projecte PAC: Programa Didàctic inclusiu per atendre a l'aula alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa (referència: SEJ2006-01495/EDUC). Desenvolupat entre els anys 2006 i 2010.

¹⁶ S'utilitza *treball* respectant la nomenclatura utilitzada pels autors de referència en la descripció del Programa CA/AC. En els casos que sigui possible, i no alteri l'originalitat, s'utilitzarà *aprenentatge*.

¹⁷ L'ús diferenciat de *grup* i *equip* és intencionat. S'utilitza *grup* per referir-se al conjunt d'alumnes de l'aula i *equip* pels membres que formen un equip cooperatiu.

“clima” de l’aula (Pujolàs, 2012). Es tracta d’un àmbit d’intervenció que no es pot deixar d’implementar i sobre el qual cal anar incidint, ja que sempre resulta necessari i contribueix a la millora de la implementació i funcionament de la resta dels àmbits. Inclou dinàmiques que responen a cinc objectius o dimensions sobre la cohesió (Pujolàs, Lago, et al., 2011):

- Fomentar la participació, el debat i el consens en la presa de decisions.
- Afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dins del grup.
- Facilitar la participació dels alumnes corrents en el procés d’inclusió d’algun company i potenciar el coneixement mutu.
- Mostrar la importància d’aprendre en equip i demostrar-ne l’eficàcia.
- Preparar i sensibilitzar l’alumnat per aprendre de manera cooperativa.

Els autors recomanen, inicialment, fer una anàlisi de la cohesió del grup per a conèixer quines són les urgències o punts febles. És a dir, cal identificar la relació entre els components del grup, el valor que es dóna a l’aprenentatge en equip, a la solidaritat, a l’ajuda i al respecte. D’altra banda, aconsellen que la cohesió de grup no només s’ensenyi a les hores de tutories, sinó que es poden aprofitar les assemblees, la salutació inicial i el comiat, moments puntuals de reflexió, en l’aparició d’algun conflicte, els moments en què entren famílies a l’escola a participar d’alguna activitat i activitats que d’alguna manera ajuden a fomentar l’ajuda mútua, la col·laboració o el valor de la diferència, per exemple, sempre que l’objectiu sigui la millora de la cohesió i no el contingut d’àrea específica.

Abans d’entrar a la descripció de l’Àmbit B cal definir, de manera breu, el criteri de formació dels equips heterogenis per a estructurar l’activitat de manera cooperativa. Generalment, els equips d’AC estan formats per quatre alumnes, màxim cinc. La composició dels equips ha de ser heterogènia (en gènere, ètnia, interessos, capacitats, motivació, rendiment, autonomia...). En quant a la capacitat – rendiment – autonomia – interès – motivació i sobretot la capacitat de donar i rebre ajuda, es procura que hi hagi un membre del grup amb un nivell alt –relatiu al col·lectiu- en aquest s aspectes; dos alumnes de nivell mitjà, i un altre de nivell inferior. Una manera habitual de procedir és formar els *equips de base*, nom que el Programa CA/AC dóna als equips heterogenis estables (Pujolàs, Lago, et al., 2011). Es tracta de dividir el grup classe en tres columnes, en un extrem, els alumnes més necessitats d’ajuda, en l’altre, els més capaços d’oferir ajuda i al centre, la resta d’alumnes. D’aquesta manera, cada equip el forma un alumne d’una de les columnes de l’extrem, un alumne de l’altre columna de l’extrem i dos alumnes de la columna central. El criteri d’estabilitat, és un aspecte important per a la incorporació de l’Àmbit C que es descriurà posteriorment, ja que precisen de l’oportunitat continuada d’experimentar el funcionament en un equip, i s’aconsella que sigui d’un curs escolar. Per la seva part, Johnson i Johnson (2014a), proposen una estabilitat d’un a més anys.



L'Àmbit B, el treball en equip com a recurs per ensenyar, inclou estructures cooperatives¹⁸ simples i complexes per a què els equips estructurin la participació de tots els membres i tots interaccionin en la resolució de les tasques, és a dir, per assegurar la participació equitativa i la interacció simultània. Les EC estan buides de contingut, és a dir, es poden utilitzar per estructurar l'activitat al voltant de qualsevol contingut, en qualsevol àrea curricular de qualsevol etapa educativa, ja que són adaptables. El Programa CA/AC, les classifica de la manera següent (Pujolàs, Lago, et al., 2011):

- EC simples: quan es poden dur a terme en una única sessió de classe. Es distingeixen bàsiques, específiques i derivades:
 - Bàsiques: estructures molt polivalents –d'aquí el caràcter bàsic– que poden servir per a diverses finalitats en diferents moments d'una unitat didàctica.
 - Específiques: no són polivalents com les bàsiques, sinó que serveixen específicament per a una finalitat molt més concreta.
 - Derivades: estructures bàsiques o específiques adaptades a una etapa determinada.
- EC complexes, o tècniques cooperatives: són estructures que no es poden dur a la pràctica en una única sessió de classe. Tenen més el sentit de "projecte" per tal de treballar una unitat didàctica estructurada completament de manera cooperativa.

Resulta d'especial interès per a la present investigació, descriure amb més detall com es defineixen les diferents EC al Programa CA/AC. Com ja s'ha comentat, les EC simples es divideixen en bàsiques, específiques i derivades:

- Són EC bàsiques la *lectura compartida*, *l'1-2-4*, *el foli giratori*, *parada de tres minuts*, *llapis al mig* i *el joc de les paraules*¹⁹. Aquestes EC en la seva definició, disposen d'estructura d'activitat, és a dir, es descriu de quina manera s'ha de desenvolupar l'EC per a resoldre una tasca. En alguns casos, es defineix clarament l'estructura de participació i interacció per a tots els membres de l'equip, és a dir, es descriu l'ordre en què participen els membres de l'equip, qui és responsable en cada moment i la resta de membres què fan respecte a la interacció. Són un exemple *l'1-2-4* i *el llapis al mig*. En altres casos, no sempre queda ben descrita l'estructura de participació i interacció, són un exemple la *lectura compartida*, *el foli giratori*, *parada de tres minuts* i *joc de les paraules*.
- Són EC específiques *el número*, *números iguals junts*, *el sac de dubtes*, *un per tots*, *mapa conceptual a quatre bandes*, *els quatre savis*, *cadena de preguntes* i *millor entre tots*²⁰.

¹⁸ A partir d'aquest moment s'utilitza EC per referir-se a estructures cooperatives i agilitzar la lectura.

¹⁹ Vegeu la descripció completa de les EC bàsiques a l'Annex 1.

²⁰ Vegeu la descripció completa de les EC específiques a l'Annex 2.

- *El número, números iguals i un per tots* s'utilitzen com a complement d'alguna de les estructures bàsiques per a promoure que els membres d'un mateix equip s'ajudin mútuament de manera que tots es responsabilitzin de fer i saber fer les activitats.
- *El mapa conceptual a quatre bandes i els quatre savis* serveixen per estudiar els continguts treballats en una determinada unitat didàctica a base de fer resums, esquemes o síntesi dels mateixos. O bé en forma de preguntes que es fan els alumnes d'un mateix equip com amb *el sac de dubtes* o els equips entre sí com a *la cadena de preguntes*.
- *Millor entre tots* és molt útil per demostrar, des de la pràctica, l'eficàcia del treball en equip.
- Són EC derivades *el foli giratori per parelles, paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos i la substància*²¹. De la mateixa manera que passa amb les EC bàsiques, les adaptacions sofertes per a ser utilitzades en etapes d'educació infantil, per exemple, no contemplen, en tots els casos una descripció detallada de l'estructura de participació i interacció. Són un exemple *paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos i la substància*.

D'altra banda, com s'ha avançat en paràgrafs anteriors, es pot desenvolupar una unitat didàctica²² de manera cooperativa. El Programa CA/AC, estableix quatre moments amb diverses finalitats possibles que poden ser desenvolupats amb EC (Pujolàs, Lago, et al., 2011):

- Abans: la finalitat pot ser ajustar la programació (continguts, objectius, activitats d'ensenyament/aprenentatge, criteris i activitats d'avaluació) i es proposen activitats per a conèixer les idees prèvies o facilitar la representació dels continguts a treballar.
- A l'inici: amb l'objectiu d'introduir els continguts nous (conceptes, procediments, actituds, valors...), es proposen activitats per presentar els continguts o comprovar la comprensió dels alumnes.
- Durant: amb l'objectiu de practicar i consolidar els aprenentatges nous, es proposen activitats per aprendre els aprenentatges nous, consolidar-los, reforçar-los o aprofundir-hi.
- Al final: amb l'objectiu de recapitular les principals idees treballades, es proposen activitats per fer una síntesi dels continguts o avaluar l'assoliment dels objectius.

D'aquesta manera, les EC es poden proposar per a resoldre tasques, en qualsevol moment d'una UD tal com mostra la figura següent:

²¹ Vegeu la descripció completa de les EC derivades a l'Annex 3.

²² En endavant s'utilitzarà UD per referir-se a Unitat Didàctica.



Estructura cooperativa	Abans de la UD	A l'inici de la UD	Durant la UD	Al final de la UD
Lectura compartida	Refrescar les idees sobre el tema a treballar a partir d'un text.	Introduir un tema a partir d'un text.	Assegurar la comprensió d'un text a partir del qual hauran de fer uns exercicis.	Assegurar la comprensió d'un text que sintetitza els continguts del tema de treball.
1-2-4	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà	Comprovar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.
Foli giratori	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà	Comprovar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.
Parada de tres minuts	Recordar i exposar idees relacionades amb el tema que es treballarà	Plantejar qüestions que volen conèixer sobre el tema que es comença a treballar.	Plantejar qüestions i dubtes sobre el tema que s'està treballant.	Plantejar qüestions o dubtes al final d'un tema, després d'haver-ho repassat en equip.
Llapis al mig	Fer exercicis per conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà.	Respondre qüestions per controlar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.
Joc de les paraules	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà a partir d'allò que els suggereix una paraula.	Comprovar la comprensió d'una explicació construint una frase a partir d'unes paraules clau.	Construir frases que resumeixin les idees principals del tema que s'està treballant o que s'ha treballat.	

Taula 2.2.2. Usos de les estructures cooperatives bàsiques. Font: Pujolàs, Lago, et al., 2011, p. 92.

Per últim, l'Àmbit C, el treball en equip com a contingut a ensenyar, té a veure amb les actuacions encaminades a ensenyar de manera sistemàtica als alumnes a aprendre de manera cooperativa. En altres paraules, el Programa CA/AC conté en la seva definició *l'aprendre a cooperar*, de manera que l'AC, esdevé un contingut més a ensenyar i aprendre. Per a fer-ho, el Programa CA/AC proposa tres objectius bàsics d'ensenyament (Pujolàs, Lago, et al., 2011):

1. Ajudar-los a especificar amb claredat els objectius que es proposen i les metes que han d'assolir.
2. Ensenyar-los a organitzar-se com equip per aconseguir aquests objectius (cosa que suposa la distribució de diferents rols i responsabilitats dins de l'equip i el repartiment de les diferents tasques).
3. Ensenyar-los a autoregular el funcionament del seu propi equip: identificar el que no fan correctament i el que els impedeix aconseguir allò que persegueixen; posar els mitjans per superar progressivament aquests aspectes negatius de manera que aprenguin les habilitats socials imprescindibles per treballar en equips reduïts mitjançant la pràctica.

Més concretament, l'Àmbit C, està centrat en els aspectes següents:

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

Ensenyar els alumnes a aprendre en equip implementant l'Àmbit C, té a veure, en resum, amb dos aspectes fonamentals, el primer, l'adquisició de la consciència d'equip i el segon, l'autoregulació com a equip. Per a ensenyar el contingut AC, el Programa CA/AC proposa una sèrie de passos que es complementen amb l'ús d'alguns instruments (Pujolàs, Lago, et al., 2011):

1. Decidir el nom de l'equip i crear un logotip que l'identifiqui. Per a fer-ho es poden fer servir dinàmiques de cohesió.
2. Fixar objectius d'equip. Proposen que els comuns siguin *aprendre tots i ajudar-se mútuament*. Els objectius d'equip han de ser sobre l'AC. Els objectius d'equip han de sorgir de la necessitat que tingui el propi equip, ajudats, quan sigui necessari, pel docent. Es poden explicitar als Plans de l'equip, instruments sobre els quals es parlarà més endavant.
3. Establir normes de funcionament d'equip. Es pot dedicar alguna sessió a reflexionar amb els alumnes sobre quines normes són necessàries per aprendre en equip. Es poden utilitzar dinàmiques de cohesió per a arribar a consens entre els membres dels equips.
4. Decidir i repartir entre els diferents membres d'un equip, càrrecs i funcions. Això permet que els alumnes siguin responsables d'un aspecte concret i assegurar, d'alguna manera, el compliment d'algunes normes. Cal que en el nomenament del càrrec, es disposi d'una descripció de les tasques associades a l'exercici del mateix.

El Programa CA/AC proposa els següents:

- Coordinador/a: modera les activitats, controla que es segueixin els passos de l'estructura utilitzada i és el portaveu de l'equip.
- Secretari/a: controla el to de veu, pren nota i omple els fulls de l'equip.
- Ajudant: ajuda a qui ho necessiti i exerceix el càrrec del company absent.

- Intendent: té cura del material de l'equip i controla que no es perdi el temps.
- Portaveu: és el portaveu de l'equip (en equips de cinc membres).

Els càrrecs, de la mateixa manera que les normes de funcionament, poden anar variant en funció de les noves necessitats que vagin apareixent. De la mateixa manera, un alumne amb unes característiques i necessitats específiques, pot disposar d'un càrrec adequat a ell, i conseqüentment, un equip, amb necessitats determinades, també. S'explicitaran els càrrecs, les funcions i la persona responsable, al Pla de l'equip.

5. Els Plans de l'equip i les revisions periòdiques. El Pla de l'equip és un instrument que s'introdueix per a que els membres dels equips estableixin una declaració d'intencions, és a dir, una previsió del que, com a equip, es proposen aconseguir durant un període de temps determinat. En el Pla d'equip, s'estableixen els objectius d'equip, els càrrecs i les funcions, així com el nom dels membres que l'exerceixen i un període de vigència. Passat el període, s'ha d'avaluar (revisar) el pla i proposar-ne un de nou. El nou pla pot incorporar objectius no assolits o nous en el cas de que tots s'hagin assolit. En aquest segon Pla d'equip, es poden incorporar els compromisos personals. Els compromisos personals són declaracions d'intencions de cada un dels membres de l'equip per a la millora comuna, en funció de les necessitats de cadascú. Així, els han de formular els propis alumnes i els han de poder assolir. En les revisions del Pla d'equip, s'avaluarà el grau en què els compromisos han estat complerts. D'aquí la necessitat de que els equips tinguin una estabilitat el màxim de temps possible, ja que els ha de possibilitar valorar un Pla d'equip i proposar nous objectius a assolir o tenir la possibilitat d'assolir els que no s'hagin pogut complir durant el pla anterior.

6. Les revisions del Pla d'equip. Els Plans d'equip s'han de revisar cada cert temps. En aquest sentit, els models que es proposen des del Programa CA/AC, disposen de graelles preparades per a avaluar la consecució dels objectius, dels càrrecs i dels compromisos personals. Sovint són models que estableixen una co-avaluació i una autoavaluació mitjançant valors quantitius com NM (necessito millorar), B (bé), MB (molt bé) o escales numèriques (1, 2, 3). Es proposen també espais per a què els alumnes puguin escriure *en què necessiten millorar* i *què han fet especialment bé*. Per a poder realitzar uns seguiment més sistemàtic i tenir un recull de diferents revisions abans d'arribar a la revisió del Pla de l'equip, es proposen els diaris de sessions. Els diaris de sessions són revisions puntuals que es realitzen en finalitzar una sessió determinada organitzada de manera cooperativa on s'escriu un resum de la sessió i el funcionament de la mateixa.

7. El quadern de l'equip. Es tracta d'una eina que serveix als equips per a organitzar-se cada vegada millor. Als quaderns de l'equip (es pot utilitzar una carpeta d'anelles) es recull el nom i logotip de l'equip així com els membres que el formen, les dinàmiques de cohesió utilitzades per a decidir el nom de l'equip o per afavorir el coneixement mutu, les normes de funcionament, els Plans de l'equip i les revisions, els diaris de sessions, etcètera.

La figura següent, mostra un model de Pla d'equip proposat pel Programa CA/AC:

Període	Nom de l'equip		Grup			
OBJECTIUS			4	3	2	1
1.						
2.						
EXERCICI DELS CÀRRECS			4	3	2	1
Coordinador/a	Nom					
Resta de l'equip						
Secretari/a	Nom					
Resta de l'equip						
Ajudant	Nom					
Resta de l'equip						
Portaveu	Nom					
Resta de l'equip						
VALORACIÓ DELS COMPROMISOS PERSONALS	Nom de l'alumne		4	3	2	1
Què fem especialment bé?						
En quins aspectes hem de millorar?						

Figura 2.2.1. Model de Pla de l'Equip del Programa CA/AC. Font: Pujolàs, Lago, et al., 2011.

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

2.3 L'AVALUACIÓ INCLUSIVA COM A NECESSITAT PER A DESENVOLUPAR UN ENSENYAMENT ADAPTATIU

Per a poder dur a terme un ensenyament adaptatiu que permeti l'atenció inclusiva a la diversitat, com es defensa al llarg del present capítol, és necessari, que el docent, en la seva interacció diària dins l'aula, prengui decisions contínuament, per anar adaptant l'ensenyament a les característiques i necessitats dels alumnes al llarg del seu procés d'aprenentatge tal com ja s'ha descrit. En aquest sentit, el desenvolupament d'un ensenyament adaptatiu està estretament lligat a una observació i avaluació contínua dels progressos i dificultats dels alumnes en el seu aprenentatge. Des de la CCPEAE es remarca que aquest procés d'observació i seguiment o avaluació contínua o formativa, es correspon, en les situacions més eficaces d'ensenyament, amb una actuació i resposta diferenciada per part del docent en el sentit d'anar modificant les seves formes d'ajuda i suport a partir del què es va observant sobre l'aprenentatge dels alumnes i sobre la dinàmica de la situació i permet, per tant, obtenir algunes informacions específiques sobre la qüestió a què adaptar-se i com fer-ho en l'àmbit de la microadaptació de l'ensenyament (Coll, Rochera, Mayordomo i Naranjo, 2008, 2011; Gràcia i Segués, 2009; Mauri i Rochera, 2010; Naranjo, 2015). En aquest punt, resulta prioritari, en primer terme, delimitar el concepte d'avaluació.

L'avaluació, en sentit estricte del terme, remet com va afirmar Hadji fa més de vint anys (1992) a l'emissió d'un judici de valor sobre les conseqüències d'una acció realitzada sobre una parcel·la de la realitat. En l'avaluació de l'aprenentatge escolar, implica, per tant, posar l'èmfasi en la valoració de les adquisicions realitzades pels alumnes com a conseqüència de la seva participació en unes determinades activitats d'ensenyament i aprenentatge (Biggs, 2006). No es pot obviar, però, que l'avaluació comporta una presa de decisions i la comunicació dels resultats (Naranjo, 2015). El judici de valor sobre els aprenentatges realitzats pels alumnes, es formula per a ser comunicat als mateixos alumnes, a les famílies, a altres docents, al docent mateix o a diversos destinataris alhora. Les finalitats amb les quals es comuniquen els resultats, també són diverses i responen a fer un ús de la informació per prendre diverses decisions (Coll, Barberà i Onrubia, 2000), aspecte sobre el qual s'aprofundeix més endavant.

Les situacions que els docents utilitzen per a identificar i valorar què han après els seus alumnes, constitueix el punt de partida que permet vincular l'acció educativa de docents amb les adquisicions i construccions realitzades pels alumnes (Aibarra, Rodríguez i Gómez, 2012; Coll, Martín i Onrubia, 2001). D'aquesta manera, com no té sentit separar l'ensenyament de l'aprenentatge, tampoc ho té desvincular l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge. D'altra banda, resulta necessari que les activitats que s'utilitzen per a l'avaluació, siguin coherents amb la resta d'elements que constitueixen el procés educatiu i per tant, amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge (Biggs i Tang, 2007; Broadfoot i Black, 2004; Gardner, 2012;

Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Norton, 2004). Així, des d'aquesta perspectiva, l'avaluació s'entén com un element inherent i indissociable dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge i al servei d'aquests, sense arribar a confondre uns i altres processos (Álvarez, 2008; Mauri i Rochera, 2010), a diferència de concebre-la com un complement, com tradicionalment s'ha entès (Bennett et al., 2012; Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Hargreaves, 2005; Taras, 2010; Wiliam, 2011; Yorke, 2005). En aquesta línia, no només interessa el què s'avalua, sinó el per què i el per a què, preguntes que remeten directament a tractar les finalitats i funcions de l'avaluació i sobretot, al servei de quines decisions es poden posar les pràctiques avaluatives (Black i Wiliam, 2009; Bolívar, 2000; Benavidez, 2010; Coll, Martín i Onrubia, 2001; Hassanpour et al., 2011; Wiliam, 2011).

Una de les funcions que aconsegueix l'avaluació és la social. La funció social només té sentit en finalitzar un període formatiu i permet –o no- certificar i acreditar la capacitat de l'alumnat per a la seva incorporació al món laboral o continuar amb el seu procés formatiu. Així, també s'utilitza com a indicador de la qualitat de l'ensenyament del sistema educatiu. En aquest sentit, l'avaluació serveix pel rendiment de comptes o *accountability* (Carless, 2011) i s'utilitza com a instrument de control social per a la presa de decisions polítiques i de planificació educativa d'alguns o tots els seus components (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Mauri i Rochera, 2010). L'avaluació en la seva funció social, té en l'escolarització obligatòria una part normativa comú per a tots els alumnes i per a totes les institucions (Naranjo, 2015).

La segona de les funcions que aconsegueix l'avaluació és la pedagògica o didàctica. En aquest cas, la finalitat última de l'avaluació és la proporció d'informació rellevant per a la millora de la funció i acció educativa i aconseguir que els aprenentatges que duen a terme els alumnes siguin el màxim de significatius possible (Andrade i Cizek, 2010). Aquesta funció, porta de manera vinculada, un procés de presa de decisions sobre el desenvolupament posterior dels processos d'ensenyament i aprenentatge als quals es refereixen els resultats de l'avaluació. És en aquest context, que les pràctiques avaluatives constitueixen moments privilegiats del procés que els docents poden fer servir per a la millora de les ajudes educatives que proporcionen als alumnes fent visibles els coneixements que han construït en les diferents situacions d'ensenyament i aprenentatge (Naranjo, 2005; Carless, 2011). La idea d'ajust d'ajuda pedagògica a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes és, per tant, el fonament d'una avaluació inclusiva útil que permeti orientar la intervenció educativa en el sentit que assenyalava l'ensenyament adaptatiu (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Coll, Martín i Onrubia, 2001; Colomina i Rochera, 2002).

L'avaluació al servei de la funció pedagògica o didàctica, pot tenir lloc en diferents moments del procés educatiu i pot respondre a diferents decisions pedagògiques. En aquest sentit, es diferencia entre avaluació inicial, formativa i sumativa. Aquesta diferenciació, però, inicialment s'associa al moment al qual es duu a

terme, però el propòsit amb el qual s'avalua és independent del moment en el qual es faci (Bondy i Kendall, 2008; Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Taras, 2009). D'aquesta manera, l'avaluació amb funció de regular l'acció, pot ser proactiva (abans dels procés), interactiva (durant el procés) o retroactiva (un cop finalitzat el procés) (Mauri i Rochera, 2010) i ha d'aportar la informació necessària per a que el docent ajusti l'ajuda educativa.

L'avaluació inicial, també anomenada diagnòstica o predictiva, és la que té lloc a l'inici dels processos d'ensenyament i aprenentatge amb l'objectiu d'obtenir informació sobre les necessitats educatives i formatives dels alumnes i el seu nivell d'aprenentatge actual (Carless, 2011; Popham, 2011). Els resultats d'aquesta avaluació pot posar-se al servei d'una decisió pedagògica des del punt de vista de l'ensenyament adaptatiu, és a dir, l'adaptació de l'ensenyament posterior a les necessitats educatives dels alumnes o d'una funció social quan en funció dels resultats de l'avaluació s'exclouen del procés formatiu a certs alumnes.

L'avaluació formativa, també anomenada contínua o reguladora, és la que té lloc durant el desplegament del procés d'ensenyament i aprenentatge i té com a objectiu obtenir informacions relatives a l'evolució dels processos d'aprenentatge dels alumnes. Dels resultats d'aquesta avaluació, es prenen decisions que responen a una funció social com seria derivar-los a qualificacions intermitges o que permetin millorar l'activitat docent (avaluació formativa) i que permetin ajudar als alumnes a millorar el seu aprenentatge (avaluació formadora), una funció, per tant, pedagògica. L'ús de l'avaluació per a la regulació dels processos d'aprenentatge dels alumnes i a ajudar-los a prendre decisions dirigides a millorar la seva activitat d'aprenentatge, remet a la vessant formadora d'aquesta (Allal i López, 2005; Mauri i Rochera, 2010; Perrenoud, 2008).

Per últim, l'avaluació sumativa o també anomenada final, és la que es planteja en finalitzar una activitat o conjunt d'activitats d'ensenyament i aprenentatge per a copsar fins a quin punt i en quin grau, els alumnes han realitzat o no els aprenentatges que es pretenien (Carless, 2011). L'avaluació sumativa pot comportar com a presa de decisió, l'acreditació o no. En aquest cas, l'avaluació sumativa és acreditativa i a compleix una funció social. Quan l'avaluació sumativa es produeix en el moment final d'un procés d'ensenyament i aprenentatge que forma part d'un procés formatiu més ampli, pot confondre's amb l'avaluació inicial, i per tant, les decisions que estan al seu servei són de nou les d'adaptació dels processos d'ensenyament i aprenentatge posteriors a les necessitats educatives dels alumnes. En aquest segon cas, es tracta d'una avaluació sumativa que a compleix una funció pedagògica.

Les decisions associades als resultats de l'avaluació, sigui quin sigui el moment en el qual es realitza, comporta l'existència d'una tensió entre la funció pedagògica i social de l'avaluació (Bolivar, 2000) que provoca que moltes situacions d'avaluació estan al servei d'una presa de decisions acreditativa i no tant de regulació

(Naranjo, 2005) o el que Carless (2011) esmenta com una tensió entre l'avaluació al servei de l'aprenentatge, l'avaluació per a la promoció o l'acreditació i l'avaluació dels resultats d'aprenentatge. De totes maneres, l'avaluació al servei de la funció pedagògica i social són dos extrems d'un continu ja que l'avaluació compleix ambdues funcions (Trillo, 2005).

Alguns estudis s'han centrat en l'avaluació per aprendre o *assessment for learning*, entesa com el procés de cerca i interpretació de les evidències per part d'alumnes i docents per a l'ús i la presa de decisions sobre el moment en el què es troben de l'aprenentatge, la direcció cap a la que han d'anar i la millor manera d'arribar-hi (Assessment Reform Group, 2002; Black i Wiliam, 2009; Heritage, 2008; Wiliam, 2010). Un altre concepte és l'avaluació sense nivells o *assessment without levels* proposat recentment per l'Assessment Reform Group (2015), on es planteja realitzar canvis en la manera d'avaluar tenint en compte que el que cal expressar a través de l'avaluació és el domini dels aprenentatges que han adquirit els alumnes i no un nivell determinat per sobre o per sota de la norma. El tercer concepte recent és l'alfabetització de l'avaluació o *assessment literacy* (Black i Wiliam, 2009; Sambell et al., 2012; Smith et al., 2013; Lees i Anderson, 2015; Wiliam, 2015) que és la necessitat de tenir un coneixement i pràctica comú entre docents i alumnes sobre què vol dir avaluar, què signifiquen els resultats de l'avaluació, quines decisions s'han de prendre, entre d'altres. Una definició d'alfabetització de l'avaluació seria la proposada per Webb (2002) i recollida per Wiliam (2015) com el coneixement dels mitjans per avaluar allò que els estudiants saben i poden fer, com interpretar els resultats de les avaluacions i com s'apliquen aquests resultats per a la millora dels aprenentatges dels alumnes i l'efectivitat de la tasca docent. Els diferents autors citats, aporten alguns aspectes a tenir en compte sobre l'avaluació al servei de la funció pedagògica:

- Ha de ser part efectiva de la planificació de l'ensenyament i l'aprenentatge. La planificació ha de proporcionar oportunitats a docent i alumnes per a obtenir i utilitzar informació sobre el progrés cap a metes d'aprenentatge, incloent estratègies que assegurin la comprensió dels objectius i els criteris que seran utilitzats per a l'avaluació de manera flexible.
- Ha de centrar-se en com els alumnes aprenen. Els alumnes han de ser conscients del com aprenen, per això, la planificació de l'avaluació ha de permetre que el procés d'aprenentatge sigui present per docent i alumnes (Perrenoud, 2008).
- Ha de ser reconeguda com una pràctica central a l'aula. Gran part del que alumnes i docent fan a l'aula pot ser considerat avaluació a través de la reflexió, el diàleg i la presa de decisions. L'observació continuada permet interpretar el que els alumnes diuen i emetre judicis sobre com millorar l'aprenentatge.
- Ha de ser una habilitat clau dels docents. Els docents han de tenir coneixements i habilitats sobre: planificar l'avaluació, observar l'aprenentatge, analitzar i interpretar les evidències de progrés i oferir

retroalimentació als alumnes. El docent ha d'estar centrat en el procés i millora de l'activitat d'aprenentatge dels alumnes (Black i Wiliam, 2006; Mauri i Rochera, 2010; Wiliam, 2010).

- Ha de ser sensible a l'impacte emocional que provoca. L'avaluació s'ha de centrar en comentaris relatius a treball que realitzen els alumnes i no en la persona, fet més constructiu per a l'aprenentatge i la motivació.
- Ha de promoure la motivació de l'alumnat. L'avaluació que fomenta l'aprenentatge, fomenta la motivació, per això ha de fer èmfasi en els progressos i no en els fracassos. A més a més, ha de promoure l'autonomia creant oportunitats per a l'autoregulació (Black i Wiliam, 2009; Nicol i Macfarlane-Dick, 2006; Wiliam, 2010)
- Ha de tenir criteris d'avaluació que siguin comprensius i compartits pels alumnes. Per a que l'aprenentatge sigui efectiu, els alumnes han de conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació, discutint amb ells l'ús de la terminologia per a que sigui entenedora i proporcionant exemples de com aconseguir els criteris (Mauri i Rochera, 2010; Smith et al., 2013).
- Ha de permetre l'orientació als alumnes sobre com millorar i capacitar-los per a l'autoregulació. Els alumnes precisen d'informació i orientació que els permeti planificar els passos a seguir en el seu aprenentatge, per aquest motiu, els docents han d'oferir oportunitats per a que l'autoregulació sigui possible, assessorant-los en la seva millora per a que es facin responsables del seu propi aprenentatge (Perrenoud, 2008; Rochera i Naranjo, 2007; Sanmartí, 2010). Aquest aspecte es desenvoluparà de manera més detallada més endavant.
- Ha de reconèixer els resultats de tots els alumnes. L'avaluació ha de permetre la millora de tots els alumnes en tots els àmbits, reconèixer els seus èxits i esforços (Coll, Mauri i Rochera, 2012).

En resum, s'ha presentat l'avaluació com a element inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge, les decisions sobre els resultats de la qual, poden posar-se al servei de l'acreditació o d'una funció reguladora que permeti l'ajust de l'ajuda educativa. Aquestes decisions, per altra banda, no estan marcades pel moment en el qual es realitza l'avaluació. Esdevé, però, de gran importància, apostar per una avaluació formativa i formadora, amb vessant pedagògica que permeti l'ajust de l'ajuda educativa i la promoció de processos d'autoregulació als alumnes. El següent apartat, realitza una breu aproximació a l'avaluació de les competències bàsiques, que acabarà de concretar la idea de la necessitat de que les pràctiques d'avaluació siguin coherents amb els pràctiques educatives.

APROXIMACIÓ A L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES: L'AVALUACIÓ AUTÈNTICA

Resulta necessari, en aquest punt, realitzar un breu esment a la relació entre el desenvolupament curricular actual per competències bàsiques i la idea d'avaluació inclusiva que s'ha desenvolupat en aquest mateix



apartat per a poder establir un marc de referència que identifiqui la millor manera d'avaluar la consecució de competències bàsiques a l'escolarització obligatòria, sense oblidar els elements característics de l'avaluació inclusiva i l'aproximació als seus nivells d'anàlisi que s'aprofundirà al subapartat següent.

Tal com s'ha definit, el concepte de *competència* podria definir-se com la capacitat per respondre a les exigències individuals o socials per a realitzar una activitat que comporta una combinació d'habilitats pràctiques i cognitives interrelacionades, coneixements, motivació, valors, actituds, emocions, elements socials i comportamentals i competències específiques que es mobilitzen per actuar de manera eficaç (Coll et al., 2007; OCDE, 2002; Moya i Luengo, 2010; Perrenoud, 2008; Sarramona, 2015; Zabala, 2011) (vegeu subapartat 2.1.2). Aquesta manera d'entendre la competència i la concreció per al seu desenvolupament a les programacions d'aula, remet a l'ús de pràctiques educatives autèntiques que parteix de l'ensenyament situat (Díaz-Barriga, 2005) i que van més enllà de les tasques tradicionals situant els alumnes en una situació realista i rellevant. Aquesta relació entre el desenvolupament de competències i l'ensenyament situat, prové de la dificultat de l'educació basada en competències per identificar contextos d'activitat educatius i culturals rellevants que potenciïn el seu desenvolupament. A més a més de la rellevància del context, cal que siguin autèntics, és a dir, la importància ha de ser l'adquisició i l'ús de la competència en una situació de vida real. En paraules de Díaz-Barriga (2005), "una situación de vida real no se refiere únicamente a saber hacer algo en la calle, fuera de les escuela, quiere decir saber demostrar una resolución significativa en situaciones y escenarios que permitan percibir la riqueza de lo que los alumnos han conseguido comprender, solucionar o intervenir en relación a asuntos de verdadera transcendencia personal y social" (p. 127). Monereo (2009), planteja quatre dimensions per a analitzar el grau d'autenticitat d'una tasca:

- El nivell de realisme: és elevat quan les condicions per a l'aplicació i les exigències cognitives implicades són molt similars o idèntiques a la mateixa tasca en el seu context professional o social de referència.
- El nivell de rellevància: els aprenentatges són directament útils per a que l'alumne s'enfronti a situacions que serien habituals en la seva vida personal i/o professional.
- El nivell de proximitat: serà alt quan la tasca no s'allunyi dels plantejaments que habitualment tenen els docents per ensenyar i avaluar, és a dir, quan siguin propers amb les tasques i activitats pròpies del context educatiu.
- La identitat: s'avalua a l'alumne en situacions que suposin diferents graus d'immersió professional.

En aquesta línia, si els alumnes han de ser competents en finalitzar l'escolarització obligatòria i la manera de basar l'educació en competències és a través de l'ús de pràctiques educatives autèntiques (aspecte en el qual no s'aprofundirà per no ser objecte d'investigació del present treball), l'avaluació ha de plantejar-se, també, per mantenir la coherència, en la línia de l'avaluació autèntica (Mauri i Rochera, 2010) ja que com s'ha definit

en aquest mateix capítol, des de la concepció socioconstructivista, l'avaluació ha d'estar incardinada als processos d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupen (Biggs i Tang, 2007; Díaz-Barriga, 2005; Dunn et al., 2004; Frey, Schmitt i Allen, 2012; Mauri i Rochera, 2010).

El concepte d'*avaluació autèntica* apareix de la mà d'Archbald i Newman (1988) en un llibre de crítica a les proves estandarditzades i que buscava promoure l'avaluació centrada en el món real. Newman, Brandt i Wiggins (1998) van definir l'avaluació autèntica com aquella que mesura productes o actuacions que tenen un significat o un valor més enllà de l'èxit a l'escola. Per tant, es tracta d'una avaluació que demana del plantejament de tasques que es relacionen amb el món real, entenent *món real* com allò que fa referència al realisme de la situació, és a dir, a una proposta o tasca contextualitzada (Wiggins, 1989). El mateix autor va afirmar que l'avaluació tradicional no és poc autèntica sinó menys directa i menys significativa pels estudiants. Els estudis sobre avaluació autèntica o com l'han anomenat altres autors *avaluació alternativa* o *avaluació de l'actuació* (Ahumada, 2005; Biggs, 2006; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Mateo i Martínez, 2005) no contenen una definició directa sobre el concepte i tot i que molts d'ells defineixen descriptors pel terme (Frey, Schmitt i Allen, 2012), sembla que es solapen conceptes com avaluació formativa, avaluació de progrés o execució i avaluació autèntica (Frey i Schmitt, 2007). Amb tot, com a acord, es parla d'avaluació autèntica com una alternativa al l'avaluació "tradicional de llapis i paper" (Díaz-Barriga, 2005; Frey, Schmitt i Allen, 2012) o "cultura de l'examen" (Álvarez, 2005; Monereo, 2009).

La premissa central de l'avaluació autèntica és que s'han d'avaluar coneixements contextualitzats, és a dir, es tracta de demandar als alumnes que resolguin activament tasques complexes i autèntiques, fent ús dels seus coneixement previs, l'aprenentatge recent i les habilitats rellevants per a la solució de problemes reals (Díaz-Barriga, 2005; García-Jiménez, 2015; Mauri i Rochera, 2010; Monereo, 2009; Naranjo, 2015). L'autenticitat remet a mantenir un grau alt de fidelitat a les condicions i exigències cognitives que demanden les mateixes activitats en els seus contextos social o professionals de referència (Monereo, 2009). En aquest sentit, alguns exemples serien l'execució d'un recital de música, la demostració d'un projecte de ciències realitzat, la participació en un debat, la presentació d'escrits originals, fer ús de simuladors, entre d'altres que tenen en comú un enfocament de caràcter pràctic, nivell alt d'autonomia i elecció i un alt grau de responsabilitat en el seu propi procés d'aprenentatge (Arends, 2004; Brown, 2015).

Es conceptualitza, per tant, com una avaluació contínua, formativa i formadora, en un context realista, a través de tasques autèntiques i on l'alumnat tingui un paper fonamental a través de l'autoavaluació i la co-avaluació (Díaz-Barriga, 2005; Frey, Schmitt i Allen, 2012). Alguns autors han definit algunes característiques d'aquesta avaluació:

- Requereix de la selecció i desenvolupament de tasques autèntiques que representin el contingut i les habilitats centrals més importants (Brown, 2015; Díaz-Barriga, 2005).
- Avalua competències i s'orienta a l'acció (Brown, 2015; Díaz-Barriga, 2005).
- L'èmfasi ha de residir en explorar els aprenentatges que requereixen habilitats cognitives i execucions complexes, no la memorització i exercitació rutinària. Ha d'haver un nivell alt de participació de l'alumnat (Brown, 2015; Frey, Schmitt i Allen, 2012).
- Cal que es proporcioni als alumnes els suports per a que compreguin i realitzin l'activitat així com per a que puguin entendre el nivell de consecució esperat (Sadler, 2010).
- Els criteris d'avaluació han de ser consensuats amb els alumnes, coneguts, clars i no arbitraris. S'han d'ajustar a les seves característiques (Frey, Schmitt i Allen, 2012; Díaz-Barriga, 2005).
- S'han d'incloure espais de reflexió sobre els aprenentatges aconseguits i utilitzar-los com a elements de retroalimentació i propostes de millora. La retroalimentació esdevé un element clau i ha de ser puntual en la seva execució, útil per al progrés dels estudiants, formativa i formadora i ha d'obrir canals de diàleg productius entre docent i alumnes (Brown, 2015; Yang i Carless, 2013).
- L'autoavaluació ha desenvolupar un paper fonamental (Bachman, 2000; Díaz-Barriga, 2005).
- Utilitza diversos mètodes de recull d'evidències així com diversos instruments: observació, rúbriques, portafolis, diaris de classe (Brown, 2015; Grisham-Brown, Hallam i Brookshire, 2006; Díaz-Barriga, 2005; Palm, 2008; Puckett i Black, 2008) que possibiliten l'avaluació de progrés o execució.
- Serveix per a tots els alumnes, siguin com siguin les seves característiques, ja que permet que tots arribin al màxim de les seves capacitats (Brown, 2015).

La següent taula mostra algunes de les diferències entre l'avaluació tradicional i l'avaluació alternativa o autèntica:

	Avaluació tradicional	Avaluació autèntica o alternativa
Funció	Qualificar i certificar aprenentatges.	Millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge i orientar els estudiants.
Relació amb l'aprenentatge	En paral·lel al procés d'ensenyament i aprenentatge.	Inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge.
Procediments i mètodes	Utilitza les mostres següents: proves d'elecció múltiple, d'aparellament, proves orals o escrites.	Utilitza les mostres següents: experiments dels alumnes, projectes, debats, portafolis, productes dels estudiants.
Moment d'avaluació	Al final (sumativa).	Al llarg de tot el procés (formativa i formadora).

Focus d'avaluació	Sobre la puntuació de l'alumne en comparació amb les d'altres alumnes (normativa). Centrada en resultats.	De manera individualitzada sobre els alumnes a la llum dels seus propis aprenentatges (criterial). Centrada en processos.
Avalua	Memorització i execució rutinària.	Habilitats, competències, execucions complexes.
Avaluador	Permet a l'avaluador presentar el coneixement de l'alumne mitjançant una puntuació.	Habilita l'avaluador a crear una història avaluativa respecte de l'individu o del grup.
Caràcter	Tendeix a ser generalitzable i jerarquitzant.	Tendeix a ser idiosincràtica.
Informació proveeix	Proveeix la informació avaluativa de tal manera que inhibeix l'acció curricular o instruccional.	Proveeix la informació avaluativa de manera que facilita l'acció curricular.
Agent responsable	Col·loca l'avaluació sota la decisió del professor o una altra força externa (heteroavaluació).	Permet als estudiants participar en la seva pròpia avaluació i l'avaluació dels iguals (autoavaluació i co-avaluació).

Taula 2.3.1. Quadre comparatiu entre l'avaluació tradicional i l'avaluació autèntica o alternativa. Font: pròpia a partir d'aportacions d'Ahumada, 2005; Brown, 2015; Frey, Schmitt i Allen, 2012; Diaz-Barriga, 2005 i Mateo i Martín, 2005.

L'avaluació autèntica, doncs, resulta una bona opció per a l'avaluació de competències i posa el focus en una avaluació de la qualitat de l'execució, recurs generalment d'avaluació qualitativa però que no implica una avaluació no quantitativa que condueixi a una qualificació numèrica. Resulta complicat, però, determinar una nota numèrica individual final pels alumnes quan no es desenvolupen tasques autèntiques (Díaz-Barriga, 2005; Perrenoud, 2008b).

L'AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU

Sobre l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu, s'han identificat alguns elements que ofereixen pistes de com enfocar-la. La idea de fons és que es necessiten criteris i metodologies que facilitin l'observació i supervisió dels processos cooperatius a través de l'ús d'instruments variats. Iborra i Izquierdo (2010), proposen un sistema holístic d'avaluació que tingui en compte la inclusió de les dimensions cognitives, afectives, socials, estratègiques i procedimentals, que prengui en consideració les dimensions de l'aprenentatge cooperatiu redefinint els rols docents i que valori tant el procés com el resultat. El sistema d'avaluació, per tant, es basa en tres fonts d'informació i múltiples instruments (Iborra i Izquierdo, 2010):

- L'avaluació del procés d'equip a través de l'ús de:
 - Qüestionaris de rols d'equip.
 - Inventari de rols d'equip.



- Escala de clima d'equip.
 - Qüestionari de comportaments verbals.
 - Registre d'observacions.
 - Portafolis o carpetes d'aprenentatge.
 - Diaris grupals i individuals.
 - Entrevistes amb els equips.
 - Cronogrames de planificació de tasques.
- L'avaluació del contingut a través de debats per analitzar el discurs enregistrats en vídeo, ús de portafolis, llistes de verificació i escales d'apreciacions.
 - L'avaluació del producte final mitjançant l'autoavaluació, la co-avaluació i l'heteroavaluació. Proposen l'ús de carpetes d'aprenentatge o portafolis, diaris i entrevistes.

López i Álvarez (2011), posen el focus en l'avaluació de les interaccions que es produeixen entre els membres dels equips cooperatius i en els mecanismes de co-regulació en contextos d'aprenentatge en línia. Així, identifiquen indicadors de regulació en les interaccions durant diferents fases per aconseguir realitzar una avaluació del procés i prevenir situacions desfavorables mitjançant la intervenció docent. Gil i altres (2013), proposen l'ús del portafoli o carpeta d'aprenentatge (en aquest cas, digital) per tal de poder obtenir informació del procés seguit per cada un dels alumnes mitjançant les produccions diverses realitzades pels membres dels equips cooperatius en l'àmbit de l'enginyeria. En paral·lel, també fan ús de rúbriques. D'altra banda, els autors expliquen les decisions preses sobre les diferents dimensions de l'avaluació i el valor de les ponderacions. Destaquen les dimensions individuals i d'equip de les avaluacions. L'ús de rúbriques i rúbriques digitals, és un altre dels instruments que es defensen més per a ser utilitzats en contextos d'aprenentatge cooperatiu (Cebrian, Serrano i Ruiz, 2014). S'aprofundirà en elles més endavant (vegeu apartat 3.7).

Díaz-Barriga (2005), proposa l'ús de rúbriques i concreta les dimensions d'avaluació per a avaluar processos d'aprenentatge cooperatiu. Sanmartí (2010), per la seva part, proposa l'avaluació de l'aprenentatge en equip a través de la co-avaluació i l'ús de rúbriques. Pigrau (2000), proposa l'ús del contracte didàctic com a instrument per a realitzar l'autoavaluació de l'aprenentatge cooperatiu.

Una publicació recent dels autors internacionals de referència sobre l'aprenentatge cooperatiu (Johnson i Johnson, 2014b), identifiquen com a través dels equips, es pot millorar l'avaluació individual. Els autors posen el focus d'una banda, en l'avaluació individual a través d'instruments com les proves o exàmens, l'observació directa, els qüestionaris i les entrevistes. D'altra banda, incideixen en l'avaluació dels equips mitjançant rúbriques i produccions d'equip. A més a més, proporcionen idees sobre com incloure la co-avaluació als

equips, ja que asseguren, augmenta l'aprenentatge de l'avaluador, redueix la parcialitat del docent en l'avaluació i genera sistemes de suport social entre els companys. Pel que fa a l'autoavaluació, defensen alguns beneficis com la presa de consciència d'un mateix i l'autoregulació a més a més de desenvolupar la sensibilitat social. En aquesta línia, comenten que l'autoavaluació requereix de dur a terme una comparació amb els resultats obtinguts per la mateixa persona en ocasions anteriors, amb criteris preestablerts o amb altres companys, defensant les tres formes de comparació amb la mateixa utilitat.

2.3.1 NIVELLS D'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES D'AVALUACIÓ

Com s'ha comentat, l'avaluació cal planificar-la. Inicialment, l'avaluació es concreta en el disseny d'activitats que tenen com a finalitat esbrinar els aprenentatges adquirits pels alumnes. Però cal que aquestes activitats integrin una sèrie d'activitats i moments que la precedeixin i la segueixin amb motius diferents però amb gran potencial regulador. Per entendre la complexitat del disseny de l'avaluació que permeti el seu estudi empíric i encabir-la en una perspectiva adaptativa i inclusiva, cal establir, en primer terme, els diferents nivells d'aproximació a l'anàlisi de les pràctiques d'avaluació que van delimitar Coll, Barberà i Onrubia (2000), Colomina i Rochera (2002)²³ i posteriorment, es van utilitzar per alguns estudis (per exemple Naranjo, 2005; Remesal, 2006 i Lafuente, 2010). Aquesta aproximació als graus d'aprofundiment de l'avaluació que es presenta com a nivells encaixats o inclusius, s'insereix dins la CCPEAE tenint en compte que es realitzen en el marc del triangle interactiu i que articula allò que realitzen els participants amb la dimensió temporal en la qual es dona (Martínez i Rochera, 2010; Naranjo, 2005). Aquests nivells són quatre i mantenen una estreta relació: enfocament avaluatiu, programa avaluatiu, situació d'avaluació i tasca d'avaluació.

Resulta necessari iniciar aquesta aproximació amb la recuperació de la concepció subjacent sobre l'aprenentatge i les diferències individuals que ja s'ha caracteritzat (vegeu apartat 1.1) i que té una incidència directa amb la cultura sobre l'avaluació i que configura un determinat enfocament avaluatiu²⁴, element que es descriurà en primer lloc. D'aquesta manera, es diferencia entre la cultura del test que remet a una concepció sobre la intel·ligència, la motivació i la capacitat d'aprenentatge prefixada, estable i mesurable o el que ja s'ha anomenat com una concepció estàtica de les diferències individuals i l'ús d'una estratègia selectiva de resposta educativa. En aquesta línia, es prioritza clarament la funció social de l'avaluació per mesurar quantitativament els aprenentatges dels alumnes a través de criteris rigorosos i vàlids. Els instruments més utilitzats són proves

²³ El model dels nivells d'aproximació a l'anàlisi de les practiques d'avaluació que s'utilitza en la present investigació va ser originàriament creat pel GRINTIE: Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa de la Universitat de Barcelona (Disponible a: www.psyed.edu.es/grintie).

²⁴ En endavant, s'utilitzarà EA per referir-se a enfocament d'avaluació i agilitzar la lectura.

estandarditzades que han de ser respostes individualment, amb un límit de temps marcat i sense ajuda prevista (Dochy, Segers i Sabine, 2002).

Per contra, una cultura de l'avaluació, concep la intel·ligència, la motivació i la capacitat d'aprenentatge com a característiques no estàtiques, ni prefixades sinó modulables dins d'uns límits a través de l'experiència educativa. En aquest sentit, es situaria la concepció sobre les diferències individuals en una concepció interaccionista i en una estratègia d'adaptació de l'ensenyament com a resposta educativa. En aquest extrem, es dóna prioritat a la funció pedagògica de l'avaluació, fent èmfasi al procés i no tant la producte final (Dochy, Segers i Sabine, 2002). L'avaluació és, per tant, contínua, global i qualitativa, és a dir, es realitza al llarg de tot el procés, té en compte capacitats més enllà de les cognitives i pretén identificar evidències de la significativitat i funcionalitat dels aprenentatges realitzats pels alumnes (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Coll i Remesal, 2009; Martínez i Rochera, 2010; Naranjo, 2005). Els instruments que utilitza són proves que donen importància al raonament, la comprensió, l'anàlisi, la resolució de problemes, treballs i/o projectes.

Els estudis de Coll i Remesal (2009) i Remesal (2011) sobre les concepcions de l'avaluació en docents d'educació primària i educació secundària, informen de l'existència d'un continu de concepcions que es mouen des d'un pol pedagògic vinculat a l'avaluació com a element regulador dels processos d'ensenyament i aprenentatge, a un pol social vinculat amb l'avaluació amb certificació i rendició de comptes. Els resultats d'aquests estudis, parlen també de concepcions mixtes però amb prevalença en un o altre pol i mixtes indefinides sense prevalença de cap dels pols. Es constata, a més a més, que en funció de l'etapa educativa del docent, les concepcions s'inclinen més a un pol o a un altre. Així, els docents d'educació primària tendeixen a situar-se en pols més pedagògics a causa de la menor importància que se li dóna a la certificació, mentre que els docents d'educació secundària obligatòria tendeixen a situar-se a pols més socials i a entendre l'avaluació com a instrument de certificació o acreditació de l'aprenentatge de l'alumnat i a l'ús d'instruments més tradicionals per a l'avaluació (Moreno i Rochera, 2015; Peterson i Irving, 2007; Remesal, 2011).

Seguint aquesta lògica, per tant, l'EA respon a les idees i creences més o menys articulades i coherents que un docent té sobre la naturalesa i funcions de l'avaluació. Recull les representacions sobre tot el que fa referència a què és l'avaluació, què cal avaluar, com avaluar, per a què serveix l'avaluació i quines conseqüències té (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Lafuente, 2010; Naranjo, 2005). Una visió inclusiva de l'avaluació condueix a posar-la al servei de les finalitats de l'educació obligatòria i concebre-la com un instrument per a promoure el desenvolupament i aprenentatge de tots els alumnes tan profunda i àmpliament com sigui possible. Conseqüentment, implica entendre les pràctiques d'avaluació com estretament vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge i emfatitzar el seu valor regulador en la seva doble funció formativa i

formadora. Pel que fa a la tensió intrínseca de les funcions pedagògica i social que aconsegueix l'avaluació a l'escolarització obligatòria (sobretot a l'etapa de l'educació secundària obligatòria), s'ha de resoldre a favor de la funció pedagògica i reguladora de l'aprenentatge, la qual també arriba a ser sumativa. Les decisions sobre la promoció o permanència dels alumnes en un mateix cicle o curs, els informes a les famílies i les decisions sobre l'acreditació al termini de l'educació secundària obligatòria, haurien de respondre a la finalitat última de promoure el desenvolupament i la socialització de tots els alumnes.

Seguint amb el segon nivell, es troba el programa avaluatiu²⁵, que plasmarà un determinat EA. Amb tot, i pensant que caldria que hi hagués coherència, no sempre s'estableix una relació directa i coherent entre l'EA i el PA, fins i tot, poden ser contradictoris. El PA fa referència a l'estructura, articulació i ordenació temporal del conjunt global de situacions o activitats d'avaluació²⁶ que inclou un procés instruccional i que es determinen tenint en compte alguns aspectes: els tipus de SA que el conformen, el número, freqüència i ordenació temporal de cada SA, la ubicació dins del procés d'ensenyament i aprenentatge, la interrelació entre les diferents SA i les decisions associades als resultats de les SA, ja siguin referides a l'acreditació (funció social) i/o a l'optimització del procés d'ensenyament i aprenentatge (funció pedagògica). Cal diferenciar entre el PA planificat i el PA desenvolupat, és a dir, l'ideal seria que el PA estigués planificat amb antelació suficient com per a poder realitzar ajustos en el desenvolupament de l'ensenyament, en canvi, és possible trobar PA no planificats que només es poden reconstruir en retrospectiva un cop acabat el període instruccional (Remesal, 2006). Cal tenir en compte que la característica essencial que defineix el PA és la seva dimensió temporal.

La dimensió més rellevant per a analitzar l'atenció inclusiva de la diversitat d'un PA, té a veure amb l'eventual diversificació²⁷ de la seqüència de SA en funció de les característiques dels alumnes. La diversificació de la seqüència pot produir-se a partir de qualsevol dels seus elements i ser més o menys complexa. S'estaria davant d'un gran nivell de diversificació si les variacions afecten al tipus de SA que conformen el PA, número, freqüència i ordenació temporal de les SA, ubicació en la seqüència didàctica i relacions entre elles. La baixa diversificació serien casos com la no participació de determinats alumnes en algunes de les SA. Un PA que es preveu desenvolupar de manera idèntica per a tot l'alumnat indica poc interès per apropar l'avaluació al principi d'atenció educativa a la diversitat i esdevindrà un PA allunyat d'una visió inclusiva de l'avaluació.

El tercer nivell el conformen les SA, que en el seu conjunt remetent al seguit d'activitats que succeeixen abans i després de l'activitat d'avaluació en sentit estricte. Les SA estan presidides per l'objectiu comú i compartit

²⁵ En endavant, s'utilitzarà PA per referir-se a programa avaluatiu i agilitzar la lectura.

²⁶ En endavant, s'utilitzarà SA per referir-se a situació d'avaluació i agilitzar la lectura.

²⁷ Es defineix diversificació com la posada a disposició dels alumnes d'un conjunt el més ampli possible de formes diverses d'ajuda i suport (Coll, Barberà i Onrubia, 2000).

entre docent i alumnes de que aquests últims demostrin els coneixements adquirits (Coll, Barberà i Onrubia, 2000). Per a tenir una comprensió global de les SA, és necessari fer l'anàlisi de la situació completa identificant els diferents segments que la componen considerant allò que passa abans i després, tenint en compte, a més a més, que els segments poden aparèixer de forma simultània, convergint diferents segments en un de sol o en ordre no seqüencial. Els segments que es diferencien són (Coll, Mauri i Rochera, 2012; Colomina i Rochera, 2002; Mauri i Barberà, 2007; Mauri i Rochera, 2010; Naranjo, 2005; Rochera i Naranjo, 2007):

- Activitats o segments preparatoris: fragments de la SA dirigits a preparar l'alumnat en l'activitat d'avaluació en sentit estricte. Constitueixen moments idonis per a que docents i alumnes comparteixin significats sobre els continguts que seran objecte d'avaluació.
- Activitats o segments d'avaluació en sentit estricte: fragment de la SA on els alumnes desenvolupen les diverses tasques que componen l'activitat d'avaluació en sentit estricte per donar compte del grau d'assoliment dels objectius plantejats pel docent.
- Activitats o segments de correcció, qualificació o valoració: fragment de la SA en què s'emet un judici de valor sobre el grau en què els alumnes comparteixen significats sobre els continguts escolars a través de criteris de correcció que en gairebé totes les ocasions coincideixen amb els objectius d'aprenentatge. Poden participar diferents agents (docent i alumnes) i es pot donar dins o fora de l'aula.
- Activitats o segments de comunicació: fragment de la SA en el que es realitza la devolució de la correcció, qualificació o valoració de la participació dels alumnes a l'activitat d'avaluació. Poden dur-se a terme per part de diferents agents (docent i alumnes, dirigir-se a diferents receptors (alumnes, famílies o altres docents), de diferents formes (per escrit, oral, públic o privat) i a través de diferents instruments i materials (butlletins, proves d'avaluació amb anotacions, informes).
- Activitats o segments d'aprofitament dels resultats: fragment de la SA sovint absents (Coll, Mauri i Rochera, 2012) dirigida a utilitzar les valoracions i resultats per a realitzar nous productes, reelaborar les respostes o aplicar-los a noves tasques oferint una nova oportunitat d'ensenyament i aprenentatge.

En conjunt, les actuacions que succeeixen abans, durant i després de l'avaluació en sentit estricte, han de tenir com a finalitat ajudar els alumnes a construir significats compartits amb el docent sobre els continguts avaluats i permetre atribuir-hi sentit. Aconseguir-ho depèn en part, de concebre l'avaluació no només com un moment puntual en el temps, sinó com un procés més ampli que permeti inscriure la realització de les tasques en el conjunt de les SA i com un procés que no renunciï a utilitzar l'avaluació com una nova oportunitat per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge (Coll, Mauri i Rochera, 2012; Rochera i Naranjo, 2007). Una visió inclusiva de les SA tindrà a veure amb un alt nivell de diversificació, però tot i no sent així, podria ser que les activitats que les formen responguin en menor o major grau a una avaluació inclusiva. D'aquesta

manera, per valorar el grau en què les activitats que formen les SA s'apropen a una avaluació inclusiva, caldrà posar el focus en la consigna global, els continguts avaluats, els resultats o productes esperats, l'organització social de l'alumnat, el nombre i naturalesa de les tasques implicades i la seva articulació i interrelació. La lectura dels elements sobre els quals fixar-se, de fet, remetent a les tasques d'avaluació²⁸ en sentit estricte, nivell que encara no s'ha descrit.

L'anàlisi sobre la inclusió de les SA i de les activitats que les formen, per tant, ha de fer-se en el seu conjunt.

Resulta d'especial interès l'existència o no:

- d'activitats preparatòries i si aquestes es vinculen al procés d'ensenyament i aprenentatge i adopten o no formes diferents en funció de les característiques dels alumnes.
- d'activitats de correcció i de valoració dels resultats on els criteris de correcció siguin coneguts i compartits pels alumnes i es tingui en compte el grau de participació que tenen aquests en l'aplicació dels criteris.
- d'activitats de comunicació i devolució de la valoració on hi hagi gran dosi informativa, el seu caràcter més o menys públic o privat i l'existència o no d'una devolució col·lectiva.

Per últim, resulta especialment interessant, les decisions organitzatives, curriculars i didàctiques que s'adopten en funció de la valoració realitzada i dels resultats de l'avaluació, ja siguin decisions que responen a una funció social o pedagògica. Coll, Mauri i Rochera (2012), afegeixen com a aspecte interessant, oferir als alumnes suficients SA per a que els permeti adquirir i utilitzar la competència d'aprendre a aprendre de manera cada vegada més autònoma i promoure, consegüentment, actuacions progressivament més competents, aspecte que es tractarà amb més detall més endavant.

El quart nivell el formen les TA, que són les diferents preguntes, ítems o problemes que resolen els alumnes en el transcurs d'una determinada SA. En una SA hi ha tantes TA com productes identificables es requereixin als alumnes i difereixen entre sí en alguns aspectes: nombre d'alumnes participants, contingut o continguts implicats, organització social dels alumnes durant la realització de la tasca, material de suport o consulta, consigna i resultat esperat, exigència cognitiva que implica la realització de la tasca, suport comunicatiu per a la seva presentació i realització, instruments i materials utilitzats, ajudes proporcionades a un o tots els alumnes i interconnexió de les TA.

²⁸ En endavant, s'utilitzarà TA per referir-se a tasques d'avaluació i agilitzar la lectura.



De la mateixa manera que amb les SA i com s’ha avançat en paràgrafs anteriors, el caràcter més o menys inclusiu de les TA vindrà determinat per la diversificació i flexibilització²⁹ de les mateixes. Així, resulta d’interès focalitzar en: en nombre de tasques que inclou l’activitat d’avaluació, el nombre d’alumnes que hi participa, els continguts avaluats, l’organització social de l’alumnat, el material de suport, la consigna, el nivell d’exigència cognitiva i les ajudes ofertes pel docent a un o tots els alumnes.

La figura següent mostra la complexitat dels nivells d’anàlisi de les pràctiques d’avaluació en la seva forma de “nivells encaixats” o “inclusius”:

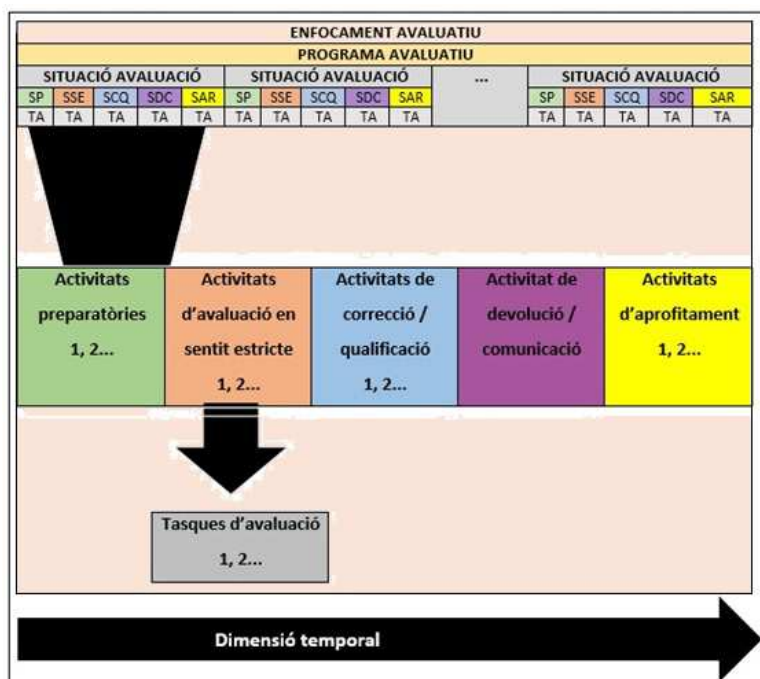


Figura 2.3.1. Nivells d’anàlisi de les pràctiques d’avaluació. Font: pròpia adaptada de Colomina i Rochera, 2002.

En resum, aquest subapartat, evidencia la complexitat de les pràctiques d’avaluació i de la seva anàlisi. Amb tot, resulta de gran importància si el que es pretén és el desenvolupament d’una avaluació inclusiva que sigui coherent amb els plantejaments proposats anteriorment i amb processos d’ensenyament i aprenentatge que prioritzin l’organització social cooperativa per a la resolució de tasques acadèmiques. Degut al grau de complexitat de les pràctiques d’avaluació, com també, de totes les innovacions que es proposin com a millores de les pràctiques educatives inclusives, necessiten del suport d’un assessor per a poder ser incorporades a les aules.

²⁹ Es defineix flexibilització com l’afavoriment dels suports i les ajudes que poden rebre els alumnes en cada moment tenint en compte les seves necessitats (Coll, Barberà i Onrubia, 2000).

2.4 EL PROCÉS DE FORMACIÓ I ASSESSORAMENT DEL PROGRAMA CA/AC

En apartats anteriors, s'ha insistit en la necessitat del canvi a diferents nivells per al desenvolupament d'una escola i una aula inclusiva (vegeu subapartat 2.1.1). Durán i Giné (2011), entenen l'educació inclusiva com un procés de formació en sentit ampli, de desenvolupament professional i millora dels centres i dels sistemes educatius. També s'ha destacat la importància d'introduir les noves formes d'organització per a l'escola inclusiva així com les innovacions educatives i les d'avaluació a través de processos d'assessorament (Huguet, 2011; Lago i Onrubia, 2008; 2011). Cal destacar la importància del que s'ha anomenat *aligned assessment* (vegeu apartat 2.3) com la necessitat de què les pràctiques d'avaluació vagin de la mà dels processos d'ensenyament i aprenentatge, com a elements inseparables. Els docents encara continuen considerant l'avaluació com una tasca que es realitza al final, quan "tot s'ha acabat" (Docky, Siegers i Dierick, 2002) sovint acompanyats d'una cultura del test, és a dir, d'una situació en què l'aprenentatge s'orienta als exàmens tradicionals que normalment es dirigeixen a la reproducció del coneixement. En aquests contextos, les innovacions educatives no inclouen la innovació de l'avaluació. Això és el que s'anomena la *profecia autodissolta* (Docky, Siegers i Dierick, 2002), una hipòtesi que afirma que la innovació educativa desapareixerà quan l'avaluació no sigui congruent i coherent amb l'ensenyament ja que l'avaluació és la "pedra angular de la innovació" (Docky, Siegers i Dierick, 2002) forçant un retorn a les antigues pràctiques. Diversos autors (Barrón, 2005; Coll, Barberà i Onrubia, 2000 i Nunziati, 1990), assenyalen que l'avaluació constitueix el punt de partida per a una transformació en profunditat de la pràctica educativa i per a una veritable reforma curricular.

D'aquesta manera, recuperant les idees generals que defineixen l'aula inclusiva a través d'oferir una resposta adaptativa a la diversitat, tal com s'ha caracteritzat fins al moment, es destaquen els aspectes següents (Onrubia, 2007):

- Es plantegen com a espais de realització i resolució de problemes i activitats autèntiques i rellevants (Díaz-Barriga, 2005).
- Estan dissenyades com a espais d'elaboració i producció individual i conjunta de coneixement.
- Requereixen i ensenyen capacitats múltiples (Collicott, 2000).
- S'organitzen a partir de contextos d'activitat simultània i diversificada (Tharp et al., 2002).
- Promouen l'ensenyament explícit de les capacitats implicades en l'autoregulació de l'aprenentatge.
- Promouen la conversa educativa.
- Són espais personalment, afectiva i emocionalment segurs per a qui hi participin en ells (Martín i Mauri, 2001; Onrubia, 2010).

- Recolzen prioritàriament una organització cooperativa dels alumnes (Ainscow, 2001; Pujolàs, 2008; 2012).
- Requereixen d'una avaluació inclusiva.

Tenint en compte les característiques que defineixen una aula adaptativa i inclusiva, la innovació hauria de ser un element incorporat a la cultura de les institucions educatives. Així, els orientadors i assessors psicopedagògics, poden desenvolupar un paper molt important en l'impuls d'aquests processos d'innovació, ja sigui ajudant a identificar i concretar pràctiques docents més inclusives o recolzant els processos de canvi que poden facilitar als docents la transformació de les seves pràctiques a partir de processos d'assessorament. S'entén l'assessorament com un procés de construcció conjunta centrat en les millores de les pràctiques educatives (Lago i Onrubia, 2011) o en altres paraules com un pla d'orientació amb un conjunt d'actuacions ordenades en el temps. Així, s'adopta una concepció de l'assessorament basada en un model educatiu d'intervenció psicopedagògica (De la Oliva, Martín i Vélaz de Medrano, 2005; Solé, 1998). Els models amb un enfocament educatiu defineixen com a objecte de la seva intervenció els processos d'ensenyament i aprenentatge i la institució en el seu conjunt, se situen en una concepció interactiva de l'individu i consideren el context com a marc explicatiu del desenvolupament i l'aprenentatge (Lago i Onrubia, 2008a). El model d'assessorament que s'adopta en aquest cas és el que parteix de la concepció d'assessorament del model educacional constructivista (Solé, 1998; Lago i Onrubia, 2008a; 2008b; Monereo i Solé, 1996) el qual comporta assumir els principis teòrics que guien els apartats anteriors: una concepció sociocultural del desenvolupament, un model socio-constructivista de l'aprenentatge, una visió sistèmica de la pràctica i les institucions educatives (Huguet, 2006; 2011), una concepció interaccionista de les diferències individuals i una visió inclusiva de l'escola que busca la transformació dels centres i les aules en entorns més inclusius (Lago i Onrubia, 2011).

El model educacional constructivista d'assessorament psicopedagògic, estableix un paral·lelisme entre la Zona de Desenvolupament Proper formulada per Vygotsky (1934) i la Zona de Desenvolupament Institucional (Monereo i Solé, 1996), que és on ha d'operar l'assessorament. Des d'aquesta perspectiva, l'assessorament ha de partir de la situació inicial de la institució (de les seves pràctiques educatives i organitzatives), ha d'ajudar als seus membres a la presa de decisions ajustades a l'objectiu que es persegueix, ha d'afavorir l'eficàcia de les reunions i la co-responsabilització dels implicats en el compliment dels acords i ha d'ajudar a l'anàlisi i la reflexió. En termes generals, té tres característiques que destaquen. La primera és que es tracta d'un procés relativament dilatat en el temps amb moments i elements que mantenen certa seqüència i articulació. La segona és que és un procés orientat a la introducció de canvis concrets i visibles en les pràctiques docents. La tercera, és que és un procés col·laboratiu, en què la funció de l'assessor no és la de prescriure canvis, sinó la

d'ajudar a construir, a donar sentit, definir, dissenyar, implementar i valorar els canvis de manera conjunta amb els docents implicats (Onrubia, 2007).

En aquesta línia, Lago i Onrubia (2008a; 2008b; 2011) proposen una estratègia general d'assessorament a partir de fases, procediments, tasques i recursos discursius que parteixen de l'estudi empíric de Lago (2006). La proposta planteja d'una banda una sèrie de *fases* que a la vegada es caracteritzen pel desenvolupament d'una sèrie de *procediments* bàsics d'assessorament, que són un conjunt d'actuacions d'assessor i assessorats orientats per un objectiu comú (Onrubia, 2007). Les fases, no s'han d'entendre de manera rígida, ja que la seva concreció variarà en funció dels casos, amb tot, sí apareixen de manera seqüencial. D'altra banda, l'estratègia d'assessorament, a més a més de les fases i els procediments, inclou una sèrie de *tasques* que es dirigeixen a assegurar la construcció conjunta. Les tasques, per tant, es duen a terme de manera cíclica al llarg de les fases (Onrubia, 2007; Lago, 2007; Lago i Onrubia, 2008a; 2008b; 2011; Lago, Onrubia i Huguet, 2012). El desenvolupament de cada una de les fases i procediments, suposa realitzar unes determinades tasques, fet que produeix un tercer nivell en l'assessorament. Lago (2007), entén les tasques en dos sentits: com a diferents formes d'actuació conjunta o individual dels participants i com a formes diferents d'apropar-se i construir la millora i que van canviant cíclicament al llarg d'una sessió, de diverses sessions o d'una fase del procés d'assessorament. Lago i Onrubia (2011) diferencien diferents tipus de tasques. D'una banda, el tipus de col·laboració que realitza l'assessor i cada un dels participants i es distingeixen les tasques que realitza individualment l'assessor (tasques a), tasques que realitza el professorat individualment o en grup sense ajuda de l'assessor (tasques b) i tasques conjuntes entre assessor i participants (tasques c). D'altra banda, es distingeix entre tasques de recollida de pràctiques educatives (tasques 1), tasques d'anàlisi de pràctiques vinculades al contingut de millora (tasques 2) i tasques d'elaboració de propostes de millora de pràctiques educatives (tasques 3). Creuant les dues dimensions, Lago i Onrubia (2011), obtenen nou tipus de tasques de col·laboració en la construcció del contingut.

Per tal de poder assegurar un desenvolupament de les tasques que serveixi per a assolir la construcció de la millora en el procés d'assessorament, cal que les intervencions de l'assessor siguin adients per a aquest objectiu. Segons Lago (2007), els recursos discursius de l'assessor són un conjunt de recursos semiòtics i d'estratègies discursives relacionats amb les intervencions dels altres participants, l'objectiu del qual és afavorir el desenvolupament de les diverses fases i tasques de l'assessorament, i promoure una construcció suficientment significativa dels continguts de millora, que contribueixin a la seva efectiva incorporació a les pràctiques educatives a l'aula (García, Rosales i Sánchez, 2003; Shulte i Osborne, 2003). Lago (2007) i Lago i Onrubia (2011), identifiquen diferents recursos com: presentació d'un problema o subproblema nou; assenyalar una tasca a realitzar; preguntar, demanar opinió, sol·licitar informació; aportar informació

complementària responnent a una pregunta; acceptar, confirmar, repetir part de la intervenció; relacionar, justificar, argumentar, incorporant reflexió sobre l'activitat; conceptualitzar, reelaborar, argumentar amb un concepte una aportació; i formular una síntesi o proposar una conclusió.

Com s'ha comentat, les fases s'ajusten i concreten en funció de cada cas, concretament tenint en compte el contingut d'assessorament o millora. Es consideren continguts de millora aquells aspectes de la pràctica educativa que s'acorden de manera explícita entre els participants del procés d'assessorament que és prioritari i possible d'introduir-hi millores (Lago i Onrubia, 2008a; 2008b). Aquests continguts han de complir algunes condicions:

- Partir de les dificultats que el professorat identifica i que perceben com a susceptibles d'introduir canvis.
- Suposar canvis que generin un increment en la significació dels aprenentatges dels alumnes.
- Estar definit amb els referents i el llenguatge propi del professorat implicat en l'assessorament per explicar, justificar i argumentar la seva pràctica, les seves dificultats i els canvis a introduir en ella.

Per la seva part, l'assessor haurà de realitzar un rol d'acompanyament i assessorament, per a, progressivament, cedir el protagonisme i lideratge (autonomia) als docents i equips educatius. En aquest sentit, tal com ja s'ha comentat anteriorment, els equips directius tenen un paper important per a sostenir els canvis organitzatius i de funcionament, per a què les innovacions tinguin continuïtat i siguin sostenibles oferint temps, espais i suports. En altres paraules, si l'organització i estructura no té en compte ni afavoreix les innovacions educatives, serà complicat avançar (Huguet, 2011).

El Programa CA/AC, és un programa didàctic i inclusiu que articula tres àmbits d'intervenció per a estructurar l'activitat a l'aula de manera cooperativa, tenint en compte que s'utilitza l'aprenentatge cooperatiu com a recurs per ensenyar, però a més a més, que l'aprenentatge cooperatiu esdevé un contingut a aprendre (Pujolàs, Lago, et al., 2011) (vegeu subapartat 2.2.1). La complexitat de la innovació educativa, és per tant, real, ja que no només implica un canvi en les aules i en les pràctiques educatives dels docents, sinó que, a llarg termini, requereix d'una manera d'organitzar els recursos, de decidir els agrupaments i de crear estructures de centre que coordinin i permetin sostenir la innovació a nivell de centre. Per aquest motiu, la implementació del Programa CA/AC es realitza a través d'un procés de formació i assessorament³⁰ anomenat *Procés de formació/assessorament per ajudar a ensenyar a aprendre en equip* (Lago et al., 2015; Lago i Naranjo, 2015; Lago, Pujolàs i Naranjo, 2011; Pujolàs i Lago, 2011; Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013). Prèviament a la descripció

³⁰ A partir d'aquest moment, per referir-se al procés de formació i assessorament, s'utilitzarà procés de F/A per evitar fer farragosa la lectura.

del procés de F/A del Programa CA/AC, cal destacar que Pujolàs i Lago (2011), identifiquen cinc condicions facilitadores de la introducció de l'AC mitjançant un procés d'assessorament:

- La plena incorporació de l'AC com un eix central del projecte educatiu d'un centre és un procés amb duració variable, però no és possible realitzar-ho en menys de tres cursos escolars.
- El curs escolar és una unitat temporal idònia pel desenvolupament d'un procés de F/A sobre AC per a incorporar les estructures cooperatives en les pràctiques quotidianes d'aula.
- La diversitat de ritmes i estils dels docents en la introducció de l'AC a l'aula, ha de ser una característica prevista en el procés de F/A.
- Resulta important disposar d'un coordinador intern del projecte de millora i aconseguir la participació en el procés de professorat que intervé en la majoria dels nivells del centre.
- És fonamental el compromís institucional amb la innovació, concretant-se la participació en el procés d'algun membre de l'equip directiu i en la cerca d'espais i temps per a la coordinació.

El procés F/A, per tant, té com a finalitat, ajudar als docents i als centres a ensenyar a aprendre en equip en qualsevol etapa educativa. Consta d'un conjunt d'activitats dirigides a pautar i guiar la planificació, desenvolupament i avaluació de la progressiva incorporació del Programa CA/AC a les aules i centres. El procés de F/A, consta de quatre etapes, que en línies generals, es desenvolupen en un o dos cursos escolars cadascuna. En cada una de les etapes, es proposen un conjunt d'activitats per a conèixer i provar la proposta del Programa CA/AC: activitats de planificació per a la implementació a l'aula d'algun element de millora, activitats d'autoavaluació individual i en equip de docents participants sobre la incidència de la implementació realitzada i activitats d'avaluació i planificació de la generalització i consolidació progressiva del Programa CA/AC. Les etapes del procés de F/A són les següents (Lago i Naranjo, 2015; Lago, Pujolàs i Naranjo, 2011; Pujolàs i Lago, 2011; Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013):

- Etapa de Sensibilització. En aquesta etapa, es pretén connectar les dificultats dels docents i les necessitats d'introduir canvis i millores amb l'AC. Es tracta d'ajudar a reflexionar i identificar com l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge permet donar resposta a la diversitat i com la implementació a l'aula, necessita de la implicació de diferents instàncies.
- Etapa d'Introducció. En aquesta etapa, els docents participants realitzen una primera aproximació a algunes propostes de cada un dels tres àmbits del programa i planifica algunes activitats vinculades als seus interessos i objectius de millora. Aquesta etapa permet als participants comprovar la incidència del Programa CA/AC en el clima de l'aula, en l'aprenentatge d'alguns continguts i en l'aprenentatge de l'AC com a contingut. A partir de les valoracions dels participants, s'inicia la planificació d'una aplicació més sistemàtica i progressiva d'aquestes propostes en l'etapa següent.

Més concretament, seguint amb les fases del model general d'assessorament de Lago i Onrubia (2011), en aquesta etapa del procés de F/A, es donen les fases següents (Pujolàs i Lago, 2011):

- Fase de negociació de l'assessorament i formació en el Programa CA/AC.
 - Fase de disseny, desenvolupament i seguiment de dinàmiques de cohesió.
 - Fase de disseny, desenvolupament i seguiment d'EC.
 - Fase de disseny, seguiment i avaluació d'una UD amb EC.
 - Fase de disseny, seguiment i avaluació del Pla d'Equip en una UD.
 - Fase de disseny, seguiment i avaluació del quadern de l'equip en una UD.
 - Fase d'avaluació del contingut i del procés de F/A i elaboració de propostes de continuïtat.
- Etapa de Generalització. En aquesta etapa el grup de docents de cada centre que ha fet la Introducció, planifica i desenvolupa una doble generalització d'allò que ja ha conegut i provat en l'etapa anterior, és a dir, a nivell individual, els participants apliquen l'AC de forma sistemàtica i progressiva en les àrees o grups de la primera etapa i en noves àrees o grups; i, a nivell de centre, el grup més iniciat acompanya un nou grup de docents en la iniciació del Programa CA/AC amb la presentació de les propostes dels tres àmbits, compartint la planificació d'aquestes propostes, el seu desenvolupament a les aules i la seva avaluació. Aquest procés de generalització es pot repetir en fases successives, ampliant progressivament els docents participants fins a aconseguir un nombre suficient per a consolidar-lo com a projecte de centre. En aquesta etapa es donen les fases següents (Pujolàs i Lago, 2011):
 - Fase de negociació del contingut i procés de Generalització amb els participants.
 - Fase d'anàlisi de dinàmiques i UD amb EC.
 - Fase d'anàlisi de Plans d'Equip i quaderns d'equip.
 - Fase d'avaluació de la Generalització i propostes de continuïtat.
- Etapa de Consolidació. En aquesta etapa, a nivell individual, bona part dels docents del centre van introduint l'AC com una forma habitual i central d'organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. A nivell de centre, s'incorpora l'AC en totes les etapes educatives al projecte educatiu com un element d'identitat del centre, i es dota d'òrgans com la Comissió de Coordinació de l'Aprenentatge Cooperatiu o Comissió d'aprenentatge Cooperatiu de centre. Aquesta comissió té com a finalitat vetllar pel seguiment i per una pràctica reflexiva permanent, prenent com a referència la cooperació entre l'alumnat i els docents. En aquesta etapa es donen, de manera orientativa, les tasques següents (Pujolàs i Lago, 2011):
 - Tasques de planificació amb l'equip de coordinació.
 - Tasques de seguiment inicial amb l'equip docent.
 - Tasques de seguiment final amb l'equip docent.
 - Tasques d'avaluació i disseny de la continuïtat amb l'equip de coordinació.

Per a les etapes d'Introducció, Generalització i Consolidació, el Procés de F/A per Ajudar a Ensenyar a Aprendre a Equip, ofereix als docents participants i als assessors/formadors un seguit d'instruments per a la planificació i avaluació de les diferents actuacions que es duen a terme (qüestionari inicial i final, autoinformes del professorat participant, dels coordinadors de centre, dels assessors de zona, pautes per a la planificació i per a l'anàlisi i la valoració de les diferents actuacions, així com per a la presa de decisions per a la millora de la pràctica docent). Tots aquests instruments es canalitzen a través d'una plataforma virtual³¹.

MODALITATS DE PARTICIPACIÓ AL PROCÉS DE F/A I PARTICIPANTS

Al procés de F/A, hi ha dues modalitats bàsiques de participació. Una primera modalitat a través de l'assessor extern que realitza directament la tasca formadora i assessora en un centre educatiu amb la col·laboració d'una persona del centre amb rol de coordinador. Una segona modalitat que es realitza a diversos centres amb la col·laboració d'un o més assessor de CPR o CEP³² de la zona i coordinadors dels diferents centres. En termes generals, la participació al procés de F/A dels docents dels diferents claustres és voluntària (Lago, Pujolàs i Naranjo, 2011).

Per a les modalitat de participació, les diferents persones participants amb rols diferents, desenvolupen les següents tasques a les diferents etapes del procés:

- Assessor extern: és la persona que negocia la demanda i planifica el procés de F/A amb els assessors o participants en funció de les característiques dels centres destinataris. Conduirà les sessions formatives amb tots els participants, les coordinacions entre els assessors i coordinadors de centre i les sessions de seminari per a la valoració de les diferents actuacions implementades a les aules.
- Assessor CRP o CEP: són les persones que realitzen un suport directe als centres i fan d'enllaç entre aquests i l'assessor extern. S'encarreguen del buidatge dels Auto Informes i d'informar a l'assessor extern a través de les diferents coordinacions que es realitzen. Són figures clau en tant que ajusten els suports als centres en funció de les seves característiques i fan un seguiment *in situ*.
- Coordinadors de centre: aquestes són les figures que promouen i sustenten la innovació educativa als centres. Són figures importants ja que esdevenen un referent per a promoure les diferents implementacions de les actuacions planificades, resoldre dubtes, fer de nexa entre els docents i els

³¹ La plataforma virtual del Grup de Formadors en Educació Inclusiva: cooperació entre alumnes, cooperació entre docents del CIFE (Centre d'Innovació i Formació Educativa) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, és <http://cife-ei-caac.com/es/>

³² Les sigles CRP es corresponen a Centres de Recursos i Professors. En alguns àmbits territorials s'utilitzen les sigles CPR, Centre de Professors i Recursos i en altres, CEP com a Centre de Professors. Aquests centres disposen d'assessors de referència pels diferents centres que realitzen innovacions educatives a escoles i instituts.



assessors i col·laborar en l'acompanyament i formació a docents que s'introdueixen de nou al centre i a l'AC.

- Participants: es tracta dels docents de diferents etapes educatives que planifiquen, implementen i valoren les diferents actuacions dutes a terme a les seves aules. En etapes posteriors a la Introducció, són el suport de docents nous que s'incorporen al centre i a l'AC.

D'altra banda, destaquen per a les dues modalitats diferenciades, tres tipus de sessions amb la participació de diferents persones:

- Sessions de formació: són sessions que dirigeix l'assessor extern i en les quals es presenten les idees clau sobre els diferents àmbits, elements i pràctiques del Programa CA/AC i del procés de F/A. En aquestes sessions també es realitza un suport a la planificació de les diferents actuacions a implementar a les aules i es realitzen pràctiques amb els participants sobre les mateixes. Tant per a la modalitat de centre com per a la de CRP o CEP, hi assisteixen tots els participants: assessors, coordinadors i docents. Són sessions anomenades de "Marc teòric" o "Plenàries".
- Sessions de treball als centres: un cop planificades les diferents actuacions a les sessions de formació, es preveu un temps determinat per a què els diferents participants puguin desenvolupar les pràctiques planificades a les seves aules. Posteriorment, hauran d'omplir l'Auto Informe corresponent mitjançant la plataforma virtual.
- Sessions de Seminari: les sessions de Seminari tenen una doble finalitat. D'una banda, per a la modalitat d'assessorament a diferents amb suport d'assessors de CRP o CEP, es realitzen reunions de coordinació on assisteixen assessors de zona, coordinadors de centre i assessor extern. En algunes ocasions es realitzen de manera virtual i en altres, presencial. Estan pensades per a realitzar el seguiment de cada una de les actuacions desenvolupades pels participants als diferents centres. Així, permeten identificar aportacions, dificultats i aspectes de millora que seran tractats posteriorment, a les sessions de Seminari. En aquests casos, són els assessors de CRP o CEP els encarregats de buidar les informacions dels Auto Informes. Alhora, com a segona finalitat, s'ofereixen orientacions per a les sessions següents i es planifiquen les decisions sobre la continuïtat a altres etapes. En el cas de les modalitats d'assessorament a centres, aquestes sessions es realitzen amb tots els participants i les dirigeix l'assessor extern. En alguns moments, es realitzen reunions amb els diferents coordinadors per a valorar el procés i planificar la continuïtat.

FASES DE L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ: TASQUES I INSTRUMENTS

Resulta especialment rellevant per a la present investigació, aprofundir en l'etapa d'Introducció del procés de F/A del Programa CA/AC amb la finalitat de relacionar els diferents instruments que s'hi vinculen a cada una de les fases que es proposen i identificar quins són els seus objectius.

En la fase de negociació de l'assessorament i formació en el Programa CA/AC, l'assessor extern presenta les idees que vertebreren el programa i el procés de F/A que es proposa per a la seva implementació als centres. En aquesta primera fase, es vincula un Qüestionari Inicial que responen tots els docents participants. El qüestionari té com a finalitat que els docents descriguin el coneixement que tenen sobre l'AC i quines són les expectatives envers l'assessorament.

A la fase de disseny, desenvolupament i seguiment de les diferents actuacions vinculades als tres àmbits del Programa CA/AC, es planifiquen i implementen les dinàmiques de cohesió, les EC simples, una UD amb EC i un Pla de l'Equip en una UD. Totes aquestes actuacions es presenten prèviament mitjançant una sessió formativa amb tots els participants dirigida per l'assessor extern. Posteriorment, en una sessió de Seminari, es realitza una valoració conjunta entre tots els participants sobre la implementació de les diferents actuacions dels tres àmbits del Programa CA/AC a partir dels comentaris, aportacions, dubtes i dificultats expressats als diferents Auto Informes. L'assessor extern és l'encarregat de buidar els diferents instruments (Lago i Naranjo, 2015). Els participants, després de la implementació a les aules, utilitzen un Auto informe com a eina de reflexió en termes d'aportacions i dificultats. Per a les diferents pràctiques, els instruments que s'hi vinculen són³³:

- Auto Informe 1: reflexió sobre la posada en pràctica d'una dinàmica de cohesió de l'Àmbit A.
- Auto Informe 2: reflexió sobre la posada en pràctica d'una EC simple de l'Àmbit B.
- Auto Informe 3: reflexió sobre la posada en pràctica d'EC al llarg d'una UD dividida en quatre moments.

Per a cada moment, han de fer ús d'un Auto Informe:

- Auto Informe 3.1: es correspon a l'abans de la UD.
- Auto Informe 3.2: es correspon a l'inici de la UD.
- Auto Informe 3.3: es correspon al durant de la UD.
- Auto Informe 3.4: es correspon al final de la UD.
- Auto Informe 4: reflexió sobre la posada en pràctica d'un Pla de l'Equip en una UD.

³³ La numeració dels Auto Informes indica l'ordre d'introducció i ús dels instruments ja que a més a més d'utilitzar-se per al procés de F/A, serveixen com a instruments d'investigació pels membres del GRAD.

Per a l'última fase de la etapa d'Introducció, en la qual es realitza l'avaluació del contingut i del procés de F/A, a més a més de l'elaboració de les propostes de continuïtat, es vincula un Qüestionari final. A través d'aquest qüestionari, els participants valoren el procés seguit en la presentació, planificació i seguiment de les actuacions a cada un dels tres àmbits, el treball en equip al centre entre els participants, la incidència de l'AC a l'aula on s'han implementat les diferents actuacions i expectatives sobre l'AC i la seva incidència en aspectes com els emocionals, l'atenció a la diversitat i el desenvolupament d'algunes competències bàsiques.

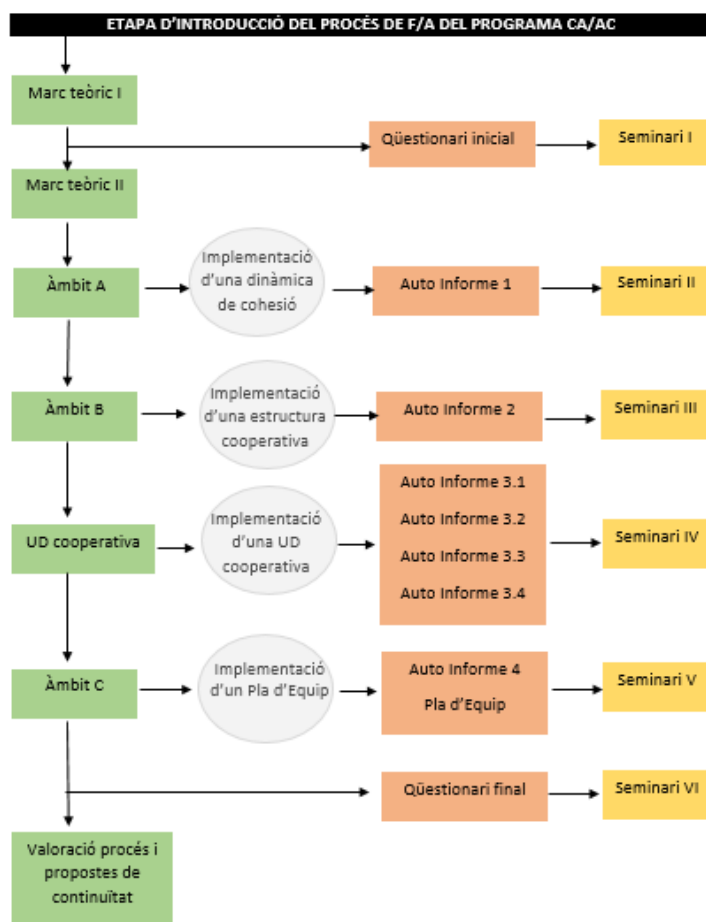


Figura 2.4.1. Estructura general de l'etapa d'introducció del procés de F/A del Programa CA/AC. Font: pròpia.

Els diferents materials que s'utilitzen a les diferents sessions de les diferents etapes i tots els Auto Informes que omplen els participants, es canalitzen mitjançant una plataforma virtual amb aquesta finalitat, com s'ha comentat en alguna ocasió durant aquest subapartat. Es tracta de la plataforma del Grup de Formadors en Educació Inclusiva: cooperació entre alumnes, cooperació entre docents del CIFE (Centre d'Innovació i Formació Educativa) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, un grup configurat per mestres i psicopedagogs en actiu i professors i investigadors de la Universitat de Vic del GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat) que assessoren centres educatius en la implementació del Programa CA/AC mitjançant el procés de F/A descrit. A través d'aquesta plataforma virtual (www.cife-ei-caac/com), es presenten el



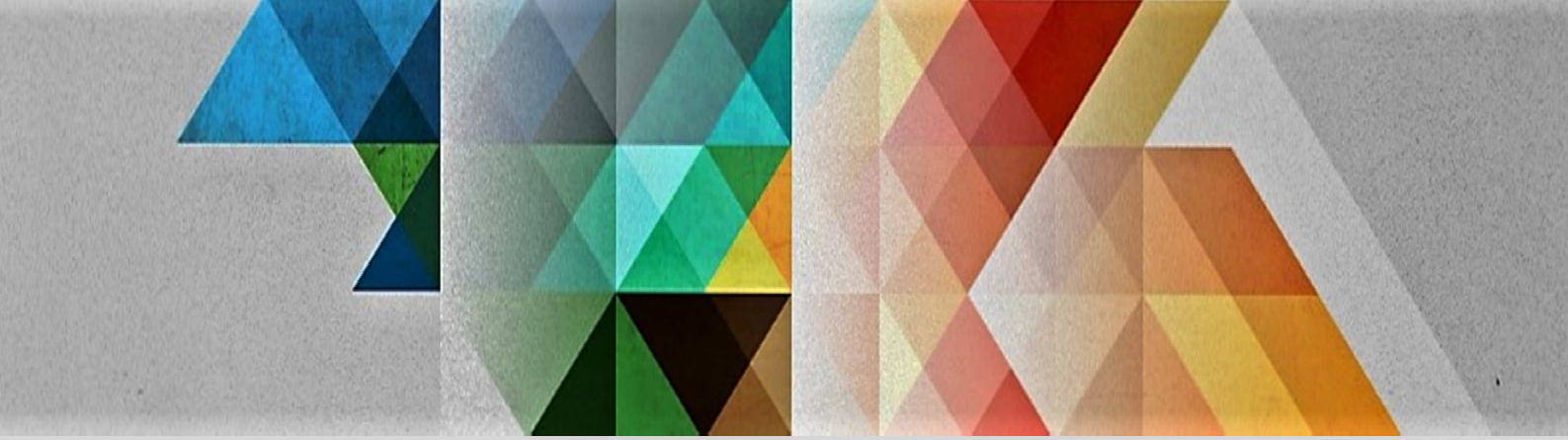
Programa CA/AC, el procés de F/A, les diferents publicacions dels diferents membres i es registren tots els centres participants dels diferents àmbits territorials, actualment 513 centres³⁴. A més a més, i amb la finalitat de mantenir el contacte entre centres i entre els centres i el Grup de Formadors en Educació Inclusiva un cop finalitzades les etapes del procés de F/A, a la web hi ha l'enllaç a *Khelidôn: Xarxa de centres per a l'Aprenentatge Cooperatiu*, constituïda des del curs 2015³⁵.

En resum, el procés de F/A sobre el Programa CA/AC presentat, es basa en l'estratègia general d'assessorament presentada per Lago i Onrubia (2011) basada en fases, procediments, tasques i recursos discursius (Lago i Naranjo, 2015; Lago, Pujolàs i Naranjo, 2011) en tres etapes corresponents a tres cursos acadèmics amb la finalitat de presentar, planificar i valorar les diferents actuacions que han d'implementar els docents per a la incorporació de l'AC a les aules. És un procés de gran complexitat en el qual hi participen diferents persones amb rols específics, amb diferenciació de sessions amb objectius definits i delimitats, amb una sèrie de materials que es faciliten a tots els participants i instruments de reflexió que s'utilitzen de manera activa per a assessorar als participants i ajustar els suports. Tot això, es canalitza a través d'una plataforma virtual. La finalitat última del complex entramat d'activitats i actuacions que forma el procés de F/A és que la innovació educativa acabi sent una realitat als centres educatius, amb continuïtat i consistència al llarg del temps.

³⁴ Les dades sobre el nombre de centres participants es correspon al curs 2015-2016.

³⁵ Si el lector precisa de més informació, pot dirigir-se a <http://cife-ei-caac.com/khelidon/> i conèixer amb més profunditat els objectius de la Xarxa Khelidôn, l'organigrama, així com les formes d'adhesió a la mateixa.





3. PROCESSOS DE REGULACIÓ: DE L'HETEROREGULACIÓ A L'AUTOREGULACIÓ

- 3.1 LA CONTROVÈRSIA DEL CONCEPTE D'AUTOREGULACIÓ
- 3.2 HETEROREGULACIÓ: FORMAR APRENENTS ESTRATÈGICS
- 3.3 LA CO-REGULACIÓ: REGULACIÓ SOCIAL COMPARTIDA
- 3.4 CERCA I DEMANDA D'AJUDA
- 3.5 AJUDA EDUCATIVA I FEEDBACKS A TRAVÉS DE L'HETEROAVALUACIÓ
- 3.6 L'AUTOREGULACIÓ A TRAVÉS DE LA CO-AVALUACIÓ
- 3.7 L'AUTOREGULACIÓ A TRAVÉS DE L'AUTOAVALUACIÓ



3. PROCESSOS DE REGULACIÓ: DE L'HETEROREGULACIÓ A L'AUTOREGULACIÓ

Al capítol anterior, s'ha caracteritzat l'avaluació des del punt de vista de la inclusió com una avaluació formativa, formadora i autèntica que des de la vessant pedagògica permeti l'ajust de les ajudes educatives a tots els alumnes i la millora de la tasca docent, a més a més de que permeti, a través del plantejament de tasques educatives autèntiques, desenvolupar en els alumnes capacitats de regulació del procés individual i de grup (Broadfoot i Black, 2004; Macdonald, 2006; Wiliam, 2000).

La necessitat de posar l'avaluació al servei de decisions d'ordre pedagògic tal com s'ha insistit diverses vegades al llarg del capítol anterior, implica desenvolupar una avaluació continuada. Els alumnes, en canvi, moltes vegades no disposen de les competències necessàries per a dur a terme processos d'aprenentatge autònoms que requereixen de l'establiment d'objectius d'aprenentatge, de planificació de l'acció, de la selecció d'estratègies i recursos necessaris i de revisió i reorientació per a l'assoliment dels objectius plantejats (Coll et al., 2008; 2011). La qüestió primordial consisteix, per tant, en dissenyar i incorporar a la docència sistemes d'avaluació configurats per activitats que permetin recollir evidències i al mateix temps proporcionin informació útil al docent per al suport adequat als alumnes en l'adquisició i ús de capacitats de regulació individuals i de grup (Allal i Wegmuller, 2004). En aquesta línia, l'AC contribueix a aquesta adquisició i, concretament l'Àmbit C del Programa CA/AC, pretén fomentar-les a través dels plans de l'equip i els diaris de sessions mitjançant l'autoavaluació i la co-avaluació (vegeu subapartat 2.2.1).

En aquest context, cal considerar un concepte molt recurrent en l'àmbit educatiu com és l'*autonomia* de l'aprenent. L'autonomia implica una actitud activa i la posada en pràctica d'una sèrie d'habilitats per part de l'alumne cap a l'adquisició de coneixements, és a dir, per a l'aprendre a aprendre imprescindible pel seu desenvolupament acadèmic i professional i que esdevé un puntal bàsic per a un aprenentatge de qualitat (Biggs, 2006). La noció d'autonomia, en el context de l'aprenentatge, s'entén com el resultat d'un procés d'autoregulació recolzat per la figura d'un tutor (García, 2012). Un aprenentatge de qualitat, per la seva banda, deriva d'un aprenentatge significatiu (Coll, 2001). La significativitat no és quelcom imposat per ensenyament directe, sinó que es construeix mitjançant les activitats d'aprenentatge que els alumnes realitzen i arriben a regular i que és únic, irrepètible i dependent dels coneixements previs, dels motius i de la gestió del coneixement (Pozo i Monereo, 2000). En aquesta línia, des d'una concepció socio-constructivista, els alumnes amb bona capacitat d'autoregulació acadèmica, disposen de millor capacitat d'aprendre a aprendre (De la Fuente et al., 2008; Heikkilä i Lonka, 2006; Zusho, Pintrich i Coppola, 2003) així com d'un millor rendiment acadèmic (Dignath i Büttner, 2008; Dignath, Büttner i Langfeldt, 2008; Núñez et al., 2006; Zimmerman, 2011).

El present capítol, té com a finalitat identificar alguns elements que permeten ajudar en el procés de l'heteroregulació a l'autoregulació. D'una banda, s'identifiquen elements que tenen a veure amb ajudes que es proporcionen al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge que no tenen per què vincular-se directament amb l'avaluació i que provenen del docent i de la interacció entre els iguals. D'altra banda, s'identifiquen elements que tenen a veure amb l'avaluació, concretament, gràcies a les ajudes que es poden oferir mitjançant l'avaluació que realitzen diferents agents: l'heteroavaluació o la que realitza el docent, la co-avaluació o la que realitzen els iguals tenint en compte els contextos d'AC descrits i l'autoavaluació o la que realitza el propi subjecte. En primer lloc, però, cal delimitar què s'entén per autoregulació i quins són els models que hi predominen per a comprendre les seves fases.

3.1 LA CONTROVÈRSIA DEL CONCEPTE D'AUTOREGULACIÓ

Per a conceptualitzar el concepte d'autoregulació, cal fer un breu recorregut a les referències d'autors que han tractat més aquesta temàtica. Zimmerman (1989) va definir l'autoregulació com el grau en què un alumne té un paper actiu en el seu propi procés d'aprenentatge. Es poden trobar definicions més complertes del mateix autor d'anys posteriors com el procés format per pensaments autoregulats, emocions i accions que estan planificats i adaptats cíclicament per aconseguir l'obtenció dels objectius personals (Zimmerman, 2000). Boekaerts i Corno (2005), per la seva part, defineixen el procés d'autoregulació com el domini i gestió d'un conjunt de factors que es presenten com els elements essencials d'un aprenentatge d'elevada qualitat. Pintrich (2000), Zimmerman i Schunk (2011) afirmen que és com els alumnes desenvolupen habilitats d'aprenentatge i el seu posterior ús per a un aprenentatge efectiu i es refereixen a la planificació, supervisió i regulació dels processos cognitius, comportamentals, motivacionals i emocionals. Efklides (2011), descriu l'autoregulació com un procés auto-incitat i cíclic a través del qual els estudiants s'auto-representen una tasca, planifiquen com dur-la a terme, supervisen i avaluen si l'execució ha estat l'adequada, fan front a les dificultats i emocions i avaluen els resultats.

L'autoregulació es refereix, per tant, al procés segons el qual els alumnes activen i sostenen cognicions, afectes i comportaments que estan sistemàticament orientats per a assolir uns objectius establerts. Així, es parla de l'aprenentatge autoregulat o *self-regulated learning* com un constructe multidimensional que posa l'èmfasi en el paper actiu de l'alumne (Abar i Loken, 2010; Azevedo et al., 2010; Boekaerts, Pintrich i Zeidner, 2000; Efklides, 2011; Greene i Azevedo, 2010; Winnie, 2010; Zimmerman, 2008). Aquestes teories, però, presenten perspectives diferents sobre l'aprenentatge autoregulat, però tenen en comú que els estudiants s'autoregulen en la mesura que construeixen activament el coneixement a través de l'ús d'estratègies cognitives i metacognitives. Com a elements importants que acompanyen a l'autoregulació, destaquen la cognició i la

metacognició, la motivació, la conducta (s'utilitzarà comportament³⁶) i el context (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Tradicionalment, s'havien estudiat per separat per, posteriorment, ser abordats de manera conjunta per les interrelacions que s'estableixen entre ells.

La cognició és un complex de processos mentals entre els quals destaquen per a l'autoregulació: la memòria, el raonament, la solució de problemes i la construcció de significats. Entendre que la construcció de l'aprenentatge respon a una activitat intencional i conscient orientada a aconseguir una construcció significativa pel subjecte que aprèn, defineix el concepte de conducta estratègica i per tant, d'*aprenentatge estratègic*. Per a que l'aprenentatge sigui estratègic, ha de ser reflexiu i ha de tenir com a finalitat l'autonomia (Pozo i Monereo, 2000). D'aquesta manera, estretament interrelacionat amb l'aprenentatge estratègic es distingeixen les estratègies d'aprenentatge i la metacognició.

Les estratègies d'aprenentatge són factors intrapsicològics de caràcter multidimensional (cognitiu, metacognitiu, motivacional) que s'adquireixen en la mediació amb persones en contextos interactius (Monereo, 2003) i que deriven de comportaments i activitats de pensament destinats a gestionar els propis recursos personals per aconseguir un objectiu d'aprenentatge. En altres paraules, representen un pla d'acció en funció de les demandes contextuais i declara la consecució d'unes metes d'aprenentatge concretes ja que permeten, un cop adquirides, que l'alumne pugui decidir de manera controlada i conscient com i on han de ser utilitzades (Monereo, 2000). El fet de que l'ús sigui conscient, i per tant, permeti la millora en la seva aplicació, requereix necessàriament del desenvolupament de la capacitat metacognitiva. Més endavant es tornarà a les estratègies d'aprenentatge i al seu ensenyament.

La metacognició, concepte associat originalment a Flavell (1979), fa referència a un alt procés cognitiu que requereix d'un alt grau de consciència i supervisió activa amb la finalitat de gestionar altres processos cognitius més simples (Pozo, Monereo i Castelló, 2001). En altres paraules, es tracta de la presa de consciència del procés mental que es duu a terme per desenvolupar una tasca i l'ús d'aquesta consciència per al control d'allò que es fa, és a dir, un pensament sobre el pensament i una reflexió sobre les pròpies accions. Així, la metacognició es refereix al coneixement de la pròpia persona, la tasca i l'estratègia (Cromley i Azebedo, 2011; Osses i Jaramillo, 2008; Schmitz i Perels, 2011). És a través de la metacognició que l'alumne crea i interioritza noves estratègies d'aprenentatge i davant de diverses situacions, decideix quina és la més apropiada per a la construcció de nous coneixements (García, 2012; Osses i Jaramillo, 2008). La metacognició, per la seva part, està estretament interrelacionada amb l'autoregulació, però la línia que separa ambdós conceptes és difusa

³⁶ Es farà ús de comportament per a referir-se al què autors com Zimmerman i Pintrich anomenen conducta. Aquesta substitució es realitza per evitar que s'associï al que la psicologia conductista anomena com a resposta a un estímul.

(Zulma, 2006). La metacognició, en aquest sentit, fa referència a una activitat imprescindible de la capacitat autoreguladora (Zimmerman i Moylan, 2009) així com l'ús d'estratègies d'aprenentatge forma part essencial del constructe de la metacognició, estant aquestes estratègies encaminades a gestionar el coneixement (Monereo et al., 2006). La metacognició identifica processos de coneixement de les variables personals, és a dir, del nivell de consciència que té sobre un com aprèn com a aprenent, de coneixement de les variables de la naturalesa de la tasca, és a dir, de les demandes de processament que es requeriran i de coneixement de les estratègies cognitives (ajuden a l'assoliment d'un objectiu particular) i metacognitives (asseguren l'assoliment de l'objectiu) així com saber quan i on fer ús de les mateixes (García, 2012).

D'altra banda, com ja s'ha comentat, la consideració de l'autoregulació acadèmica com un conjunt multidimensional de processos, precisa tractar també la necessitat i el desig d'aprendre, els motius i les condicions contextuais per a què sigui possible (Monereo, 2007). Ja s'ha fet èmfasi sobre la importància dels factors afectius i emocionals en l'aprenentatge i en aquest sentit, destaca la motivació, és a dir, les metes que mouen els alumnes a aprendre (vegeu apartat 1.2). Diverses aportacions (Boekaerts, 2015; Järvelä, Järvenoja i Malmberg, 2012; Pintrich, 2004; Zimmermann i Schunk, 2011) destaquen la importància de la motivació per a l'autoregulació ja que les metes dirigeixen l'atenció, mobilitzen l'esforç, incrementen la persistència i provoquen la mobilització d'estratègies. Aquests estudis han posat el focus en el paper de les emocions i com l'autoregulació representa l'acció orientada a uns objectius on els alumnes són agents amb la capacitat de controlar i regular la seva pròpia cognició, motivació i comportament (Pintrich, 2004). Així, en la mesura que l'alumne seleccioni i tingui metes a assolir, serà capaç de progressar, obtenir retroalimentació i regular el seu progrés. Schunk (2001), identifica les característiques que han de tenir les metes, les quals han de ser específiques, susceptibles d'acomplir-se en un termini curt de temps, han d'implicar un repte abordable i han de ser auto-imposades per a que impliquin un major compromís per a l'alumne. Les creences, valors, interessos i objectius personals, són variables que en interacció generen i mantenen la motivació per a resoldre una tasca. En aquest sentit, les expectatives d'autoeficàcia són creences personals sobre la capacitat per resoldre una tasca i són clau, per tant, un nivell alt d'autoeficàcia i unes expectatives altes faran que augmenti la motivació i consegüentment, l'ús de les estratègies necessàries per a fer front a les dificultats durant l'actuació (Panadero i Alonso-Tapia, 2014). En aquesta línia, allò que els alumnes fan per assolir les metes, remet al comportament (Zimmerman, 2000).

Per últim, cal fer referència als factors contextuais que tenen un paper important en el sentit de facilitar o restringir l'autoregulació (Pintrich, 2004). Destaca, per tant, la consideració dels aspectes relacionats amb el clima i les relacions en el context d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, l'existència d'una comunicació fluida entre les persones implicades és imprescindible per a possibilitar un diàleg que ajudi a l'alumne a la

construcció de coneixement (Martínez-Fernández, 2002). D'altra banda, també destaca la importància de que l'activitat pedagògica es dugui a terme en un context de cooperació (Mauri et al., 2009). En aquesta línia, Pintrich (2004), Boekaerts i Cascallar (2006) recolzen la importància de l'estimulació de tot el procés d'autoregulació en un ambient positiu, actiu i participatiu de petits grups d'estudiants ja que defensen que la relació promou el suport a la construcció de coneixement i les oportunitats per a participar, proporcionant més autonomia i responsabilitat per a l'autoregulació acadèmica.

D'acord als diferents factors presentats (cognició, metacognició, estratègies d'aprenentatge, motivació, comportament i factors contextuais) que es troben implicats en l'autoregulació acadèmica, i com s'ha avançat en paràgrafs anteriors, autors com Pintrich (2000; 2004) i Zimmerman (2000; 2002), ambdós amb base socio-cognitiva³⁷, destaquen el caràcter cíclic de l'autoregulació. Per la seva banda, Zimmerman (2000), va plantejar un model en tres fases que posteriorment va ser revisat (Zimmerman i Moylan, 2009) incloent més processos a la fase d'execució i definint amb més detall les interaccions entre els processos. Així, el model en tres fases es detalla a continuació sent l'última fase el punt de partida per tornar a començar amb la primera (Cabero, 2013; Panadero i Alonso-Tapia, 2014):

- Fase d'anticipació o preparació: implica la formulació d'uns objectius concrets i la reconversió dels mateixos en una planificació de l'acció de l'aprenentatge. En aquesta fase, els estudiants han d'analitzar les característiques de la tasca a través d'una primera representació de com s'hauria de dur a terme (fragmentació de la tasca) i analitzar el valor que la tasca té per a ells, fet que condiciona la motivació i l'esforç. Això repercutirà, posteriorment, a l'activació d'estratègies. La planificació és clau, i dedicar més temps a ella és un bon predictor d'èxit (Zimmerman, 2008).
- Fase d'execució: en aquesta fase es dona l'execució del comportament destinat a l'assoliment dels objectius. És important que els alumnes mantinguin la concentració i s'utilitzin estratègies d'aprenentatge adequades per evitar la disminució de la motivació i per progressar cap a l'objectiu plantejat. En aquesta fase es donen els processos d'auto-observació i d'autocontrol.
 - L'auto-observació assegura la qualitat i l'adequació del què s'està fent. En aquest sentit, es realitza una acció de naturalesa cognitiva similar a l'autoavaluació amb la diferència de que es realitza durant el procés, per tant, autoavalua el procediment i una acció d'ajuda externa que consisteix a codificar i registrar les accions que es duen a terme durant el procediment.
 - L'autocontrol és el manteniment de la concentració i l'interès durant el desenvolupament de l'acció i requereix d'estratègies metacognitives (específiques de la tasca, auto-instrucció,

³⁷ La perspectiva socio-cognitiva de l'aprenentatge sorgeix dels treballs de Bandura (Bandura, 2001; Schunk, 2001) i es caracteritza per concebre l'autoregulació com una interacció de processos personals (cognitius, motivacionals i afectius), comportamentals i contextuais.

imatges mentals, gestió del temps, ambient estructurat i petició d'ajuda) i motivacionals (ús d'auto-conseqüències).

- Fase d'autoreflexió: implica jutjar l'actuació per a la comprovació de en quin grau s'han assolit els objectius proposats i justificar l'èxit o fracàs en funció de quin sigui el seu patró atribucional. Les emocions que es produeixen, influiran en la motivació i regulació posteriors.

La figura següent mostra el model:

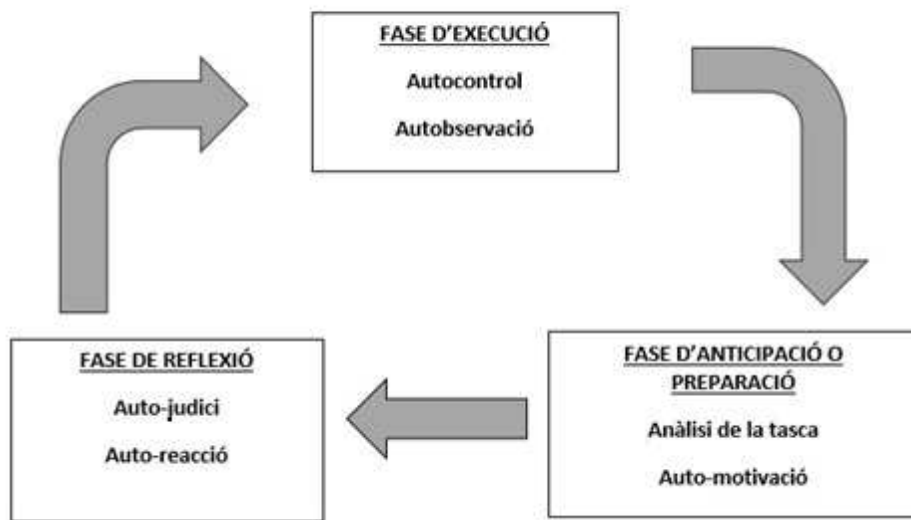


Figura 3.1.1 Fases i procediments del procés d'autoregulació de Zimmerman. Font: pròpia adaptada de Zimmerman i Moylan (2009).

El model descrit de Zimmerman és molt ampli i cobreix tots els processos clau que succeeixen durant l'autoregulació així com ser el model que explica millor les relacions entre motivació i autoregulació. Amb tot, com a limitacions, no posa gaire èmfasi en el paper que juguen els aspectes emocionals ni cobreix la importància de l'entorn social (Panadero i Alonso-Tapia, 2014).

Per la seva banda, Pintrich (2000), planteja un model en quatre fases i distingeix els processos que tenen lloc en quatre àrees: cognitiva, motivacional o emocional, comportamental i contextual. D'aquesta manera, a diferència del model anterior, l'autor considera un element clau el context. Les fases són (Cabero, 2013; García, 2012; Torrano i González, 2004; Torre, 2006):

- Fase de planificació: es destaquen com a activitats importants l'establiment d'objectius, l'activació dels coneixements previs i del coneixement metacognitiu (es posen en marxa els processos de planificació comportamental i l'activació de les percepcions relatives a la tasca, identificació de les habilitats necessàries per abordar-les, estratègies, etcètera), l'activació de les creences relatives a la persona (motivació, autoeficàcia, interès personal), la planificació del temps i de l'esforç que s'haurà

d'emprar (comportament) i l'activació de les percepcions relatives al context en el qual s'ubica la tasca.

- Fase de monitorització o auto-observació: implica la consciència cognitiva, emocional i conductual sobre l'execució de l'acció de l'aprenentatge. En aquesta fase, s'activen els processos que fan que els alumnes siguin conscients del seu patró motivacional, del seu propi comportament, de l'esforç i de les característiques de la tasca i del context de l'aula.
- Fase de control i regulació: implica el control dels aspectes que estan sent monitoritzats. El control pot tenir diferents formes en funció de l'àrea (cognitiva, motivacional, comportamental o contextual), amb tot, existeix la possibilitat d'adaptar o canviar l'estratègia i intervenir en el context. Així, es posen en marxa les activitats de control que engloben la selecció i ús de les estratègies en les quatre àrees. En aquest punt, cal destacar que resulta difícil diferenciar entre la fase d'auto-observació i la fase de control cognitiu ja que la majoria de les vegades, succeeixen de manera simultània (Pintrich, Wolters i Baxter, 2000).
- Fase de reflexió: fa referència a l'avaluació del procés des de les diferents àrees, és a dir, té a veure amb els judicis de valor i les avaluacions que els alumnes realitzen sobre la seva execució de la tasca en comparació amb criteris prèviament establerts (per ell mateix o pel docent), les atribucions que es realitzen sobre els èxits o fracassos, les reaccions afectives que experimenten en funció dels resultats i les avaluacions generals sobre la tasca i l'ambient de classe.

La taula següent mostra les quatre fases i cada una de les àrees:

FASE	COGNICIÓ	MOTIVACIÓ	COMPORTAMENT	CONTEXT
PLANIFICACIÓ	Establiment d'objectius. Activació de coneixement i metacognitiu.	Adopció de metes i judicis d'autoeficàcia. Activació de l'interès personal.	Planificació del temps i de l'esforç.	Percepció de la tasca i del context.
MONITORITZACIÓ O AUTO-OBSERVACIÓ	Consciència i auto-observació de la cognició.	Consciència i auto-observació de la motivació i de l'afecte.	Consciència i auto-observació de l'esforç, de la gestió del temps i de la necessitat d'ajuda.	Consciència i auto-observació de les condicions de la tasca i del context.
CONTROL I REGULACIÓ	Ús d'estratègies cognitives i metacognitives.	Ús d'estratègies de control de la motivació i de l'afecte.	Increment o disminució de l'esforç. Cerca d'ajuda.	Canvis en els requisits de la tasca i en les condicions del context.
REFLEXIÓ	Judicis cognitius i metacognitius.	Ús d'estratègies de control de la motivació i de l'afecte.	Tria del comportament.	Avaluació de la tasca i del context.

Taula 3.1.1. Fases i procediments en cada una de les àrees del model d'autoregulació de Pintrich. Font: pròpia adaptada de Pintrich (2000).

El model de Pintrich (2000) ofereix un marc global des del qual poder analitzar els diferents processos cognitius, motivacionals, comportamentals i contextuals que promouen un aprenentatge autoregulat donant compte de la seva complexitat. Cal destacar, que malgrat les fases es proposen en l'ordre presentat, poden donar-se de manera simultània. D'altra banda, insistir en la inclusió de l'àrea contextual, a diferència d'altres models plantejats sobre la mateixa temàtica, fet que l'apropa a la consideració de l'alumne com a agent actiu per a la modificació del seu context.

Resumint, l'autoregulació acadèmica s'entén com la capacitat de generar pensaments, sentiments i actuacions orientades a aconseguir uns objectius per part dels alumnes. Més que una capacitat mental o una habilitat d'actuació acadèmica, és un procés autodirigit mitjançant el qual els alumnes transformen les seves capacitats en habilitats acadèmiques. Els alumnes, per tant, es fan conscients de les seves possibilitats i limitacions, s'orienten a metes i compten amb estratègies, contrastant les seves actuacions amb els objectius per a optimitzar l'efectivitat del comportament (Cromley i Azebedo, 2011; Monereo et al., 2006; Osses i Jaramillo, 2008; Panadero i Alonso-Tapia, 2014; Schmitz i Perels, 2011). D'aquesta manera, els alumnes amb alts nivells d'autoregulació, destaquen per les característiques següents (García, 2012; Martín et al.; 2010; Mauri et al., 2009; Sanmartí, 2010):

- Saben què fer, quan i en quines qüestions precisen d'ajuda. Saben crear ambients favorables d'estudi i aprenentatge, començant pel lloc adequat per estudiar, passant per estratègies orientades a evitar distraccions de caràcter intern i extern i arribant a buscar i demanar l'ajuda acadèmica necessària tant a professors com a companys quan observen dificultats. Saben com plantejar les demandes per a què les ajudes els resultin útils.
- Saben quines són les seves capacitats i coneixements, així com el que hem de fer per aconseguir aprendre, les estratègies que a ells els van bé. A més a més, són capaços d'ajustar el seu comportament a les tasques o activitats d'aprenentatge que se'ls proposen, monitoritzant-lo per mitjà de la retroalimentació contínua del seu pensament (mediat pel llenguatge).
- Disposen de competències socials i es relacionen positivament amb qui els poden ajudar.
- Relacionen l'aprenentatge amb metes i interessos personals, toleren les dificultats de les tasques i accepten la necessitat d'ajuda. Són conscients de les seves emocions, mostrant-se capaços de controlar les emocions negatives de manera que els perjudiquin el menys possible quan realitzen les tasques. D'aquesta manera, poden automotivar-se per sentir-se competents.
- Són conscients de la relació entre el procés de autoregulació i l'èxit acadèmic. Així, a l'hora d'enfrontar-se a diferents tasques d'aprenentatge tenen clara la rellevància de la seva activitat i implicació personal per poder dur-les a bon port, demostrant capacitat per definir els seus propis objectius.

- Porten a terme el seu aprenentatge a través de la posada en pràctica d'una sèrie d'estratègies d'aprenentatge de tot tipus (cognitives, metacognitives, motivacionals i de suport) a les que concedeixen gran importància. No només això, sinó que tenen consciència de les relacions entre les seves estratègies autoreguladores i els objectius d'aprenentatge.
- Supervisen l'eficàcia dels seus hàbits i estratègies d'aprenentatge, canviant si ho consideren necessari una estratègia per una altra que considerin més eficaç, o reestructurant l'ambient físic o social per a la consecució dels fins perseguits, demostrant així iniciativa personal i perseverança en la tasca.
- Es mostren capaços de generalitzar i transferir les estratègies autoreguladores a situacions diverses, tant acadèmiques com de la vida quotidiana, així com de la creació i adopció d'estratègies futures de funcionament.

Com ja s'ha comentat, però, els alumnes no sempre disposen de la capacitat d'autoregulació acadèmica, per tant, esdevé una necessitat la intervenció docent explícita incorporant l'ensenyament de competències d'aprenentatge autònom (aprendre a aprendre) per a fer conscients als alumnes de la incidència de les competències d'autoregulació en els seus aprenentatges. Entenent que l'aprenentatge autoregulat té una naturalesa social i cultural, els seus elements poden ser apresos fruit de la intervenció educativa (García, 2012; Mauri et al., 2009; Mauri, Colomina i Gispert, 2009; Perry, Hutchinson i Thauberger, 2008; Perrenoud, 2004; Schunk i Zimmerman, 2007). Amb tot, resulta important, en termes generals, que el docent plantegi tasques complexes però abordables amb significat i sentit pels estudiants la resolució de les quals esdevinguin per camins diversos, activitats d'autoavaluació de l'aprenentatge i la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu per a potenciar l'ajuda entre iguals (Mauri et al., 2009). En el subapartat següent, es descriu com formar aprenents estratègics amb la finalitat d'integrar les estratègies d'autoregulació a un model instructiu, dedicant una breu menció a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge seguint *l'ensenyament estratègic o ensenyament infusionat* (Monereo, 2007; 2010).

3.2 HETEROREGULACIÓ: FORMAR APRENENTS ESTRATÈGICS

S'han caracteritzat les estratègies d'aprenentatge com l'activació intencional (explícita o implícita) d'uns coneixements (conceptuals, procedimentals i/o actitudinals) amb la finalitat d'assolir metes d'acord a un pla d'acció establert. La seva posada en pràctica implica un control sobre la planificació, la supervisió i l'avaluació del pla d'acció (Pozo, Monereo i Castelló, 2001). Les estratègies d'aprenentatge són elements essencials per a l'autoregulació acadèmica. En aquest sentit, els alumnes no dominen de manera "natural" les estratègies ni són posseïdors de pensament estratègic (Monereo, 2007), conseqüentment, cal formar aprenents ensenyant procediments d'ordre superior per tal que optimitzin els seus processos d'aprenentatge i desenvolupin la capacitat d'autoregulació acadèmica.

Ensenyar estratègies, (Monereo, 2006; 2007; 2010; Pozo, Monereo i Castelló, 2001; Pozo i Postigo, 2000), implica cedir progressivament el control de l'estratègia, que en un primer moment exerceix totalment el docent, a l'alumne per a que pugui utilitzar-les autònomament. Abans de plantejar com es realitza la cessió del control, cal que s'aclareixi la idea d'ús estratègic del coneixement i quines dimensions l'afavoreixen.

Un ús estratègic del coneixement a diferencia d'un ús tècnic (Pozo, Monereo i Castelló, 2001; Pozo i Postigo, 2000), existeix amb una forta explicitació metacognitiva ja que no està totalment automatitzada o bé perquè és un procediment extern al subjecte. Ambdós usos requereixen d'un component procedimental, és a dir, d'establir un pla d'acció per assolir l'objectiu plantejat, així, és possible que s'executin procediments amb control tècnic i estratègic. Les dimensions que afavoreixen un ús estratègic són (Monereo, 2006; 2007; 2010; Pozo, Monereo i Castelló, 2001):

- Els objectius d'aprenentatge: si suposen un aprenentatge superficial o reproductiu no requereix d'un apropament estratègic, per contra, si l'objectiu és profund i es dirigeix a la reconstrucció de coneixement o a la comprensió de nou significat, requerirà de major reflexió estratègica.
- El grau de control i regulació: requereix de la cessió del control del docent a l'alumne per a que pugui utilitzar-lo de manera controlada.
- Les característiques de la tasca: a més noves, obertes i menys rutinàries, major apropament estratègic caldrà.
- La complexitat: com més complex sigui un procediment, més probabilitats hi haurà de que necessitin un ús estratègic del coneixement.

Ja s'ha comentat que l'ensenyament de les estratègies passen per la cessió del control del docent a l'alumne (Báez i Onrubia, 2016). En aquest sentit, és necessari destacar, que des del punt de vista de les corrents que s'aproximen a una visió situada de l'aprenentatge, resulta inseparable l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge dels continguts i contextos que les presideixen, és el que s'ha anomenat *ensenyament infusionat* (Monereo, 2006; 2010; Pozo, Monereo i Castelló, 2001). Es tracta d'ensenyar els procediments, habilitats i estratègies que permeten ordenar, representar i interpretar dades de diversos continguts. Sobre la instrucció en estratègies d'aprenentatge i concretament, la cessió del control del docent a l'alumne (Pozo, Monereo i Castelló, 2001) o l'ensenyament de la presa de decisions ajustades a un objectiu i context (Monereo, 2006; 2010; Pozo i del Puy Pérez, 2009), es plantegen tres fases:

- Presentació de l'estratègia o instrucció explícita: es refereix a explicitar als alumnes les decisions més importants que cal prendre per a resoldre una tasca amb la finalitat d'afavorir la presa de consciència de la necessitat de planificació, regulació i valoració del procés. Precisa, també, d'activar els coneixements previs dels alumnes sobre estratègies.

- Pràctica guiada: es tracta d'afavorir que l'alumne prengui decisions, planifiqui, reguli i valori la seva actuació a través de la guia directa o indirecta, però reflexiva, del docent. La finalitat és que l'alumne vagi interioritzant una manera de fer reflexiva i estratègica que li permeti transferir-la a l'anàlisi i resolució d'altres activitats.
- Pràctica autònoma o independent: es tracta d'un agrupament de mètodes que tenen com a finalitat proporcionar a l'alumne ocasions de pràctica variada per a què ajusti les estratègies apreses a situacions diferents. Destaquen organitzacions socials que afavoreixen la interacció i la regulació entre iguals.

Seguint amb el model d'instrucció en tres fases, Hattie i Timperley (2007), proposen un model per a la millora de l'aprenentatge i l'adquisició d'estratègies d'autoregulació basat en tres preguntes que s'han de treballar de manera integrada i que han de ser contestades entre docent i alumnes que podria ser similar a una discussió metacognitiva, tal com es descriurà posteriorment:

- *Cap a on vaig?* Remet als objectius que cal ajustar-los de manera adequada a les metes que els alumnes es plantegen i informar sobre el nivell de rendiment que s'ha d'aconseguir per tal que puguin dirigir i avaluar les seves accions i esforços. Els objectius han de suposar un repte i un compromís (Black i Wiliam, 2009).
- *Com ho estic fent?* Implica proporcionar la informació relativa al desenvolupament d'una tasca en comparació amb uns criteris establerts. La retroalimentació resulta eficaç quan es compon d'informació sobre el progrés, sobre la manera de procedir i no quan la resposta a la pregunta condueix a una prova d'avaluació.
- *I ara, què?* La informació per respondre aquesta pregunta ha de conduir a majors possibilitats d'aprenentatge, incloent reptes millorats, major autoregulació sobre el procés i més estratègies i processos per a treballar en les tasques. Es busca una comprensió més profunda sobre el què s'ha entès i el què no.

Tot i que s'ha defensat que no existeixen uns mètodes i estratègies d'ensenyament millors que uns altres i que no existeixen "receptes" educatives per a un ensenyament eficaç i un aprenentatge òptim (vegeu apartat 2.1), sobre l'ensenyament infusionat s'estableixen alguns criteris que poden resultar útils (Báez i Onrubia, 2016; Monereo, 2006; 2010; Pozo, Monereo i Castelló; 2001; Pozo i del Puy Pérez, 2009):

- Presentació de l'estratègia o instrucció explícita.
 - Instruccions verbals: explicitació d'objectius i dels passos a seguir, identificació de les dificultats i justificació del pla d'acció.
 - Modelatge: explicitació dels passos que s'estan duent a terme per a la resolució. En aquest mètode, algú considerat competent (el docent, per exemple), actua com a model explicant i



justificant, punt per punt, l'estratègia que segueix, tot el que pensa i fa i per què ho pensa i fa. Cal evitar la imitació per part dels estudiants.

- Anàlisi de casos o discussió metacognitiva: es tracta de que un cop resolta la tasca, es faci una anàlisi dels passos seguits en la resolució. Cal que l'anàlisi i revisió sigui de tot el procés seguit, des de l'inici al final. Aquesta discussió, podria realitzar-se de manera oral o escrita a través de preguntes, per exemple, tal com plantegen Hattie i Timperley (2007). Monereo (2006) aconsella que sigui una acció el màxim d'immediata possible.
- Perspectivisme estratègic: consisteix en l'observació del comportament d'un company en la resolució d'un problema per a intentar identificar el procés i les decisions dutes a terme. Posteriorment, s'ha d'explicar quina es considera que ha estat l'estratègia seguida i l'observat haurà de confirmar o refutar l'explicació a través d'argumentacions. Els rols s'intercanvien.
- Pràctica guiada.
 - Interrogació o auto-interrogació de pensament: es tracta de fulls de pensament on, a través d'interrogants, l'alumne ha de plasmar les decisions preses per a assolir l'objectiu. S'utilitzen instruments com les *pautes o fulls de pensament*, sobre els quals s'aprofundirà en apartats posteriors.
 - Aprenentatge cooperatiu: ja s'han definit els beneficis que comporta l'estructuració cooperativa de l'activitat (vegeu apartat 2.2). En aquest sentit, es tracta d'utilitzar els equips per afavorir la metacognició, complementant les maneres diverses que tenen els subjectes per abordar una situació determinada, sobretot en les reflexions d'equip.
- Pràctica autònoma o independent.
 - Ensenyament recíproc: consisteix a desglossar la tasca en passos successius que impliquin diferents operacions i distribuir-los entre els estudiants.
 - Tutoria entre iguals: es tracta de que estudiants més avançats guiïn a altres que presenten més dificultats a través d'oferir-los tasques variades per, progressivament, augmentar-ne la complexitat. En aquest procés, cal ajudar-los a tenir clar el procés de pensament estratègic.

Una de les ajudes que es poden proporcionar als alumnes per a la millora dels seus processos d'autoregulació és a través de l'ensenyament explícit d'estratègies d'aprenentatge. L'ensenyament infusionat estableix una primera fase d'instrucció i presentació de l'estratègia, que, en definitiva, permet la planificació dels passos a seguir, la tria de l'estratègia adequada i l'activació dels coneixements previs. La meta, com s'ha anat comentant al llarg de tot el present capítol, és que l'alumnat apliqui els coneixements apresos davant de diferents situacions, anticipant i planificant les operacions necessàries per resoldre'l i afrontar-lo amb garanties d'èxit.

En aquest sentit, un instrument útil per orientar l'alumnat en la seva tasca, són les *bases d'orientació* (Sanmartí, 2010). Les bases d'orientació són l'explicitació dels coneixements i objectius que els alumnes hauran d'assolir. Poden construir-se de manera individual o conjunta, ja sigui amb el docent o amb els iguals. La definició de les bases d'orientació han d'encaminar-se a ser el màxim de sintètiques possible (Sanmartí, 2010), però en funció de les necessitats dels alumnes, algunes es definiran de manera concreta i específica en les diferents operacions successives que caldrà seguir, i d'altres de manera més abstracta i resumida, definitivament, han de tenir sentit pel propi alumne.

Sanmartí (2010) afirma que els alumnes amb poques dificultats d'aprenentatge que es representen mentalment la planificació de l'acció, no veuen la necessitat d'elaborar una base d'orientació de manera escrita. Per contra, assegura que la majoria d'aprenents necessiten verbalitzar els processos d'aprenentatge i que a través de les bases d'orientació, per exemple, els possibilita organitzar millor el seu pensament i regular-lo. D'altra banda, esdevé un bon instrument per identificar errors o dificultats i buscar les maneres de superar-los.

La idea general, per tant, és que el docent sigui capaç de transferir els seus processos de decisió als alumnes a través d'un conjunt de pràctiques que els converteixin en protagonistes del seu aprenentatge i que autoregulin les seves decisions abans, durant i després d'una tasca (Monereo, 2010). L'ensenyament infusat, en síntesi, resulta el més coherent amb el marc socio-constructivista que es planteja al llarg de tota la investigació. Aquesta coherència es justifica per dues raons (Báez i Onrubia, 2016). La primera, per la relació entre habilitats de pensament que es poden aprendre i utilitzar i el grau de coneixement que es té de l'àmbit específic o situació que precisa de l'ús de les habilitats. La segona, perquè les habilitats s'adquireixen en contextos concrets d'ús, fet que provoca que es puguin tenir habilitats en unes situacions determinades i menys en unes altres.

3.3 LA CO-REGULACIÓ: REGULACIÓ SOCIAL COMPARTIDA

S'ha caracteritzat l'autoregulació com una activitat cognitiva i metacognitiva on té especial interès la planificació i ús d'estratègies per a la consecució d'un objectiu i on la motivació i el context hi tenen un paper fonamental. Així entesa, dependrà de les característiques individuals, però no es tracta només d'un procés individual, sinó que implica interaccions socials, és a dir, es tracta també de processos interpersonals (Järvelä et al., 2013; Patrick i Middleton, 2002; Perry et al., 2002). Seguint els posicionaments vygotskyans, a través de les interaccions socials les persones co-construeixen coneixement (Hadwin, Järvelä, i Miller, 2011). S'entén, per tant, que la co-regulació de l'aprenentatge fa referència a la interacció entre iguals per a la realització d'una tasca, a través de la qual es construeix de manera conjunta el procediment a seguir i la tria de l'estratègia

a utilitzar (Olave i Villarreal, 2014), és una *regulació socialment compartida* (Järvelä et al., 2013) o procés mitjançant el qual els membres d'un equip regulen la seva activitat col·lectiva, que seria una forma "superior" de co-regulació. El resultat de la co-regulació és que es canvia l'activitat reguladora de cada individu a causa de les interaccions mútues (Volet, Summers i Thurman, 2009). Aquesta regulació implica l'ús d'estratègies, seguiment i avaluació, establiment d'objectius, motivació i presa de decisions metacognitives al servei d'un resultat co-construït o compartit (Hadwin, Järvelä i Miller, 2011).

En el context de la present investigació, i tenint en compte que per a l'atenció inclusiva a la diversitat i l'aprenentatge de les competències bàsiques s'aposta per l'AC, interessa especialment conèixer alguns dels elements implicats en la co-regulació de l'aprenentatge. Ja s'han definit algunes de les habilitats necessàries per a un aprenentatge en equip (vegeu apartat 2.2). A més a més, recentment, s'ha comprovat que la *regulació socialment compartida* és un procés extraordinàriament complex (Hadwin, Järvelä i Miller, 2011) que juga un paper central en l'èxit de la cooperació (Rogat i Linnenbrink-García, 2011). La co-regulació, per tant, com a forma que adquireix la regulació en l'AC, posa l'èmfasi en l'apropiació gradual de problemes i tasques comuns i compartides a través de la interacció interpersonal. Interessa, especialment, les maneres de regulació de l'AC que activen o faciliten la manifestació d'alguns mecanismes i en quina mesura contribueixen a la construcció conjunta de coneixement, que és, al final, un dels objectius principals de la cooperació.

Les interaccions socials es refereixen a una orientació mútua que implica una pràctica de dues o més persones i estan fortament relacionades amb el canvi cognitiu (Lim, 2012), la motivació, l'emoció, la metacognició i el comportament estratègic (Järvelä et al., 2014). En altres paraules, el canvi o progrés cognitiu, s'atribueix al conflicte socio-cognitiu que es dona fruit de la interacció entre iguals (vegeu apartat 1.2) (Franke et al., 2009; Psaltis, Duveen i Perret-Clermont, 2009). La internalització d'idees com a resultats de la interacció, és una fase important en l'autoregulació (McCaslin i Hickey, 2001), ja que s'inicia en el pla interpersonal per a ser conduït al pla intrapersonal. Alvi i Gillies (2015), identifiquen que el conflicte socio-cognitiu pot ser epistèmic, és a dir, de discrepància cognitiva, relacional o de desacord social o que pot ser d'ambdós tipus. Amb tot, les interaccions han d'estar mediades per algú altre, el docent o un company (Webb et al., 2009), el qual pot involucrar als alumnes en un pensament de més alt nivell a través d'andamiatge durant les interaccions (Gillies et al., 2012). Cal dir, també, que no tots els tipus d'interaccions socials faciliten el progrés, sinó que els resultats dependran de factors com la motivació, els requisits cognitius i el paper del mediador, la naturalesa de la tasca i la pròpia interacció (Butler i Cartier, 2004; Fernández-Berrocal i Santamaría, 2006), és a dir, el simple subministrament d'oportunitats de participació en la interacció social, no es tradueix, necessàriament, en experiències significatives i eficaces (Kumpulainen i Wray, 2002).

La interacció eficaç, doncs, depèn de la participació en els processos de grup, com els mètodes de treball, les eines, els objectius compartits i els rols que es negocien dins la situació d'aprenentatge. Una interacció eficaç, per tant, pot arribar a ser una autèntica situació d'aprenentatge mitjançant l'exploració i l'anàlisi de la tasca dels membres, la participació i la qualitat de la seva activitat (Määttä, Järvenoja i Järvelä, 2012). En la resolució de problemes de cooperació, els estudiants han de co-construir coneixement a través de la interacció productiva (Hmelo-Silver, 2004; Järvelä et al., 2014). Per a què la interacció sigui productiva i efectiva, es poden utilitzar guions i distribuir rols entre els alumnes (Weinberger et al., 2005), fet que garanteix que tots els membres de l'equip estiguin cognitivament compromesos en la resolució conjunta de la tasca, creant oportunitats per a la interacció eficaç a través de les preguntes que es fan uns als altres, explicant i justificant les seves opinions, articulant el raonament i elaborant i reflexionant sobre els seus coneixements, tot encaminat a la millora de l'aprenentatge (Dillenbourg, 1999). Un estudi de Määttä, Järvenoja i Järvelä (2012), conclou que es precisen d'habilitats d'autoregulació individuals, així com d'habilitats a nivell d'equip. Destaquen les habilitats socials i cognitives i el nivell de motivació per a mantenir la interacció productiva i enfocada a l'objectiu. Així, per a poder regular l'AC, cal que els alumnes aprenguin a prendre decisions a tres nivells (Hadwin, Järvelä i Miller, 2011; Järvelä i Hadwin, 2013):

- Planificar, supervisar, conduir i avaluar la pròpia activitat individual. Cada membre de l'equip ha de ser responsable de regular el seu propi aprenentatge, no es refereix a l'autoregulació, sinó a una regulació temporal individual de l'activitat dins de l'equip (Volet, Summers i Thurman, 2009).
- Aprendre a co-regular o ser capaços de regular a altres membres i ajudar-los a participar adequadament en l'equip per mitjà del llenguatge. Es refereix a la co-regulació, concretament entre dos o més membres on un d'ells dirigeix (Hadwin i Oshige, 2011).
- Ser capaços d'influir en els processos de regulació d'equip mitjançant la regulació social compartida i col·lectiva, entesa com la planificació, conducció (i adaptació) i avaluació de l'activitat d'equip sincronitzada. Es tracta d'una línia d'investigació nova sobre la qual encara no s'ha aprofundit gaire (Panadero i Järvelä, 2015). Quan els equips co-construeixen la planificació i fan un seguiment conjunt per a establir una avaluació compartida del progrés, estan immersos en la regulació social compartida (Järvelä et al., 2013). Grau i Whitebread (2012), afirmen que la co-regulació es construeix en la regulació social compartida.

Per la seva part, Rogat i Linnenbrink-Garcia (2011), centren els seus estudis en qui regula, és a dir, en els rols dels membres de l'equip en la regulació, diferenciant entre els que poden dominar temporalment la interacció amb un paper més instructiu i els que no. També classifiquen els aspectes sobre què regula l'equip, diferenciant entre regulació sobre els significats dels continguts i regulació dels comportaments:

- Regulació dels significats dels continguts: durant una tasca compartida es coordinen o negocien processos cognitius o metacognitius vinculats amb el contingut. Es tracta d'una regulació social semàntica.
- Regulació dels comportaments: es tracta de regular el comportament per a mantenir la tasca o aconseguir un objectiu individual o compartit d'aprenentatge.

Vauras i Volet (2013) utilitzen el concepte genèric de *regulació interpersonal* per explicar el funcionament de grups com una interacció complexa i dinàmica de la situació a través de diferents nivells sistèmics demostrant que l'estudi de la regulació interpersonal de l'aprenentatge es troba en l'articulació dels processos individuals i socials (Järvelä, Volet i Järvenoja, 2010). En els estudis de Rogat i Linnenbrink-Garcia (2011) i Volet, Summers i Thurman (2009), el concepte de regulació s'ha utilitzat per a descriure els processos socials que els grups utilitzen per a regular la seva tasca conjunta en un problema i els processos d'interaccions col·laboratives i la conceptualització de regulació s'utilitza com a participació productiva en les interaccions. Així, Volet, Summers i Thurman (2009), distingeixen entre la regulació d'alt nivell i de baix nivell. La regulació d'alt nivell es dona en interaccions amb la participació dels membres, qüestionant la comprensió, elaborant les idees dels altres i supervisant conjuntament les contribucions. Per altra banda, la regulació de baix nivell implica l'intercanvi d'informació i la clarificació de significats. Els estudis indiquen major presència de regulació de baix nivell (Hurme i Järvelä, 2005; Salovaara i Järvelä, 2003; Volet, Summers i Thurman, 2009).

D'altra banda, i vinculat a la interacció efectiva que es comentava en línies superiors, hi ha dos processos d'equip que contribueixen a l'aprenentatge socialment regulat (Rogat i Linnenbrink-Garcia, 2011). El primer són les interaccions socio-emocionals i el segon les interaccions col·laboratives o no col·laboratives³⁸. Les interaccions socio-emocionals inclouen el grau en què els membres d'un equip són respectuosos amb els altres, són solidaris i es comporten com una unitat. Aquesta interacció positiva té gran potencial per recolzar la regulació social. La investigació sobre el funcionament del petit equip suggereix que quan les relacions entre els membres són negatives (no s'escolten, no es respecten, són massa crítics amb les contribucions o frustren la participació d'algú) hi ha greus conseqüències per a la qualitat global del funcionament de l'equip i les oportunitats d'aprenentatge (Webb et al., 2006). Les interaccions socio-emocionals negatives tenen com a resultat una manca d'oportunitat per al desenvolupament d'habilitats d'aprenentatge en equip (Järvenoja i Järvelä, 2009; Salonen, Vauras, i Efklides, 2005). Per a que es donin interaccions socio-emocionals positives, es suggereix, com s'ha comentat anteriorment, que s'estructurin les interaccions mitjançant funcions d'equip i s'ajudi al desenvolupament d'habilitats de discussió (Rogat i Linnenbrink-Garcia, 2011). A més a més, Kempler

³⁸ L'autora utilitza col·laborativa i no cooperativa, ja que no s'estructura l'activitat i la participació dels equips. Es manté l'originalitat de la font.

i Linnenbrink (2006) destaquen la importància d'aquestes interaccions positives per a la recerca i demanda d'ajuda, posant l'èmfasi en l'escolta activa, les interaccions respectuoses i la cohesió de grup. En un context d'interaccions negatives, la cerca i demanda d'ajuda s'elimina (Webb et al., 2006). D'altra banda, quan els equips interactuen de forma cooperativa, els membres negocien els significats i co-construeixen l'aprenentatge amb el resultat d'una comprensió compartida de la tasca. Quan ho fan de manera no cooperativa, per exemple, dividint-se les tasques per membres, no es produeix una regulació d'alta qualitat malgrat es donin oportunitats de planificació i seguiment.

Fent una analogia amb els models de les fases de la regulació de Zimmerman i Pintrinch (vegeu apartat 3.1), i tenint en compte els aspectes indicats per a una interacció de qualitat als equips que permeti i faciliti una regulació social compartida, s'identifiquen els sub-processos inclosos en cada una de les fases identificats en un estudi de Rogat i Linnenbrink-Garcia (2011):

- Fase de planificació. Identifiquen la planificació de la tasca i la planificació del contingut.
 - Planificació de la tasca: es refereix a la distribució de les tasques, la interpretació de les instruccions i la designació de rols.
 - Planificació del contingut: es refereix a la planificació centrada específicament en el contingut.
- Fase de monitoratge. Identifiquen monitoratge sobre el contingut, sobre la planificació i sobre el progrés.
 - Monitoratge sobre el contingut: es refereix a la comprensió conceptual del grup sobre la tasca, l'exactitud i la qualitat.
 - Monitoratge sobre la planificació: es tracta de la revisió de la planificació inicial per a realitzar possibles ajustos.
 - Monitoratge sobre el progrés: es refereix a la revisió del compliment dels objectius fixats i la gestió del temps.
- Fase de regulació del comportament: es distingeixen algunes estratègies. La primera és la incorporació d'altres membres de l'equip en una part de la tasca amb la idea de que sigui compartida. Un altre tipus són les estratègies de suport a la cohesió. Altres són estratègies relacionades amb la necessitat de "fer tornar" a un o diversos membres a la tasca.

En síntesi, els diversos estudis sobre regulació interpersonal (per exemple Rogat i Linnenbrink-Garcia, 2011; Volet, Summers i Thurman, 2009), co-regulació (per exemple Azevedo et al., 2005; Salonen, Vauras i Efklides, 2005; Vauras et al., 2003), regulació social compartida (per exemple Hadwin, Järvelä i Miller, 2011; Järvelä i Hadwin, 2013) i regulació social metacognitiva compartida (per exemple Liskala et al., 2011) indiquen una manca de congruència i consens (Panadero i Järvelä, 2015). Amb tot, per a una bona regulació social

compartida, els autors ofereixen algunes pistes com la necessitat d'estructurar l'aprenentatge en equip mitjançant rols amb funcions assignades. Aquest aspecte ja ha aparegut i ha estat defensat tant al Model d'Aprenentatge Col·laboratiu de Badia (2015) (vegeu apartat 2.2) com també és un aspecte important que té en consideració el Programa CA/AC a l'Àmbit C (Pujolàs, Lago, et al., 2011) (vegeu subapartat 2.2.1). D'altra banda, per evitar els rols desiguals sobre la participació que destaquen els estudis de Rogat i Linnenbrink-Garcia (2011), el Programa CA/AC també contempla les estructures cooperatives per a què es doni participació equitativa i interacció simultània en la resolució i responsabilització de les tasques acadèmiques. No es pot oblidar que la cohesió de grup és un àmbit sobre el qual es recomana incidir de manera sistemàtica i en paral·lel amb la implementació dels altres àmbits (vegeu subapartat 2.2.1), així, els aspectes emocionals i motivacionals que intervenen i afecten a la regulació social compartida, quedarien, en gran mesura, coberts, ja que els diferents estudis sobre regulació social compartida, posen el focus en les interaccions socio-emocionals positives (per exemple Hadwin, Järvelä i Miller, 2011; Järvelä i Hadwin, 2013; Järvenoja i Järvelä, 2009).

En la situació d'AC que emmarca la present investigació, resulta especialment rellevant les interaccions entre els diferents membres dels equips per a regular l'aprenentatge i regular-se com a equip. En qualsevol situació d'AC, no resulta suficient que els membres comparteixin opinions o coneixements sobre la tasca o contingut d'aprenentatge, sinó que és necessari que estiguin immersos en formes de parla que els permeti desenvolupar nivells més alts d'intersubjectivitat (Onrubia i Engel, 2012). D'aquesta manera, els sistemes de significats construïts conjuntament poden ser més extensos progressivament i més rics (Stahl, 2005; Suthers, 2006).

Les diferents formes de parla (vegeu apartat 2.2), inclouen la conversa exploratòria (Mercer, 2001), el discurs progressiu (Scardamalia i Bereiter, 2003, citat a Onrubia i Engel, 2012) i la indagació dialògica (Wells, 2001). Els membres dels equips, han de prendre decisions i coordinar i regular la tasca, la participació en la tasca, l'ús dels recursos, supervisar el procés que s'està seguint i assumir les funcions dels rols dels que es responsabilitzen (Manlove et al., 2009; Meier, Spada i Rummel, 2007; Strijbos et al., 2004). Els resultats de l'aprenentatge estan relacionats amb l'aparició de les explicacions elaborades, la negociació de significats, la qualitat de les estructures d'argumentació i la regulació mútua dels processos cognitius (Dillenbourg i Hong, 2008). Rogat i Linnenbrink-Garcia (2011) recolzen la necessitat d'estructurar les interaccions i el suport en el desenvolupament de les habilitats de discussió. Fet que condueix, conseqüentment, a una cerca i demanda d'ajuda quan resulta una necessitat per part dels membres dels equips (Kempner i Linnenbrink, 2006; Webb et al., 2006). Per a ajudar a la presa de decisions i l'estructuració de la interacció educativa entre els alumnes, alguns autors (Dillenbourg i Hong, 2008; Onrubia i Engel, 2012), proposen l'ús de *guions col·laboratius* o

macro-guions, entesos com a pautes de pensament o autointerrogació basades en preguntes que els alumnes han de respondre.

Dillenbourg (2002), defineix els *scripts* com un conjunt d'instruccions sobre com formar els equips i com interactuar i cooperar amb la finalitat de resoldre un problema. La idea és que indueixin a l'aparició d'interaccions productives, coneixement específic i regulació mútua (Onrubia i Engel, 2012). Dillenbourg i Hong (2008), distingeixen entre *micro-guions* i *macro-guions*:

- Els micro-guions són models de diàleg, majoritàriament d'argumentació, que s'incrusten al context i que s'espera que els alumnes els interioritzin progressivament. Pot ser un diàleg de quatre segons.
- Els macro-guions són models pedagògics que modelen una seqüència d'activitats per a ser realitzades per equips. Pot ser una seqüència de quatre hores que no s'espera que els alumnes interioritzin.

Alguns exemples que proposen Dillenbourg i Hong (2008), són les argumentacions o *ArgueGraph* a través de les quals es pretén que es posin en marxa mecanismes d'argumentació entre companys mitjançant la recollida d'opinions oposades; el trencaclosques o *ConceptGrid*, una sub-estructura del *Jigsaw script* (Aronson et al., 1978), on els membres dels equips adquireixen coneixements complementaris mitjançant la lectura de diferents parts del contingut i es construeix el producte d'equip quan tots els membres han explicat els conceptes apresos de forma individual i el *WiSim*, un aprenentatge basat en la investigació i amb suport de telèfons mòbils o similars entre els membres dels equips.

En definitiva, els *scripts* s'orienten al contingut per a facilitar els processos cognitius de l'AC i proporcionant estratègies de resolució de problemes o s'orienten a guions socials, per a proporcionar orientació sobre com els estudiants han d'interactuar de manera eficient i responsable amb els altres membres de l'equip (De Wever et al., 2007; Strijbos et al., 2004). En aquesta línia de guions socials, Badia (2015), destaca el que anomena *pautes d'autointerrogació* amb la finalitat última de que els alumnes desenvolupin un procés adequat de presa de decisions sobre els aspectes vinculats a les habilitats cooperatives. Es tracta d'una sèrie de preguntes que els alumnes han de respondre per a posteriorment, el docent pugui supervisar fins a quin punt els alumnes estan aprenent l'actuació competent amb un nivell suficient de qualitat, comparant la interacció social prevista amb la real.

Amb tot, els *scripts* no sempre resulten eines o mètodes eficaços (Dillenbourg i Tchounikine, 2007). Hi ha *scripts fràgils* que no resulten efectius en tots les circumstàncies. Aquestes dificultats, són en gran mesura provocades per la capacitat del docent per adaptar el guió als estudiants i a l'ensenyament específic segons la

situació d'aprenentatge. En aquest sentit, les investigacions s'encaminen a conèixer com els docents adapten els guions per als diferents contextos (Dillenbourg i Tchounikine, 2007; Onrubia i Engel, 2012)

3.4 CERCA I DEMANDA D'AJUDA

Els estudiants exitosos regulen el seu aprenentatge utilitzant un repertori d'estratègies cognitives, comportamentals i motivacionals que guien i milloren el seu procés d'aprenentatge (Schunk i Zimmerman, 2007). En aquest procés, la cerca i demanda d'ajuda pot resultar una forma important d'autoregulació, una manera cognitiva, comportamental i emocional d'involucrar els estudiants (Lynch i Dembo, 2004). La cerca d'ajuda, podria contribuir a un patró general de recuperació dels estudiants i a l'eficàcia en la superació dels obstacles de l'aprenentatge i el rendiment (Karabenick i Newman, 2006). Però cercar ajuda i suport no només és una estratègia cognitiva, metacognitiva o de contingut específic, sinó que genera bastides importants en la competència emocional i motivacional dels estudiants (Järvelä, 2011). L'autora assegura que la motivació és la clau per a l'èxit de l'aprenentatge autoregulat a través de la qual els estudiants seleccionen i gestionen els objectius. D'aquesta manera segueixen amb el procés i la demanda d'ajuda, i això, afavoreix a la motivació. Ryan i Shin (2011), consideren que la no demanda d'ajuda en un moment en què es necessita, és la pèrdua d'una oportunitat per a interaccionar amb els companys o amb el docent i que en canvi, la demanda d'ajuda suposa una demostració d'autoeficàcia.

Amb tot, també es pot fer un mal ús de la demanda d'ajuda. Roll i altres (2011), destaquen l'evitació de l'ajuda (infrautilització) i l'ajuda en abús (excés de demanda). La solució passa per ajudar els estudiants a adquirir millors habilitats de cerca i demanda d'ajuda per tal de puguin transferir-les a noves situacions d'aprenentatge (Roll et al., 2011). Els mateixos autors, vinculen aquest suport als alumnes a través de la retroalimentació metacognitiva immediata malgrat ho investiguen a través d'un tutor virtual. Més endavant, es descriuran els elements més importants a tenir en compte per a realitzar una bona retroalimentació que permeti millorar els processos d'autoregulació.

Du, Xu i Fan (2015), proposen un model de cerca i demanda d'ajuda basat en les aportacions de Nelson-Le Gall (1981) que es centra en cinc passos:

- Presa de consciència de la necessitat d'ajuda. Requereix la capacitat d'avaluar la dificultat de la tasca i la pròpia comprensió i coneixement de la mateixa.
- Presa de decisió de cercar ajuda. En aquest pas, cal tenir en compte tota la informació disponible i decidir si cercar i demanar ajuda.

- Identificació d'un ajudant potencial. Succeeix quan s'ha decidit sol·licitar ajuda. Hi juga un paper clau el clima d'aula, l'autoeficàcia acadèmica (Kitsantas i Chow, 2007) i les característiques personals dels estudiants, sent els que assumeixen les responsabilitats, els més fàcils per a ser triats com a ajudants potencials.
- Ús d'estratègies per a obtenir ajuda.
- Avaluació de l'episodi de cerca i demanda d'ajuda.

Du, Xu i Fan (2015) conclouen que els alumnes amb més ganes de conèixer-se i d'aprendre de i amb els altres, són més propensos a prendre la iniciativa per a buscar l'ajuda dels membres del seu equip quan els resulta necessari. A més a més, quan l'equip té una meta comú, s'inclinen més a centrar-se en acabar els problemes amb rapidesa, disposen de nivells més alts de motivació i voluntat i utilitzen la cerca i demanda d'ajuda com a estratègia d'aprenentatge viable per a resoldre els reptes i per a completar amb èxit el producte grupal. Pel membre que sol·licita ajuda, resulta tranquil·litzador que les respostes a la sol·licitud tinguin l'objectiu de resoldre la dificultat i acabar la tasca conjunta (Deane, Wilson i Russell, 2007; Du et al., 2008).

En síntesi, ja s'ha definit la importància de la interacció entre iguals per a la millora de les estratègies d'aprenentatge. Expressant i defensant les idees i opinions, així com qüestionant les idees dels altres, es crea una situació d'ajuda per a reconèixer i clarificar inconsistències en el propi pensament. La cerca i demanda d'ajuda, és una mostra, per tant, d'un alt grau d'autoeficàcia i condueix, a situacions de regulació social compartida, un increment de la motivació que es trasllada, conseqüentment, a una millora de les situacions de cooperació. La clau de l'AC esdevé en el poder del grup en el seu conjunt per a promoure l'aprenentatge individual en cada un dels seus membres (Stahl, 2005). La dificultat, però, vindrà determinada en com els membres de l'equip, responen a la demanda d'ajuda dels companys. L'habilitat d'oferir ajuda i que l'ajuda sigui ajustada a la demanda, és un altre debat, sobretot per a etapes educatives inferiors, on el paper del docent, esdevindrà clau en l'ensenyament d'oferir ajudes adequades.

Els apartats que continuen, són l'aproximació a les ajudes que poden proporcionar diferents fonts (docents, iguals i el subjecte mateix) per a potenciar el desenvolupament de la capacitat d'autoregulació acadèmica des del punt de vista de l'avaluació. Així, posant el focus en el docent, l'heteroavaluació, i concretament les ajudes que es poden proporcionar en els diferents segments de les situacions d'avaluació resulten d'especial rellevància, així com la importància de la retroalimentació o *feedback*. El focus, des del punt de vista dels iguals, esdevé en la co-avaluació en contextos de col·laboració o cooperació. Per últim, es farà un esment a l'autoavaluació.

3.5 AJUDA EDUCATIVA I FEEDBACKS A TRAVÉS DE L'HETEROAVALUACIÓ

Des de l'inici del present marc teòric, s'ha caracteritzat l'aprenentatge des de la concepció constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolars (CCPEAE) com una construcció de coneixement i atribució de sentit i l'ensenyament com una ajuda que s'ha d'anar ajustant a les característiques del procés constructiu que realitza l'alumne (vegeu capítol 1). L'avaluació, en aquest marc, per tant, és un element fonamental per a regular la intervenció docent al llarg de tot el procés i, alhora, és un element útil per a que l'alumne pugui autoregular el seu propi procés d'aprenentatge. En aquest context, l'adopció per una avaluació amb funció reguladora i autoreguladora, ha de tenir en compte tres elements bàsics interrelacionats (Coll et al., 2008; 2011): en primer lloc un seguiment continu i detallat del procés d'aprenentatge dels alumnes que no perdi de vista els objectius que l'orienten i que tingui en compte les ajudes proporcionades; en segon lloc, una valoració del procés d'aprenentatge que permeti l'avaluació dels progressos i dificultats dels alumnes així com afavorir la seva autoregulació; i en tercer lloc, una presa de decisions que permeti l'ajust de l'ajuda educativa per afavorir i optimitzar el procés d'aprenentatge en la direcció que marquen els objectius plantejats.

D'aquesta manera, l'avaluació formativa i formadora, esdevé un instrument fonamental, ja que d'una banda, encapsula l'autoregulació acadèmica (Clark, 2012) i d'altra, les SA poden considerar-se situacions privilegiades en les que els significats construïts pels alumnes es fan més visibles (Rochera i Naranjo, 2007). Els elements constitutius de l'avaluació al servei de la funció pedagògica són pel docent la "necessitat" de recollir informació sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes i l'"acció" per elaborar una devolució dels resultats dels alumnes que permeti reflexionar sobre el seu propi procés d'aprenentatge i prendre decisions sobre la millora del procés de tutorització dels alumnes. Pels alumnes, els elements són la "necessitat" que consisteix a conèixer els criteris d'avaluació i l'"acció" que consisteix a aprendre a autoregular-se (William, 2000; 2010). L'avaluació formativa es dissenya per a oferir suport continuat a l'ensenyament i a l'aprenentatge, fent èmfasi en les habilitats metacognitives i en els contextos d'aprenentatge necessaris per a fomentar l'autoregulació acadèmica, com són la planificació, el seguiment i la reflexió crítica, que tant docent com alumnes utilitzen en col·laboració per a guiar l'aprenentatge i millorar els resultats (Clark, 2012; Heritage, 2010). Clark (2012), afirma que l'avaluació formativa encapsula l'autoregulació acadèmica i existeix una dinàmica bidireccional entre els objectius de l'avaluació formativa (fomentar estratègies d'autoregulació entre els estudiants) i les estratègies desplegades pels alumnes autoregulats (en virtut dels objectius de l'avaluació formativa).

Seguint aquests elements constitutius de l'avaluació al servei de la funció pedagògica, cal tenir en compte, com s'ha caracteritzat (vegeu apartat 2.3), que l'ajust de l'ajuda als processos de regulació dels alumnes es poden donar a tres nivells: proactiva (abans dels processos), interactiva (durant el procés) o retroactiva (un cop finalitzat el procés) (Allal i López, 2005; Mauri i Rochera, 2010; Rochera i Naranjo, 2007). Així, per aprofundir

en aquests nivells i en les ajudes que es poden proporcionar en pro del suport a l'autoregulació acadèmica, es posarà el focus, en primer lloc, en els diferents segments que configuren les SA.

ACTIVITATS O SEGMENTS PREPARATORIS

En aquestes activitats és especialment important compartir significats entre docent i alumnes sobre els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Els docents, fomenten processos d'autoregulació acadèmica si en l'activitat conjunta s'ofereixen oportunitats per assegurar la comprensió de tots els alumnes de l'objectiu i dels continguts de les tasques proposades (Colomina i Rochera, 2002; Nicol i Macfarlane-Dick, 2007). La comprensió dels objectius significa que ha d'haver un grau raonable de coincidència entre els objectius establerts pels alumnes i els originalment establerts pel docent, un aspecte essencial ja que es tracta de les metes que es proposen els estudiants i que serviran com a criteris per a l'autoregulació. A més a més de marcar el desenvolupament real dels alumnes i la possibilitat de connectar-lo amb el desenvolupament esperat del docent, influirà en la importància que atorguin els primers a la devolució dels resultats (Clark, 2012; Hattie i Timperley, 2007; Nicol i Macfarlane-Dick, 2007).

En aquest sentit, explicitar i compartir els criteris d'avaluació de manera clara té efectes positius (Andrade i Valtcheva, 2009; Jonsson, 2013; Panadero i Jonsson, 2013). Resulta necessari, també, compartir amb els alumnes els criteris de correcció que s'utilitzaran per a valorar el procés i el producte de les tasques d'avaluació.

D'altra banda, cal oferir informacions i estratègies als alumnes sobre com preparar i desenvolupar les tasques d'avaluació així com ajudar-los a identificar les dificultats en els continguts treballats i sobre els quals es vol centrar l'atenció (Clark, 2012). Això es pot fer mitjançant intervencions dels alumnes per, a través d'aquestes, oferir noves explicacions (Colomina i Rochera, 2002).

ACTIVITATS O SEGMENTS D'AVALUACIÓ EN SENTIT ESTRICTE

Els segments d'avaluació en sentit estricte aporten elements sobre els aprenentatges dels alumnes expressats en funció de les condicions de les TA. Es faciliten les ajudes i suports si tenen un major o menor grau d'obertura i diferents procediments de resolució, és a dir, si permeten l'atenció a la diversitat dels alumnes, i si aquests poden participar en la seva definició d'alguna manera. Si s'ofereixen ajudes, cal informar als alumnes de que disposen d'elles (Clark, 2012). D'altra banda, resulta important compartir la finalitat i el sentit de les TA i aclarir dubtes sobre la seva comprensió, tant a l'inici, com durant el procés de resolució (Colomina i Rochera, 2002). Un aspecte important d'aquestes activitats és que permeten la revisió de l'actuació dels alumnes contribuint a la reflexió metacognitiva, tant dels resultats com de l'acció pròpiament, així, cal incloure consignes explícites,

escrites o orals per a que els alumnes revisin les respostes, els processos seguits i els puguin millorar. La inclusió d'aquestes consignes que contribueixen a la reflexió metacognitiva, es vinculen amb l'autoavaluació que pot millorar el rendiment dels alumnes en activitats en sentit estricte (siguin proves, exàmens, exposicions...). La reflexió ha de ser estructurada, ha d'incloure als alumnes i s'ha d'encaminar a la identificació de debilitats i fortaleces del treball en relació als criteris abans d'entregar-lo al docent (Nicol i Macfarlane-Dick, 2007).

ACTIVITATS O SEGMENTS DE CORRECCIÓ-QUALIFICACIÓ

Les activitats de correcció permeten valorar de manera qualitativa i quantitativa a través dels criteris de correcció, el grau en què els alumnes comparteixen significats sobre els continguts escolars. Les ajudes van en la línia de la incorporació de criteris de correcció qualitius ja que permeten que els alumnes puguin saber què fer per a millorar, contribuint, així, a l'optimització dels seus aprenentatges.

Un altre aspecte a tenir en compte és la participació de l'alumnat en la correcció, ja sigui en la definició dels criteris de correcció, com s'ha avançat a les activitats preparatòries, com en l'aplicació dels mateixos. L'aplicació dels criteris de correcció pot donar-se per ells mateixos o pels companys i permet la co-responsabilització dels alumnes amb els processos d'aprenentatge i amb els processos d'avaluació (Colomina i Rochera, 2002).

ACTIVITATS O SEGMENTS DE DEVOLUCIÓ DELS RESULTATS

Aquestes activitats permeten mostrar als alumnes la valoració dels resultats de forma quantitativa i qualitativa. Resulta especialment important que l'èmfasi no es posi únicament en la part quantitativa (o nota) ni en la comparació en relació als companys, sinó en la incorporació d'elements qualitius que permetin entendre quins errors han comès en relació als objectius, als criteris de correcció i als criteris d'avaluació i oferir informació sobre com millorar (Colomina i Rochera, 2002; Nicol i Macfarlane-Dick, 2007) ja que els docents són més eficaços en la identificació d'errors dels alumnes. Cal insistir en la importància de que la devolució dels resultats es realitzi de manera ràpida i permeti fer ajustos en la manera d'ensenyar i en la manera d'aprendre (Clark, 2012).

Són moltes les referències dels últims anys sobre com realitzar la retroalimentació o *feedback* dels resultats dels alumnes en les activitats d'avaluació (Beaumont, O'Doherty i Shannon 2011; Black i Wiliam, 2009; Boekaerts 2010; Clark, 2012; Hattie i Timperley, 2007; Heikkilä i Lonka 2006; Sadler, 2010; Nicol i Macfarlane-Dick, 2007; Pintrich i Zusho, 2002; Price, Handley i Millar 2011; Wiliam, 2010; Yang i Carless, 2013), tot i que els estudis es centren majoritàriament a l'educació superior. Es recullen, per tant, les aportacions més

importants sobre la rellevància de la comunicació dels resultats d'avaluació que ajuden a l'autoregulació acadèmica i que, cal aclarir, no és una retroalimentació que exclusivament es doni al segment de devolució dels resultats, ja que el vincle que s'estableix entre l'avaluació formativa i l'autoregulació acadèmica és a través del *feedback* (Black i Wiliam, 2009; Pintrich i Zusho, 2002; Nicol i Macfarlane-Dick, 2007; Wiliam, 2010).

S'entén per *feedback* o retroalimentació la informació proporcionada per un agent (docent, company, llibre) com a conseqüència d'una actuació (Hattie i Timperley, 2007) que contribueix a l'autoregulació a través de la planificació, el seguiment i l'avaluació de l'aprenentatge així com a través de l'adaptació de les estratègies a les tasques (Yang i Carless, 2013). Liu i Carless (2006), descriuen el feedback com un procés de comunicació a través del qual els alumnes entren en diàleg sobre els seus progressos i estàndards. En les seves formes més productives, la retroalimentació va més enllà del desenvolupament d'habilitats dels estudiants i fomenta la capacitat dels mateixos per a la resolució de problemes de forma independent, per a l'autoavaluació i per a la reflexió (Sadler, 2010). Yang i Carless (2013), plantegen el feedback com un triangle en el que interaccionen la dimensió cognitiva, la socio-afectiva i l'estructural, que es troben en la base de l'anàlisi d'una retroalimentació eficaç. A continuació s'aprofundeix en cadascuna d'elles.

En primer lloc, es refereixen a la *dimensió cognitiva* com el contingut de la retroalimentació, és a dir, a la discussió d'un concepte, tècnica, estratègia, procediment o qualitat d'un treball. El contingut, però, no es limita a coneixements acadèmics sinó que també pot centrar-se en habilitats, valors, actituds o estratègies en funció de les necessitats de l'alumne. Per a què l'aprenentatge sigui efectiu, cal que s'assisteixi per a convertir als alumnes en conscients, és a dir, a que tinguin la capacitat per a identificar les senyals dels discursos dels tutors sobre allò important que es requereix mitjançant l'avaluació i sobre què fer per a obtenir uns resultats òptims. La meta consciència és un atribut essencial en alumnes autoregulats (Boekaerts 2010; Heikkilä i Lonka 2006) i que remet a la metacognició.

En segon lloc, es refereixen a la *dimensió socio-afectiva* entenent que la retroalimentació és una pràctica social en la que la gestió de les relacions representa una font d'emocions que influeixen en les formes d'estudiar dels alumnes. Per tant, té a veure amb com la retroalimentació implica missatges sobre el rol social de l'alumne en el seu context d'aprenentatge i com les emocions d'aquest esdevenen motors per a emprendre les tasques d'aprenentatge i d'avaluació. Les emocions positives fomenten l'autoregulació i l'ús d'estratègies flexibles (relacionades amb un aprenentatge profund), mentre que les emocions negatives amenacen a la identitat i l'autoestima i promouen l'ús d'estratègies rígides (relacionades amb un aprenentatge superficial) i una experiència improductiva de retroalimentació (Crossman 2007; Falchikov i Boud 2007). Les conseqüències poden variar des de la preocupació per rebre una qualificació dolenta o aspectes més banals com la demanada

d'ajuda (Price, Handley i Millar, 2011). El desenvolupament d'emocions negatives i els seus efectes sobre l'autoregulació acadèmica i la retroalimentació, pot ser resolt a través de la interacció entre iguals, aspecte que es detallarà en apartats posteriors.

Per últim, per *dimensió estructural*, es refereixen a la sincronització, la seqüència i les maneres d'oferir retroalimentació, és a dir, a com els processos de retroalimentació s'organitzen i es gestionen per part dels docents. Existeixen limitacions estructurals (Yang i Carless, 2013) com la ràtio d'alumnes, les múltiples exigències de la vida acadèmica, la intensificació de les tasques laborals que poden perjudicar i fins i tot, impedir a docents i alumnes la participació en retroalimentacions dialògiques (Beaumont, O'Doherty i Shannon, 2011; Price, Handley i Millar, 2011). Cal, per tant, una retroalimentació flexible, entenent que la flexibilitat es troba en els temps i en les maneres. En altres paraules, es pot oferir retroalimentació escrita o oral, l'oral, per la seva banda permet major flexibilitat per acomodar-se a les necessitats dels alumnes així com també permeten negociar significats, desenvolupar relacions i ser més efectiva ja que aclareixen dubtes de manera immediata. Pel que fa als temps, és més crític ja que si la retroalimentació arriba massa tard, els seus efectes no són productius sobre l'autoregulació, si per contra arriba massa aviat, ja no permet a l'alumne exercir una acció independent que és crucial per a l'autoregulació (Sadler, 2010).

Seguint amb la idea de la flexibilitat de la retroalimentació, Clark (2012), distingeix tres tipus de retroalimentació: la retroalimentació formativa, la retroalimentació sincrònica i la retroalimentació interna:

- La retroalimentació formativa és en la que es dona una interacció entre l'estímul extern i la retroalimentació amb la producció interna individual de l'alumne, és a dir, és la interacció que influeix en la cognició (Black i Wiliam, 2009; Wiliam, 2010). L'objectiu és la profunda implicació dels estudiants en les estratègies metacognitives com la planificació, el seguiment i la reflexió. D'aquesta manera, el focus es troba en l'avaluació formativa (Mansell et al., 2009).
- La retroalimentació sincrònica és un procés que permet als alumnes obtenir informació immediata a través d'interaccions verbals entre docent i alumnes. L'objectiu és l'obtenció d'informació dels alumnes per a convertir-la en metacognitivament accessible, és a dir, disposar d'informacions sobre com realitzen els alumnes els processos d'autoregulació. La retroalimentació és asíncrona quan no està incrustada a la interacció verbal i per tant, es donen algunes de les condicions següents (Mehmet, 2010):
 - Hi ha un interval de temps entre la recollida de l'evidència i la comunicació, per exemple, recollida un dia i comunicada al dia següent.

- Hi ha un interval de temps abans de la recol·lecció i la comunicació de l'evidència. En aquest cas, cal esperar a acabar la sessió per a la comunicació, per tant, la retroalimentació serveix per a planificar la sessió següent.
- L'evidència s'ha sintetitzat a partir d'una anàlisi històrica. En aquest cas, s'utilitza l'anàlisi per a conèixer els conceptes erronis d'alumnes en anys anteriors (Hounsell et al., 2008).
- La retroalimentació interna és inherent a la participació i a la regulació. Així, l'avaluació formativa té potencial per revelar aspectes del procés d'aprenentatge sent una metodologia d'investigació-acció utilitzada diàriament pels docents (Cauley i McMillan, 2010) que afavoreix l'autoregulació a través de la retroalimentació externa. Les informacions que es donen amb retroalimentació externa a través del diàleg (remet, per tant, a la importància de les interaccions i del llenguatge i en última instància, al caràcter socialment mediat de la construcció de coneixement, és a dir, al procés d'heteroregulació), si s'ofereixen amb regularitat, generen retroalimentació interna, afavorint l'autoregulació.

Per a que la retroalimentació sigui eficaç i de qualitat, cal que la informació que proporciona als alumnes permeti millorar el seu progrés i serveix per a l'auto-correcció, és a dir, ha d'ajudar a que els alumnes prenguin mesures per a reduir la discrepància entre les seves intencions i els efectes resultants de la seva execució. Per a que la informació resulti rellevant i informativa, han de donar-se les característiques següents (Nicol i Macfarlane-Dick, 2007):

- Que el to no sigui massa crític ni poc constructiu. Ha d'ajudar a prioritzar les àrees de millora.
- Que la informació no es centri únicament en fortaleces i debilitats. Ha d'oferir un assessorament que sigui correctiu i permeti als alumnes saber com millorar i permeti nivells superiors d'aprenentatge (Hattie i Timperley, 2007).
- Ha de ser entesa i interioritzada pels alumnes per a que pugui ser utilitzada per a millorar, per tant, la informació ha de ser entenedora i ha de permetre la participació activa de l'alumne per a que es doni una construcció de sentit conjunta. Es caracteritza per tant, la retroalimentació, com un diàleg i no com una transmissió d'informació. Black i William (2009) parlen d'una *interacció formativa* i estudis recents (Beaumont, O'Doherty i Shannon, 2011; Carless et al., 2011; Nicol, 2010; Price, Handley i Millar, 2011; Yang i Carless, 2013) ho anomenen una *aproximació dialògica a la retroalimentació*. La retroalimentació dialògica es defineix com un intercanvi interactiu entre docent i alumne o entre els alumnes, en el qual es comparteixen significats negociats i s'aclareixen expectatives (Carless, 2013).
- Que es doni en el moment oportú, és a dir, a prop de l'acte del procés de producció d'aprenentatge. Gibbs i Simpson (2004) afirmen que la retroalimentació s'ha de donar de forma regular per a tenir un millor control i permetre una autoregulació acadèmica més favorable als alumnes (Carless et al., 2011; Garello i Rinaudo, 2013; Nicol, 2010). La retroalimentació ha de poder oferir la oportunitat als alumnes de millorar les tasques abans de presentar-les i no només un cop acabat el procés.

- La informació ha d'estar sempre vinculada a uns criteris prèviament definits, en aquest sentit, cal anar amb compte amb el nombre de criteris que s'estableixen. Un nombre molt alt (entre 10 i 20), pot provocar que l'alumne ho consideri com un llistat de tasques a resoldre i per tant a marcar "com a fetes".
- Proporcionar proves en línia pot ser beneficiós per a que l'alumne pugui accedir en qualsevol moment tantes vegades com desitgi.

Hattie i Timperley (2007), distingeixen els elements sobre els quals es pot oferir retroalimentació i que forment part de les diferents dimensions que descriuen Yang i Carless (2013):

- Retroalimentació sobre la tasca (RT). Aquest nivell inclou comentaris individuals o de grup sobre com s'està duent a terme la resolució de la tasca: respostes correctes i incorrectes, adquisició de més o diferent informació o creació de més coneixement. És una retroalimentació correctiva i es relaciona amb qualsevol criteri vinculat a la consecució de la tasca que condueix a l'alumne a una millora o canvi d'estratègia.
- Retroalimentació sobre l'execució de la tasca (RET). Aquest nivell requereix d'una comprensió profunda sobre la construcció del coneixement, és a dir, té a veure amb les relacions entre els processos cognitius i la seva transferència a la resolució de les tasques. En aquest sentit, destaca l'ús d'estratègies dels alumnes per a detectar errors proporcionant-se retroalimentació a sí mateixos. Els errors indiquen la necessitat de triar estratègies diferents per a ser més eficaç o la sol·licitud d'ajuda. La tria d'estratègies posterior a la detecció de l'error depèn de la motivació de l'alumne per a continuar perseguint la meta.
- Retroalimentació sobre l'autoregulació (RA). L'autoregulació implica una interacció entre el compromís, el control i la confiança. Es dirigeix a la manera com els estudiants dirigeixen i regulen les seves accions fins aconseguir l'objectiu d'aprenentatge. Per tant, implica autonomia, autocontrol, auto-direcció i autodisciplina. En aquest sentit, s'identifiquen sis elements que mediatitzen l'eficàcia de la retroalimentació: la capacitat de crear retroalimentació interna i per a l'autoavaluació, la voluntat d'invertir esforç en la cerca i tractament de la informació de la retroalimentació, el grau de confiança en la correcció de les respostes, les atribucions sobre els èxits o fracassos i el nivell de competència per a la cerca i sol·licitud d'ajuda. Com a competència d'autoregulació destaca l'autoavaluació ja que també proporciona retroalimentació. L'autoavaluació es tractarà amb més detall més endavant.
- Retroalimentació sobre un mateix com a persona (RP). Aquest nivell inclou informació relacionada amb la persona i generalment, conté poca informació sobre la tasca. Les informacions sobre la persona poden tenir un impacte en l'aprenentatge només si condueix a canvis en l'esforç, el

compromís i el sentiment d'eficàcia en relació a l'aprenentatge o a l'ús d'estratègies. Per contra, les informacions centrades en l'alumne són poc eficaces i contraproductives quan desvien l'atenció de la tasca i es comenten públicament.

A més a més de les aportacions sobre la retroalimentació que han realitzat diversos autors en els últims anys (per exemple Beaumont, O'Doherty i Shannon, 2011; Carless, 2013; Carless et al., 2011; Hattie i Timperley, 2007; Nicol, 2010; Nicol i Macfarlane-Dick, 2007; Price, Handley i Millar, 2011; Wiliam, 2010; Yang i Carless, 2013), també s'aposta pel *feedforward* entès com una retroalimentació prospectiva, és a dir, es tracta d'una orientació reflexiva sobre com realitzar millores en curs, en un futur immediat i no immediat (Brown, 2007). La diferència amb la retroalimentació no prospectiva és que el *feedforward* té com a finalitat que els estudiants facin millor tasques similars en el futur (Orsmond et al., 2011; Padilla i Gil, 2008; Tong, 2011) i realitzi millores contínues (Brown, 2007). Cathcart, Greer i Neale (2014) el defineixen com la regulació dels criteris o inputs per assegurar que la tasca es realitzi amb els estàndards necessaris previstos. Una avaluació autèntica (vegeu el subapartat 2.3.1) requerirà un feedback prospectiu basat en múltiples evidències, en tasques reals i en ambients interactius que situï la resposta formativa en les dimensions interactives i proactives de l'avaluació (Allal i López, 2005).

Algunes de les característiques que hauria de complir la retroalimentació prospectiva a més a més de les ja esmentades sobre la retroalimentació són (Ion, Silva i Cano-García, 2013; REAP, 2009):

- Explicitar com ha de ser una bona execució.
- Proporcionar informació d'alta qualitat que ajudi als processos d'autoavaluació.
- Afavorir un impacte positiu sobre l'avaluació sumativa.
- Estimular la interacció i el diàleg entre alumne i docent i entre iguals.
- Ha de ser àgil, en suport oral o escrit reproducible.
- Ha d'informar sobre els motius dels errors comesos i com superar-los.

Aquest breu recorregut per les condicions de la retroalimentació, permet afirmar que la condició primordial de l'avaluació formativa és la provisió d'informació als alumnes (Black et al., 2003). Tot i així, per a què els alumnes tinguin èxit, es precisa d'un entorn formatiu, en el qual es tingui accés a la informació, es pugui seleccionar i s'utilitzi la informació estratègicament amb la finalitat de regular l'aprenentatge i aconseguir els resultats esperats. Black i McCormick (2010), afirmen que els docents han d'assumir el paper central en el procés de modelatge i reflexió així com ser els responsables d'animar als alumnes a reflexionar sobre les habilitats que estan desenvolupant per responsabilitzar-se, finalment, del seu propi aprenentatge.

ACTIVITATS O SEGMENTS D'APROFITAMENT

Aquestes activitats són útils per a fer ús del coneixement compartit entre docent i alumnes sobre incomprendions, errors i aspectes que no han quedat prou clars en un moment determinat i ofereixen una nova oportunitat d'ensenyament i aprenentatge ja que també resulten d'utilitat per a reflexionar sobre allò que els alumnes han après. Per a què siguin útils, cal que es promogui una activitat conjunta entre el docent i els alumnes, resolent les tasques en gran grup amb la participació de tots, en petit grup o de manera individual (Clark, 2012). Refer tasques permet a l'alumnat reflexionar sobre el procés que han seguit en l'estudi dels continguts i en la resolució de les TA. La reflexió, però, s'ha de basar en els factors sobre els quals els alumnes poden responsabilitzar-se i puguin controlar (Colomina i Rochera, 2002).

En síntesi, el recorregut realitzat sobre l'avaluació inclusiva i les ajudes que es poden proporcionar a les diferents situacions d'avaluació i a través de la retroalimentació, posen de manifest la importància dels programes avaluatius per ajudar a maximitzar l'aprenentatge dels alumnes i el seu procés de regulació, tractant-se d'una pràctica reflexiva que permet exercir un control de qualitat sobre la tasca docent i prendre decisions per a la millora dels processos d'aprenentatge i ensenyament. Així, les tasques d'avaluació s'han de plantejar com tasques autèntiques, fent partícips els alumnes en el procés i oferint els resultats a mode de retroalimentació rellevant i informativa. Els apartats que continuen són una aproximació a com fer partícips els alumnes en l'avaluació i al seu procés d'aprenentatge a través de la co-avaluació i l'autoavaluació per a fomentar i ajudar en els processos d'autoregulació.

3.6 L'AUTOREGULACIÓ A TRAVÉS DE LA CO-AVALUACIÓ

La co-avaluació consisteix en un procés a través del qual un grup d'alumnes valoren als seus companys, és a dir, és l'avaluació que realitzen els estudiants de la consecució d'un objectiu dels seus companys fent ús de criteris rellevants (Falchikov i Goldfinch, 2000). Aquesta avaluació implica l'emissió de judicis i comentaris (Brew, 2003). Però la reflexió i l'avaluació dels processos d'aprenentatge són components crítics de les interaccions de grup (Huber i Huber, 2008). Malgrat aquest apunt, la reflexió sobre els processos d'aprenentatge, condueix a un major èxit acadèmic i un processament més profund (Prins et al., 2008), per tant, és fonamental involucrar als estudiants en l'avaluació sobre la consecució dels objectius dels altres (Butler, 2002). La co-avaluació, pot entendre's com la valoració del procés o producte d'aprenentatge d'un grup d'alumnes que adquireix tot el sentit en estructures d'activitat cooperativa, promovent la col·laboració i cooperació (Deeley, 2014; Prins et al., 2005) i incrementant la seva intencionalitat formativa (Falchikov i Goldfinch, 2000) ja que fomenta el diàleg, la interacció i la creació de significats comuns i compartits (Elwood i Klenowski, 2002; Sanmartí, 2007), esdevenint una bona eina per a l'autoregulació. De fet, Sanmartí (2007),

assegura que la co-avaluació com a motor d'aprenentatge només es pot aplicar en aules on domini l'aprenentatge cooperatiu.

La co-avaluació ajuda als alumnes a desenvolupar les seves habilitats d'autoavaluació (Deeley, 2012) i esdevé una eina potent en tant que enforteix l'aprenentatge profund i l'augment de la confiança (Boud i Falchikov, 2007) animant-los a ser més actius en el seu aprenentatge. Deeley (2012), afirma que la co-avaluació és una bona pràctica per a ser utilitzada en l'avaluació formativa i sumativa. En l'avaluació sumativa, la co-avaluació ajuda a compartir amb els alumnes la " propietat " de l'avaluació, fent-los responsables del seu aprenentatge i qualificació potenciant la motivació intrínseca i el desig d'aprendre (Tan, 2008).

A la literatura es poden diferenciar diverses taxonomies sobre l'avaluació entre iguals. Sivan (2000) diferencia dos tipus d'avaluació entre iguals, la intra-grup i la inter-grup. Prins i altres (2005), inclouen l'avaluació individual en què els estudiants valoren a altres estudiants que seria la pràctica més similar al que s'ha anomenat *peer assessment* (Gielen, Dochy i Onghena, 2011; Topping, 2005; Van Gennip, Segers i Tillema, 2010). La classificació seria la següent:

- Intra-grups: és l'avaluació dins dels equips d'aprenentatge. Cada membre o equip valora el procés o producte realitzat pels seus companys de forma individual o col·lectiva.
- Inter-grups: l'avaluació es realitza entre equips, de manera individual o col·lectiva es valora el procés o producte realitzat per els altres equips.
- Individual: els estudiants avaluen el procés o producte de l'aprenentatge individual dels seus iguals.

La co-avaluació a diferència de "l'avaluació entre parells", és una avaluació col·laborativa o cooperativa en la qual els membres clarifiquen els objectius, negocien detalls del procediment d'avaluació i es proporcionen retroalimentació mútua (Gouli, Gogoulou i Grigoriadou, 2008). La co-avaluació és una de les eines que més ajuda a l'autoregulació sobretot si els criteris han estat construïts amb els alumnes de manera conjunta (Sanmartí, 2007). Amb tot, la co-avaluació, l'avaluació entre parells i l'autoavaluació, han d'utilitzar-se en conjunt per a l'eficàcia de les pràctiques d'avaluació (Segers i Dochy, 2001), ja que la co-avaluació té efectes positius sobre l'avaluació entre parells i aquesta en les habilitats d'autoavaluació. Segons Yurdabakan (2012), però, no s'han realitzat investigacions que vinculessin com les habilitats d'aprenentatge en equip, concretament les habilitats cooperatives influeixen en les pràctiques de co-avaluació, avaluació entre parells i autoavaluació. Un dels resultats de l'estudi correlacional de l'autor, confirma que les habilitats cooperatives faciliten la co-avaluació degut a les condicions socials com la interacció.

Fallows i Chandramohan (2001), identifiquen algunes dificultats de la co-avaluació. D'una banda, dificultats conceptuals. En aquest sentit, els alumnes avaluen més l'esforç mentre que els docents es centren en la qualitat acadèmica. Una altra dificultat és la que té a veure amb les relacions entre els participants en l'avaluació, és a dir, que els alumnes participin en el procés d'avaluació, vol dir que es canvien els rols i les responsabilitats. D'altra banda, totes les qüestions institucionals, també condicionen el procés d'avaluació. La dificultat més percebuda és com assegurar la fiabilitat i validesa (Falchikov i Goldfinch, 2000; Brew, 2003; Bretones, 2008; Marín García, 2009). Ibarra, Rodríguez i Gómez (2012) defineixen aquesta fiabilitat com el grau de coincidència entre les avaluacions realitzades pels diferents alumnes i la validesa com el grau de similitud amb l'avaluació realitzada pel docent. Per últim, la dificultat que té a veure amb la ponderació en la qualificació final (Ibarra, Rodríguez i Gómez, 2012). Sanmartí (2007) assegura que aquest últim aspecte no és una dificultat ja que els alumnes que no estan d'acord amb l'avaluació realitzada pels companys, poden manifestar el seu desacord, fent així que s'afavoreixi encara més l'autoavaluació de l'avaluat.

Pel que fa als aspectes positius de la co-avaluació, es destaquen els que segueixen:

- Estructura i millora el procés d'aprenentatge incrementat el rendiment i resultant un estímul per a la millora de l'aprenentatge individual i d'equip (Falchikov i Goldfinch, 2000; Liu i Carless, 2006; Prins et al., 2005; Segers i Dochy, 2001).
- Afavoreix l'autoavaluació (Segers i Dochy, 2001).
- Afavoreix l'autonomia i el desenvolupament d'estratègies que beneficia l'aprenentatge continu (Ibarra, Rodríguez i Gómez, 2012).
- Afavoreix la cohesió de grup i la presa de consciència sobre les pròpies idees (Liu i Carless, 2006).

L'apartat que segueix es centra en l'autoavaluació per a fomentar l'autoregulació.

3.7 L'AUTOREGULACIÓ A TRAVÉS DE L'AUTOAVALUACIÓ

Són diverses les ocasions en les quals ha aparegut l'autoavaluació vinculada als processos d'autoregulació. D'aquesta manera, esdevé important tractar sota quines condicions, l'autoavaluació afavoreix l'autoregulació acadèmica. Per iniciar aquest apartat, resulta imprescindible realitzar una definició d'autoavaluació. L'autoavaluació consisteix en la valoració qualitativa d'un procés d'aprenentatge i del producte final del mateix procés a partir d'uns criteris preestablerts i modulats pels nivells de perfeccionament que l'alumne desitja assolir (Panadero, 2011). Seguint la definició, l'autoavaluació no consisteix en una qualificació ja que no garanteix la reflexió sinó que ha de permetre comprendre el procés seguit (Alonso-Tapia i Panadero, 2010; Panadero i Alonso-Tapia, 2013a; Panadero, Alonso-Tapia i Huertas, 2012; Panadero i Romero, 2014). D'altra

banda, es tracta de l'avaluació d'un procés, fet que remet a que l'autoavaluació no és una valoració que es realitzi específicament al final de l'activitat sinó que l'alumne va comparant durant el procés el que fa amb els criteris establerts, fins i tot, des de la planificació (Greene i Azevedo, 2007). Per aquest motiu és molt important l'explicitació dels criteris d'avaluació als alumnes des de l'inici (Andrade, 2010; Boekaerts i Cascallar, 2006; Boekaerts i Corno, 2005), fet que ajudarà a aclarir els objectius a assolir i guiaran a l'alumne a l'activació d'estratègies (Andrade i Valtcheva, 2009; Boekaerts i Corno, 2005) i millora de l'aprenentatge (Andrade, 2010; Panadero, Brown i Strijbos, 2015). Per últim, la definició descrita fa referència als nivells de perfeccionament de l'alumne. En aquest sentit, l'alumne fixa uns objectius atenent al nivell en el qual vol assolir-los i en funció del tipus de tasca (Panadero i Alonso-Tapia, 2013a). Així, en l'autoavaluació també influirà els nivells que l'alumne vulgui assolir ja que pot donar-se per satisfet tot i ser conscient de que la tasca és millorable.

En aquest punt, cal destacar la diferència entre l'autoavaluació com a recurs pedagògic i l'autoavaluació com a procés per a l'autoregulació (Panadero i Alonso-Tapia, 2013a; 2013b). L'autoavaluació com a recurs pedagògic s'entén com un procés instruccional que forma part de l'avaluació formativa (Panadero, Brown i Strijbos, 2015), és a dir, el que tradicionalment s'ha utilitzat per a que els alumnes valorin o qualifiquin els resultats dels seus treballs, a vegades, sense tenir en consideració els criteris d'avaluació (Tan, 2012). Aquesta autoavaluació, és anomenada *auto-qualificació o self-grading* per alguns autors, ja que no produeix aprenentatge ni autoregulació (Andrade i Valtcheva, 2009; Sadler i Good, 2006; Tan, 2012) per ser una aproximació superficial que no es basa en els criteris d'avaluació, per tant, l'alumne valorarà en funció del que ell considera que és el model correcte. Mentre que l'autoavaluació com a procés per a l'autoregulació és el control que realitza el subjecte sobre els seus pensaments, accions i emocions a través d'estratègies personals per a l'assoliment d'un objectiu (Zimmerman, 2000). Amb tot, l'autoavaluació és un element clau per a l'autoregulació (Paris i Paris, 2001; Puustinen i Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2001) i hi té un paper fonamental per a la millora de l'autoregulació (Andrade, 2010) ja que suposa un procés de reflexió i la presa de consciència del procés d'aprenentatge i del resultat (Zimmerman i Moylan, 2009).

Tot i que Zimmerman i Moylan (2009) i Pintrich (2000) en els models que plantegen sobre autoregulació situen l'autoavaluació a la última fase del procés, alguns autors consideren que a la fase de planificació i d'execució de l'autoregulació, l'autoavaluació hi té un paper important (Andrade i Valtcheva, 2009; Boekaerts i Corno, 2005; Greene i Azevedo, 2007; Kostons, Van Gog i Paas, 2009) ja que permet continuar la planificació al llarg de l'execució i supervisar la mateixa execució per a detectar si el procediment està resultant adequat o no, en cas negatiu, modificar-la així com també afavoreix a la motivació (Panadero i Alonso-Tapia, 2013a). Per aquest motiu, com ja s'ha comentat, és necessari que els alumnes disposin dels criteris d'avaluació des de l'inici i poder realitzar una planificació estratègica i poder valorar, també, l'execució. Panadero i Alonso-Tapia

(2013a), proposen un exemple d'autoavaluació del procés i del producte des de la fase de planificació del procés d'autoregulació i identifiquen les accions autorregulatòries implicades.

Andrade i Valtcheva (2009) afirmen que els alumnes són capaços d'autoavaluar-se des d'edats primerenques, però que sovint no ho fan perquè no es disposen de les condicions necessàries. Les condicions necessàries identificades per Goodrich (1996) i recollides per Panadero i Alonso-Tapia (2013a) són:

- Consciència del valor de l'autoavaluació: els alumnes han de saber la importància que té l'autoavaluació pel seu aprenentatge.
- Disposar dels criteris d'avaluació: els han de conèixer ja que seran a través dels quals realitzaran l'autoavaluació.
- Especificitat de la tasca d'avaluació: les tasques han d'estar ben limitades i seqüenciades per passos definits, sobretot, les primeres vegades que s'ensenyi l'autoavaluació.

La construcció de la capacitat d'autoavaluació requereix de gran esforç per part dels alumnes per tractar-se d'una competència complexa i que el seu aprenentatge precisa de temps. A més a més, implica competència cognitiva, socials i afectives com habilitats, motivació, autoeficàcia i capacitat d'adaptació (Deeley, 2014). Una de les suggerències és que l'autoavaluació pot millorar si es comença primer amb la pràctica de la co-avaluació (Topping 2005; Vickerman, 2009). Un cop més, però, resulta especialment important el paper del docent per a què ajudi a la construcció de la mateixa a través de l'ensenyament explícit (Brown i Harris, 2013; Panadero i Alonso-Tapia, 2013a). Amb tot, no hi ha estudis sobre com es desenvolupa la competència d'autoavaluació (Panadero i Alonso-Tapia, 2013a), tot i que sí que n'hi ha sobre com s'aprèn la competència d'autoregulació. Atenent a que són elements interrelacionats, la idea de fons és que es precisen models, experiència i intervenció directa. Les ajudes instruccionals per a fomentar i ensenyar l'autoavaluació són (Panadero i Alonso-Tapia, 2013a):

- Modelatge del procés d'autoavaluació: el modelatge és conegut com *thinking aloud* i es tracta de fer de model explicitant en veu alta el procediment que es va seguint durant un procés d'autoavaluació. El model pot ser el docent o un company. Posteriorment, es demana a l'alumne que ho faci i permet al docent detectar i corregir errors.
- Instrucció i assistència directa: es tracta d'oferir instruccions als alumnes fins que comprenen el procediment i siguin capaços de ser autònoms. Aquesta instrucció es realitza a través de retroalimentació, com s'ha descrit en el sub-apartat anterior.
- Ajudar a saber quan cal autoavaluar-se: s'han d'oferir indicacions sobre el moment en el qual és necessari autoavaluar-se.

- Pràctica: s'han d'oferir oportunitats per practicar l'autoavaluació, tenint en compte, a més a més, que l'autoavaluació no es realitza en l'abstracte, sinó que requereix d'uns criteris que varien en funció de la tasca que s'avalua i no és fàcil la transferència.
- Oportunitats per a la millora: l'autoavaluació pel seu valor ha de permetre que el treball es pugui millorar quan es detecten errors. En aquest sentit, cal permetre que els alumnes modifiquin i tornin a presentar les tasques.

Per a facilitar la co-avaluació i l'autoavaluació, la literatura actual defensa l'ús de rúbriques (Andrade, Du i Mycek, 2010; Panadero i Jonsson, 2013; Panadero, Romero i Strijbos, 2013; Reynolds-Keefer, 2010) i els exemplars d'actuació (Handley i Wiliam, 2011; To i Carless, 2015; Wimshurst i Manning, 2013). Tot i que no es discutirà els tipus d'estudis (no realitzats en contextos d'aula i a l'educació superior, majoritàriament), es tindran en compte pel fet que són instruments que, en el cas de les rúbriques, contenen els criteris d'avaluació i els nivells de consecució, i en el cas dels exemplars, permeten una reflexió metacognitiva i en aquests casos, els aspectes positius per a l'autoavaluació i l'autoregulació, sí han estat constatats (Raposo et al., 2012; Tellado et al., 2012).

Les rúbriques o *matrius de valoració* (Ahumada, 2003) són guies o escales d'avaluació i qualificació que contenen els criteris d'avaluació de qualsevol contingut d'aprenentatge a través d'un gradient de qualitat o nivells progressius de domini i una explicació breu sobre la categoria, és dir, disposen d'un gradient ampli de criteris que van des de la qualificació d'un novell a la d'un expert (Díaz-Barriga, 2005; Panadero i Alonso-Tapia, 2013a; 2013b; Sanmartí, 2010). S'associen a l'avaluació del procés d'aprenentatge amb finalitat formativa o sumativa (Blanco, 2008; Martínez i Raposo, 2011; Monedero i Cebrián, 2010; Torres i Perera, 2010) i serveixen per recolzar l'avaluació formativa i a través de la informació que s'obté d'informar als alumnes del seu progrés i ajudar-los a millorar (Black i Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). Tot i ser un instrument que destaca per centrar-se en aspectes qualitius, també és possible l'establiment de puntuacions numèriques (Díaz-Barriga, 2005; Stevens i Levi, 2012). Existeixen dos tipus de rúbriques, les analítiques, en les que es puntua criteri a criteri; i les holístiques, on la puntuació és general tot i que també té criteris diferents (Panadero i Alonso-Tapia, 2013b).

Les rúbriques es construeixen a partir de la intersecció de dues dimensions, d'una banda els criteris o indicadors de qualitat, i per altra banda, la definició qualitativa i progressiva dels criteris. Resulta útil ja que explicita i ajuda a representar-se el criteri d'avaluació partint de models experts i valorar la tasca a través dels indicadors de qualitat que proporciona, sempre tenint en compte la precisió i qualitat amb la que estigui realitzada (Panadero i Alonso-Tapia, 2013a). Per aquest motiu, facilita l'autoregulació i l'aprenentatge ja que permeten entendre el criteri d'avaluació (Andrade i Du, 2005). Les rúbriques es poden utilitzar per avaluar

diferents activitats al llarg d'una etapa educativa o curs i diferents continguts a través de la concreció dels indicadors. Actualment, a més a més, a través de la xarxa, es poden trobar plantilles i ajudes al procés de construcció de diferents rúbriques.

Com a aspectes negatius, l'ús de les rúbriques no resulta senzill d'utilitzar pels alumnes (Andrade et al., 2009; Stevens i Levi, 2012) i algun estudi (Andrade i Du, 2005) indica que els alumnes les utilitzen pensant que contenen el que el docent vol que es faci. Per a reduir aquesta sensació, és positiu que els alumnes construeixin les rúbriques amb els docents. D'altra banda, Panadero i Jonsson (2013), fruit d'una anàlisi de diversos estudis, conclouen que les rúbriques són funcionals si es combinen amb altres activitats metacognitives. Els mateixos autors conclouen que l'ús de rúbriques facilita el procés de retroalimentació, millora l'autoeficàcia dels alumnes reduint la seva ansietat i esdevé un suport a l'autoregulació, elements que, en conjunt, contribueixen a la millora del rendiment dels alumnes (Panadero i Jonsson, 2013; Panadero i Romero, 2014). Si s'utilitzen de manera mecànica i no es relaciona amb l'aplicació dels processos per aprendre, la rúbrica, per contra, no tindrà cap utilitat (Sanmartí, 2010). La següent figura mostra un exemple de rúbrica:

	Millorable (1)	Adequat (2)	Correcte (3)	Puntuació
Pertinença dels continguts	No hi ha idees fonamentals	Hi ha algunes de les idees fonamentals	Hi ha totes les idees fonamentals	
Inclusió dels continguts	No apareixen els continguts apresos a classe	Apareixen alguns continguts apresos a classe	Apareixen tots els continguts apresos a classe	
Seqüència continguts	Els continguts no estan seqüenciats	Els continguts estan mínimament seqüenciats	Els continguts estan totalment seqüenciats	
Coherència continguts	No hi ha coherència entre els continguts	Hi ha una mica de coherència entre els continguts	Hi ha total coherència entre els continguts	
Aspectes formals	No es respecten els aspectes formals (portada, ortografia, bibliografia...)	Es respecten alguns aspectes formals (portada, ortografia, bibliografia...)	Es respecten tots els aspectes formals (portada, ortografia, bibliografia...)	
Participació dels membres de l'equip	No han participat tots els membres	Han participat alguns dels membres	Han participat tots els membres	
TOTAL (18/totalx10)				
OBSERVACIONS				

Figura 3.7.1. Exemple de rúbrica. Font: elaboració pròpia.

Stevens i Levi (2012), proposen les *metarúbriques*, que són rúbriques per avaluar rúbriques. Els autors sostenen que l'ús de les rúbriques millora a través del propi ús i per tant, cal avaluar-les. L'avaluació de les rúbriques es pot fer abans de presentar-les als estudiants o per avaluar rúbriques antigues en les quals els gradients no han estat satisfactoris. Les *metarúbriques*, per exemple, poden contenir l'avaluació de les dimensions pròpies de la seva definició, és a dir, de l'adequació de les dimensions triades, dels descriptors de

cada dimensió, de l'escala o nivells definits, entre d'altres. Els autors afirmen, però, que són només per a ús propi.

Una altra pràctica que afavoreix la co-avaluació i l'autoavaluació, així com els processos de regulació, és l'entrega i discussió al voltant del que alguns autors (Bell et al., 2012; Handley i Williams, 2011; Sadler, 2010; To i Carless, 2015; Wimshurst i Manning, 2013) anomenen *exemplars d'actuació*. Handley i William (2011) els defineixen com exemples clau triats de manera que els nivells de qualitat o competència siguin un model. No són normes en sentit estricte, però les especifiquen de manera implícita. Es tracta, per tant, d'oferir als alumnes mostres, exemples d'alta qualitat d'allò que els docents demanen, a vegades amb comentaris i puntuacions. Els alumnes han d'analitzar els exemplars i identificar les estratègies utilitzades així com, a partir de la discussió entre iguals, decidir quin és un bon exemplar i quin no.

Els exemplars d'actuació van més enllà d'una llista de criteris d'avaluació, fomenten el diàleg i la discussió entre els alumnes i entre alumnes i docent i permeten tenir una visió més amplia i clara que permet desenvolupar en els estudiants l'alfabetització en avaluació (vegeu l'apartat 2.3) (Price et al., 2012). El poc consens entre els autors que estudien els exemplars d'actuació, té a veure amb la dificultat d'organitzar i planificar la posada en pràctica a l'aula per a que sigui efectiva (To i Carless, 2015). Tot i així, s'assegura que són una base per a comparar el treball de l'estudiant i són un mitjà per a l'autoregulació acadèmica (Bell et al., 2012) ja que desenvolupen habilitats de pensament crític, milloren la comprensió de la qualitat i conseqüentment, la seva capacitat d'autoregulació (To i Carless, 2015).

La proporció dels objectius i normes d'actuació per escrit als alumnes, així com la construcció conjunta amb ells, resulta eficaç perquè expliciten què s'espera d'ells i defineixen un estàndard vàlid a partir del qual poden comparar el seu treball, fet que tindrà efectes positius per a la posterior retroalimentació (Handley i Williams 2011; Hendry, 2013) i per a la retroalimentació prospectiva.. En aquest sentit, cal que els exemplars continguin els criteris i definicions del nivell esperat, és important que es dissenyin i negociïn en col·laboració amb els alumnes i que impliqui l'augment de la discussió i la reflexió (Nicol i Macfarlane-Dick, 2007).

A mode de resum, del present capítol es poden extreure les idees que segueixen per tal de ajudar a desenvolupar les habilitats necessàries i adequades en els alumnes que permetin l'aprenentatge autoregulat amb la finalitat última de fomentar l'autonomia. En primer lloc, si es vol ensenyar als alumnes a que aprenguin a aprendre, és necessari ensenyar-los a autoregular el seu aprenentatge a través de l'ensenyament de manera explícita i infundada, d'estratègies d'aprenentatge. En segon lloc, l'avaluació formativa ha de ser l'eix central de l'orientació educativa a través de l'oferiment d'ajudes ajustades al llarg del procés d'ensenyament i fent ús d'una retroalimentació eficaç que proporcioni als alumnes la informació necessària i adequada per a que

puguin millorar els aprenentatges i els processos seguits. Els alumnes han d'estar organitzats a través d'una estructura cooperativa que els permeti interaccionar amb els seus iguals. D'aquesta manera, es podran afavorir mecanismes de co-regulació i co-avaluació, que ajuden als processos d'autoregulació. No es pot obviar la importància de l'autoavaluació per afavorir les diferents fases del procés de regulació de l'aprenentatge. Amb tot, el paper mediador del docent i l'ús de diferents instruments són elements importants i que cal tenir presents.



4. L'AVAUACIÓ EN CONTEXTOS EDUCATIUS D'APRENTATGE COOPERATIU ON S'IMPLEMENTA EL PROGRAMA CA/AC



4. L'AVALUACIÓ EN CONTEXTOS EDUCATIUS ON S'IMPLEMENTA L'APRENTATGE COOPERATIU A TRAVÉS DEL PROGRAMA CA/AC

L'atenció inclusiva a la diversitat precisa d'entendre que els factors que provoquen que els alumnes siguin diferents uns dels altres tenen a veure amb les seves característiques individuals en interacció amb les característiques dels entorns en els quals es troben immersos. Aquesta afirmació que pot resultar molt bàsica, implica la necessitat d'ajustar l'ensenyament a les diferències individuals a través de diferents mètodes i formes, entenent que no hi ha una manera millor que una altra d'ensenyar. L'adopció d'un ensenyament adaptatiu, l'estratègia de resposta educativa a les diferències individuals més coherent amb una concepció socio-constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge i amb una concepció interaccionista de les diferències individuals, implica realitzar adaptacions en els processos de macroadaptació i en els de microadaptació.

Les decisions que es prenguin dins dels processos de macroadaptació, dibuixaran amb més o menys detall, un model d'escola inclusiva en la qual la diversitat hi tingui cabuda. Un centre educatiu que estigui en un procés de millora contínua per tal d'avançar en el procés inclusiu, tindrà en compte aspectes de funcionament, organització i prendrà decisions sobre el currículum que permetran realitzar una atenció inclusiva a la diversitat ja que en major o menor mesura, repercutiran a les possibles decisions que es puguin prendre a les aules. D'altra banda, les decisions dins dels processos de microadaptació, configuraran una aula més o menys inclusiva, a través de la naturalesa del currículum, l'organització social de l'alumnat, els contextos d'activitats que es proposin, l'ajust de les ajudes educatives i l'avaluació.

L'aprenentatge cooperatiu és una aposta clara per a l'atenció inclusiva a la diversitat a l'aula que posa l'èmfasi en la modificació de l'estructura de l'activitat a través d'una organització social de l'alumnat en petits equips de composició heterogènia de manera estable i permanent. Aquest tipus d'estructura d'activitat, afavoreix, d'altra banda, l'aprenentatge de les competències bàsiques, que són, en definitiva, les finalitats de l'educació obligatòria que estableix l'actual currículum educatiu. Són moltes les referències als beneficis que proporciona l'aprenentatge cooperatiu per a l'aprenentatge, sobretot perquè entre d'altres aspectes, incorpora la interacció entre iguals.

Una de les maneres d'implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, és a través del Programa CA/AC, basat en tres àmbits d'intervenció relacionats que es retroalimenten. L'Àmbit A pretén assegurar el màxim possible la cohesió grupal per a la millora de les relacions entre els alumnes de l'aula, el coneixement i la sensibilització envers la cooperació, la importància de l'aprenentatge en equip i la inclusió. L'Àmbit B té com a finalitat assegurar la participació equitativa i la interacció simultània de tots els membres dels equips a través

d'estructures cooperatives simples o complexes. L'Àmbit C té l'objectiu d'ajudar a regular el funcionament dels equips i a fomentar l'autoregulació de l'aprenentatge a través de la co-avaluació i l'autoavaluació.

La implementació del Programa CA/AC, es realitza a través d'un procés de formació-assessorament basat en tres etapes de tres cursos acadèmics cada una i una sessió prèvia de sensibilització. Es tracta d'un procés basat en un model de caire educacional constructivista que ofereix suport a la millora educativa mitjançant fases i procediments amb la finalitat última de que l'aprenentatge cooperatiu sigui un tret distintiu del centre educatiu i es configuren estructures organitzatives que el suportin i mantinguin. En aquest procés es realitzen sessions de presentació d'idees conceptuals, sessions de treball als centres educatius, sessions de resolució de dubtes i qüestions dels participants sobre les pràctiques implementades així com sessions de valoració. D'altra banda, hi participen diverses persones amb diferents rols. La magnitud del procés de formació i assessorament que es planteja per a la implementació del Programa CA/AC deixa entreveure la dificultat per a què les innovacions educatives esdevinguin canvis reals i duradors a llarg termini.

Les innovacions educatives, cal que vagin de la mà de la corresponent innovació de l'avaluació. S'ha insistit en la idea de que l'avaluació ha d'estar incardinada i ha de ser coherent amb els processos d'ensenyament i aprenentatge que es plantegen. D'una altra manera, les innovacions educatives acaben resultant insostenibles. No es pot obviar la importància que posseeix l'avaluació per a la millora dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, ja que esdevé una eina privilegiada per ajustar les ajudes educatives i millorar la tasca docent. Amb tot, l'avaluació ha de ser formativa, formadora i inclusiva i ha de permetre un millor i major aprenentatge així com l'afavoriment de l'autoregulació dels alumnes. Malauradament, l'avaluació és un dels elements dels processos d'ensenyament i aprenentatge que genera més tensió i és percebuda amb més dificultats pels docents, sobretot en el moment de prendre decisions. Si, a més a més, s'ha d'alinejar amb una estructuració cooperativa de l'activitat a l'aula, tot el procés es complica encara més ja que s'incrementa la percepció de dificultat. De fet, un estudi previ (Jiménez, 2012) conclou que un 64% dels docents que inicien el procés de formació i assessorament sobre el Programa CA/AC (es correspon a 18 docents d'un total de 28), perceben que l'avaluació serà una de les barreres que trobaran durant la implementació del mateix.

L'avaluació en contextos educatius on s'implementa el Programa CA/AC, implica la presa de decisions, en primer lloc, sobre *què avaluar* i en segon lloc sobre *en quin moment avaluar* (Naranjo i Jiménez, 2015). En referència al *què*, s'identifiquen quatre dimensions susceptibles de ser avaluades:

1. Avaluar continguts curriculars apresos de manera cooperativa. Es tracta de recollir evidències sobre els continguts vinculats a àrees curriculars específiques que s'han après fruit d'estructurar l'activitat de manera cooperativa. Una possible manera seria identificant els continguts apresos de manera individual i els apresos de manera cooperativa i assignar-los un pes específic en la qualificació. Una altra, seria identificant les qualificacions obtingudes en els continguts apresos de manera individual i cooperativa i prendre decisions de realització d'activitats futures i sobre la planificació de la docència. Sigui com sigui, aquesta primera dimensió, té un caràcter avaluatiu individual.

2. Avaluar activitats realitzades de manera cooperativa. Suposa l'avaluació del resultat d'aprenentatge d'una activitat realitzada mitjançant una estructura cooperativa. La dimensió és individual ja que es ponderarà en funció de l'aportació individual al producte final.

3. Avaluar un únic producte d'equip. Suposa l'avaluació d'un producte elaborat en equip. Es pot decidir que la qualificació obtinguda serà la mateixa per a tots els membres de l'equip. Caldrà, però, explicitar prèviament als alumnes els criteris d'avaluació.

4. Avaluar l'estructura de participació i de l'activitat. Es tracta de l'avaluació sobre l'aplicació en la pràctica de les estructures de participació i d'activitat cooperatives per a copsar fins a quin grau es donen les condicions necessàries i si s'acompleixen. Aquesta avaluació persegueix un doble objectiu, el primer és assegurar-se que els membres dels equips segueixen la successió de passos i operacions de les estructures cooperatives, i el segon, és assegurar la participació equitativa i la interacció simultània. Permet la presa de decisions de regulació de l'aprenentatge cooperatiu i d'autoregulació dels alumnes. Es tracta d'una avaluació d'equip.

5. Avaluar la competència d'aprendre de manera cooperativa. Es tracta de l'avaluació de la competència aprenentatge cooperatiu i posar de manifest en quin grau els alumnes la desenvolupen. Es tracta d'una avaluació reguladora en la seva versió d'equip. També es pot realitzar de manera individual tenint en compte la contribució de cada membre de l'equip per al seu bon funcionament. L'avaluació individual és independent a la de l'equip i pot tenir un caràcter tant regulador com acreditatiu.

Sobre les decisions de *en quin moment avaluar*, s'identifiquen tres (Naranjo i Jiménez, 2015):

- Avaluació inicial. Els focus poden ser les relacions entre companys i la cohesió de grup per a poder prendre decisions sobre la formació dels equips o planificar actuacions per a dur a terme i enfortir les relacions entre companys.

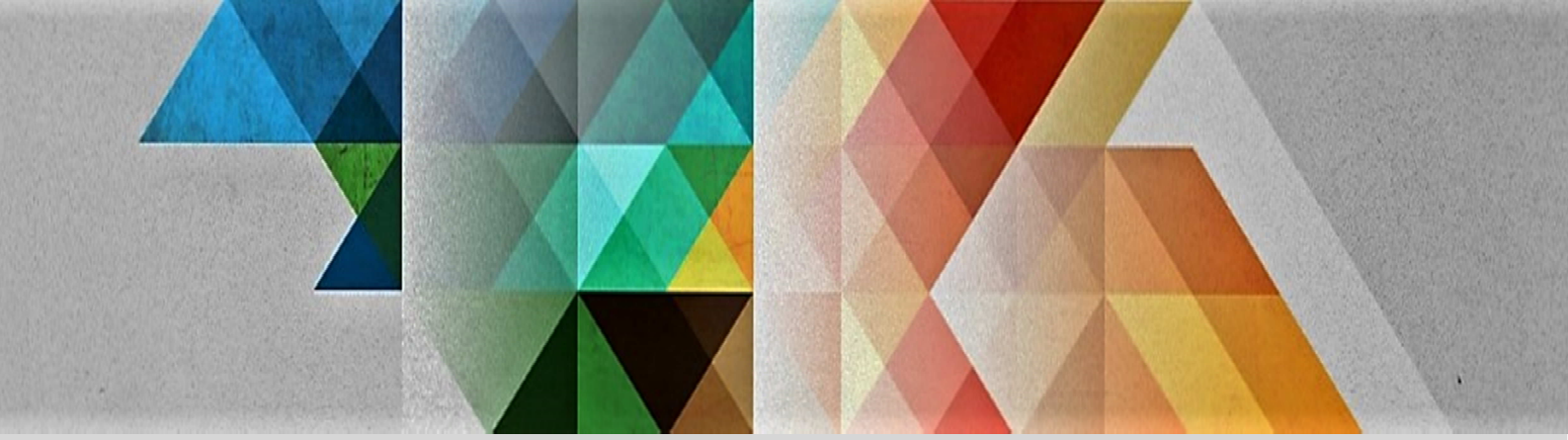
- **Avaluació contínua o reguladora.** Tenint en compte el Programa CA/AC, cal focalitzar l'atenció en tres aspectes:
 - La consecució dels objectius que es proposen com a equip, vinculada a la interdependència positiva de finalitats.
 - L'exercici de les funcions i responsabilitats pròpies del càrrec dut a terme, vinculat a la interdependència positiva de rols.
 - La responsabilitat individual inherent al compliment dels compromisos personals.
- **Avaluació final.** Es poden prendre decisions de qualificació diverses sense que suposi, necessàriament, atorgar la mateixa nota als diferents membres dels equips. És un bon moment per a fomentar la reflexió dels alumnes sobre aspectes de l'aprenentatge a tenir en compte a través de l'autoavaluació i aprofitar la influència educativa dels iguals en el procés de presa de decisions a través de la co-avaluació. Algunes de les decisions poden ser, per exemple:
 - Incorporar preguntes a les proves escrites de continguts ensenyats i apresos de manera cooperativa però avaluats individualment.
 - Proposar alguna tasca de la prova per a ser resolta de manera cooperativa amb una única nota per a tots els components de l'equip.
 - Posant nota a activitats que s'han iniciat de manera cooperativa però que cada alumne ha acabat de manera individual.
 - Qualificant la participació equitativa i l'aportació de cada membre a la consecució dels objectius d'equip.
 - Atorgant una nota a un producte elaborat de manera cooperativa i posteriorment, ponderant la nota de manera individual en funció de les aportacions individuals i la implicació dels membres.
 - Qualificant la competència d'aprendre de manera cooperativa en equip o individual a través de la revisió dels instruments de l'Àmbit C del Programa CA/AC (plans d'equip i diari de sessions).

En definitiva, sobre l'avaluació en l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació d'alguns dels elements que el formen, comporta la presa de decisions sobre quins aspectes o dimensions avaluar i que han d'anar més enllà de la qualificació. També implica necessàriament que es duguin a terme processos d'ensenyament i aprenentatge en què la finalitat última sigui que els alumnes aprenguin de manera cooperativa i no únicament els continguts específics d'àrees curriculars. De fet, el nom del programa, deixa entreveure la importància de l'aprenentatge cooperatiu com a recurs, és a dir, l'ús de l'aprenentatge cooperatiu per aprendre, però a més

a més, l'aprenentatge cooperatiu com a contingut, fet que condueix directament a considerar una nova competència que cal aprendre, ensenyar i avaluar. És en aquest punt on es situa la present investigació:

- En conèixer els usos que realitzen els docents de diferents etapes educatives de l'aprenentatge cooperatiu en la seva implementació a l'aula, o en altres paraules, de l'aprenentatge cooperatiu com a recurs. Concretament, interessa especialment:
 - Conèixer les estructures cooperatives que utilitzen més els docents que implementen el Programa CA/AC a les seves aules identificant els usos de les estructures cooperatives en diferents en els diferents moments en què es pot dividir una unitat didàctica.
- Conèixer si en les finalitats d'ús de les estructures cooperatives, apareixen algunes relacionades amb l'avaluació i en quins moments de la unitat didàctica les situen.
- Conèixer quines decisions prenen els docents vinculades a l'avaluació, tant en termes de qualificació o d'ajust de l'ajuda educativa quan s'incorpora l'aprenentatge cooperatiu com a contingut a ensenyar i a aprendre.





5. ENFOCAMENT METODOLÒGIC



5. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

Aquest capítol té com a finalitat presentar l'enfocament o paradigma metodològic que s'adopta per a la present investigació i que orienta el procés de presa de decisions sobre el procediment de recollida de dades, la selecció de dades i el procediment d'anàlisi per tal de donar resposta als objectius i objectius específics que es plantegen posteriorment (vegeu capítol 6) que com s'ha indicat en diversos moments, es plantegen amb una doble aproximació a l'objecte d'estudi.

En relació al primer objectiu general, es realitza una aproximació d'estudi quantitativa de caràcter extensiu i representatiu de tots els Auto Informes que formen part del procés de formació-assessorament de l'etapa d'Introducció. Aquesta aproximació té com a finalitat la identificació dels usos i les finalitats vinculades als usos de les estructures cooperatives.

En relació al segon objectiu general, es realitza una aproximació d'estudi qualitativa de caràcter intensiu amb un enfocament metodològic d'estudi de casos amb la finalitat última d'identificar, descriure i comprendre el fenomen objecte d'estudi. En aquest sentit, el paradigma és respectuós i coherent amb la perspectiva sociocultural adoptada al llarg del marc teòric i conceptual, el qual assumeix que el coneixement és fruit d'un procés de construcció personal que es realitza amb altres per a l'apropament als significats socials i culturals (Coll, 2001).

En aquesta línia, s'ha plantejat la investigació psicoeducativa amb perspectiva socioconstructivista, la qual parteix, entre d'altres, de tres aportacions bàsiques (Diaz-Barriga, 2007). La primera fa referència al triangle interactiu on interessa analitzar les possibles relacions entre subjecte i objecte mitjançant la mediació instrumental (Cole, 1999). La segona, segueix la línia que assegura que hi ha tres plans d'anàlisi inseparables, el personal, l'interpersonal i el dels processos comunitaris vinculats als processos evolutius d'apropiació participativa, participació guiada i aprenentatge (Rogoff, 1995). La tercera, des de la teoria de l'activitat (Engeström, 1996), que va més enllà del micronivell de l'agent individual, on s'opera amb instruments per a donar compte del macronivell, és a dir, d'allò col·lectiu. Les aportacions del constructivisme social, tendeixen doncs, a l'estudi dels processos d'influència educativa com una realitat interpsicològica, discursiva i cultural, com una construcció conjunta (Coll i Solé, 2001).

D'altra banda, s'entén l'aula com a context singular i complex que es construeix fruit de les aportacions de les persones que hi participen i els fenòmens que hi apareixen resulten de la confluència de múltiples factors interconnectats que no poden ser compresos mitjançant l'anàlisi aïllat de les parts que els configuren (Coll i

Sánchez, 2008; Coll i Solé, 2001; Doyle, 1978; Engeström, 1996). Per tant, el focus d'atenció no és l'estudi *per se* de les activitats i tasques que desplega el docent i els seus alumnes a l'aula, sinó l'activitat conjunta mitjançant la qual professor i alumnes construeixen en col·laboració les activitats i tasques en què es concreta l'ensenyament i l'aprenentatge a l'aula durant períodes temporals més o menys llargs (Coll i Solé, 2001). L'estudi de les pràctiques educatives des de la perspectiva de l'aula com a context d'ensenyament i aprenentatge, però, planteja reptes teòrics i metodològics ja que cal tenir en compte els diferents nivells que intervenen en la configuració i en l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars i en el tema central de la present investigació, de l'avaluació (Coll i Sánchez, 2008). Com s'ha definit i defensat en capítols anteriors (vegeu capítol 1 i 2), allò que succeeix a l'aula és en part conseqüència dels factors, processos i decisions que estan presents en ella com característiques dels alumnes i docent, coneixements, experiències, creences, motivacions i expectatives, continguts, etcètera. Però també és en part, el resultat de factors i decisions que tenen a veure amb altres nivells, com l'organització i funcionament del centre educatiu, el currículum, la formació docent, entre d'altres. Així enteses les pràctiques educatives escolars, no poden estudiar-se i comprendre's de manera aliena als contextos en els quals hi tenen lloc (Coll i Sánchez, 2008; Díaz-Barriga, 2007). Cal afegir, a més a més, el que Doyle (1978), esmenta com la complexitat de la dinàmica de l'aula, és a dir, la multidimensionalitat, simultaneïtat, impredictibilitat, la publicitat i la història. D'aquesta manera, l'aproximació a l'estudi de les pràctiques educatives, haurà de fer-se mitjançant la tria dels factors i processos sobre els quals es centrarà l'atenció degut a la impossibilitat d'abordar-los en la seva totalitat (Shulman, 1989).

Un altre aspecte important, és la dicotomia entre investigació qualitativa i investigació quantitativa (en gran mesura superada) els dos paradigmes metodològics d'investigació predominants que s'han produït a les últimes dècades. Tal com apunta Flick (2011), la investigació quantitativa no pot exposar la mesura a un concepte teòric de manera immediata, sinó que cal buscar indicadors que permetin operativitzar el concepte a mesurar, ja que aquest tipus d'investigació no s'interessa per les causes i pretén aconseguir resultats generalitzables que es puguin objectivar. Per contra, l'autor defineix la investigació qualitativa com aquella que té altres prioritats i que per tant, no necessita d'una mesura perquè selecciona els participants de manera expressa, integra un nombre determinat de casos segons la seva rellevància i els estudia per analitzar-los de manera extensiva en tota la seva complexitat. En aquest sentit, la importància del disseny ve determinada per la seva capacitat d'ajudar a obtenir una comprensió contextualitzada dels fenòmens objecte d'estudi amb capacitat empírica fiable i vàlida.

D'aquesta manera, s'ha decidit seguir un paradigma qualitatiu o interpretatiu d'investigació psicoeducativa per la necessitat de superar l'individualisme metodològic i el reduccionisme psicològic (Díaz-Barriga, 2007) amb estudi de casos múltiples (Stake, 1999; 2005). Algunes de les característiques generals que el defineixen

són (Coll i Sánchez, 2008; Díaz-Barriga, 2007; Erickson, 1986; Flick, 2011; Riba, 2004; Sandín, 2003; Stake, 1999; 2005):

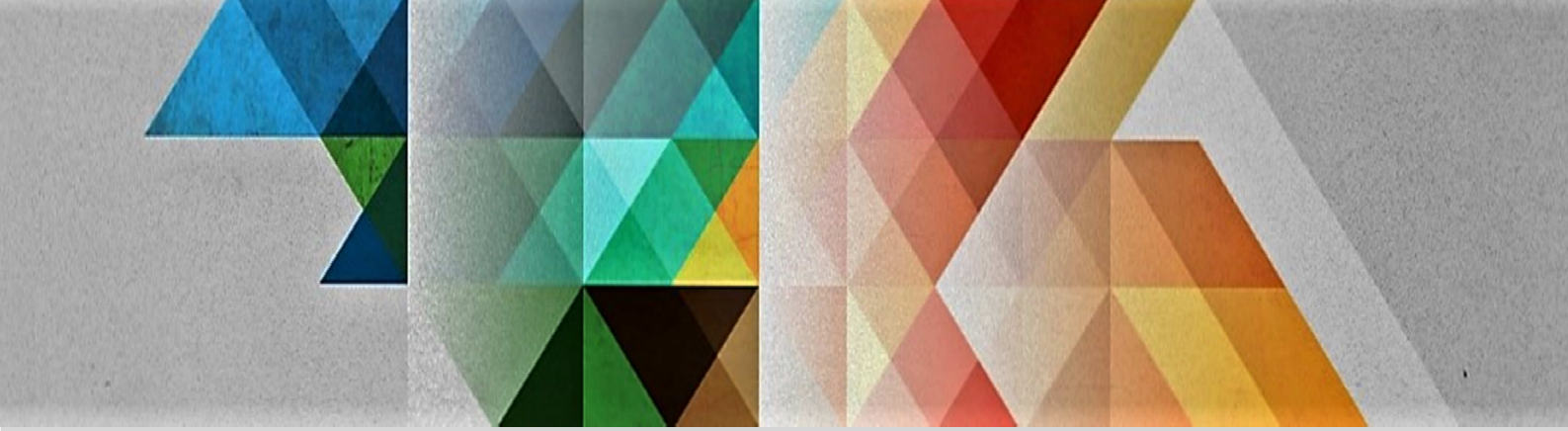
- L'objectiu de la investigació passa per la comprensió dels fenòmens, entenent la realitat com a múltiples, holístiques i construïdes. No és suficient l'estudi del subjecte de l'educació des d'un pla exclusivament individual sinó que requereix d'una visió més sistèmica, holística o ecològica (Díaz-Barriga, 2007; Riba, 2004).
- S'orienta a mètodes observacionals fent ús de mètodes qualitius centrats en el fenomen d'estudi i no en mètodes experimentals, per tant, s'exerceix un baix control o nul de les variables presents en el fenomen (Riba, 2004).
- S'orienta a la cerca de validesa ecològica i no tant a la validesa interna per a comprendre les situacions reals i aplicar principis derivats de les situacions estudiades (Riba, 2004).
- L'investigador ha de buscar la intersubjectivitat, en el sentit d'acord entre els membres de la comunitat científica al que es produeix mitjançant el diàleg i el consens (Flick, 2011). D'aquesta manera, es realitza a través d'un enfocament èmic, és a dir, a través de l'explicació i descripció del fenomen objecte d'estudi des de l'interior (Riba, 2004).
- El paradigma qualitatiu posa l'èmfasi en què en el fenomen d'estudi poden convergir diferents perspectives que deriven en diverses interpretacions del fenomen objecte d'estudi. Cal prendre en consideració les perspectives per arribar a una interpretació en la qual s'integri la informació per arribar a una comprensió més adequada de la realitat social investigada (Flick, 2011).
- L'estudi de casos no s'entén com una opció metodològica, sinó com la elecció sobre l'objecte a estudiar, que es defineix pel seu interès en casos particulars, no pel mètode d'investigació usat (Stake, 1999; 2005). L'estudi intensiu de casos es concep com un instrument per aconseguir un major nivell de comprensió dels mateixos sense la intenció d'extrapolar els resultats a altres casos o altres realitats diferents (Flick, 2011). Concretament, s'usarà l'estudi instrumental de casos amb l'objectiu d'obtenir una major comprensió de l'objecte d'estudi, no del cas en particular.
- L'investigador s'ha de recolzar en el llenguatge per a la interpretació dels casos d'estudi (Flick, 2011). El llenguatge és fonamental per expressar i comunicar les intencions de les persones, així, l'investigador s'ha de centrar en la seva aparició. L'investigador ha de registrar allò que succeeix en el context d'estudi juntament amb altres fonts per a realitzar un anàlisi reflexiu, descripcions detallades i transcripcions literals de les verbalitzacions dels subjectes (Erickson, 1986).

Concretament, la recerca que es planteja sobre les pràctiques avaluatives des de la CCPEAE, requereix d'una sèrie d'exigències metodològiques derivades de l'anàlisi de les mateixes, tot i que es configura en dos nivells d'aproximació al mateix objecte d'estudi. D'una banda, es planteja l'estudi d'una mostra, que com s'ha

esmentat en línies superiors, té com a finalitat la comprensió de l'objecte d'estudi i no de la mostra en particular, però hi dóna major nivell d'evidència a les conclusions (Erickson, 1986). Aquest anàlisi i interpretació de la mostra, donen lloc i deriven a un segon nivell d'anàlisi de la investigació. El segon nivell, pretén aprofundir més en l'estudi de l'avaluació en un context determinat amb el seguiment de casos concrets i triats amb un objectiu instrumental, o en altres paraules, amb la intenció d'aprofundir en l'objecte d'estudi i no en els casos concrets i obtenir indicis de millora, és a dir, entendre les claus concretes sobre el funcionament particular dels casos estudiats per tal de cercar allò que pot generalitzar-se a situacions similars (Erickson, 1986).

D'altra banda, l'estudi de les pràctiques d'avaluació, condueix a tenir en compte alguns elements bàsics i imprescindibles. En primer lloc, requereix d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge, tal com ja s'ha comentat en diverses ocasions, com l'activitat conjunta entre docent i alumnes a l'aula (Coll, 2001), per tant, l'estudi de l'avaluació, requereix necessàriament, de tenir en compte el context on les pràctiques avaluatives es duen a terme. En segon lloc, l'anàlisi, pren com a eix central, la dimensió temporal d'aquest processos, és a dir, tenint en consideració la delimitació temporal i com a unitat d'anàlisi un procés complet d'ensenyament i aprenentatge de temporalitat variable (Colomina, Onrubia i Rochera, 2001). En tercer lloc, com s'ha descrit anteriorment (vegeu subapartat 2.3.1), cal identificar els nivells de configuració de les pràctiques avaluatives a través de nivells inclusius que van d'un nivell més macro a un més micro (Coll, Barberà i Onrubia, 2000).

D'acord amb els aspectes metodològics descrits fins al moment, al capítol següent es presenta el disseny de la investigació on s'inclouen els objectius generals, objectius específics i hipòtesis, el criteri de selecció dels casos, els instruments de recollida de dades i el procediment general de recollida de dades.



6. DISSENY DE LA RECERCA

6.1 OBJECTIUS GENERALS I HIPÒTESIS VINCULADES

6.1.1 OBJECTIU GENERAL 1

6.1.2 OBJECTIU GENERAL 2

6.2 CRITERIS DE SELECCIÓ DE LA MOSTRA D'ESTUDI PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

6.3 CRITERIS DE SELECCIÓ DELS CASOS PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

6.4 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

6.4.1 AUTO INFORMES 2

6.4.2 AUTO INFORMES 3.1, 3.2, 3.3 I 3.4

6.4.3 AUTO INFORMES 4

6.4.4 PLANS D'EQUIP

6.5 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

6.5.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTS

6.5.2 DOCUMENTACIÓ DOCENT I DOCUMENTACIÓ DE CENTRE

6.6 PROCEDIMENT GENERAL DE RECOLLIDA DE DADES

6.6.1 PROCEDIMENT GENERAL DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

6.6.2 PROCEDIMENT GENERAL DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 2



6. DISSENY DE LA RECERCA

El disseny de la recerca que es presenta i d'acord amb la metodologia utilitzada i descrita (vegeu capítol 5), tot i formar part d'un estudi global, es divideix en dues aproximacions diferenciades al mateix objecte d'estudi però que en definitiva, es complementen. Aquestes aproximacions d'estudi diferenciades amb objectiu compartit, resulten necessàries per la naturalesa de les dades que es recullen i analitzen i la seva ubicació en un procés d'assessorament específic d'un programa didàctic específic.

D'aquesta manera, el primer objectiu general es vincula directament al procés de F/A, concretament a l'etapa d'Introducció del mateix (vegeu subapartat 2.4.1) amb la finalitat última de conèixer els usos de les estructures cooperatives i les relacions amb finalitats vinculades a l'avaluació. Prèviament, però, resulta necessari conèixer quines estructures cooperatives són les més utilitzades. Per a aconseguir-ho, es realitza una aproximació qualitativa de caràcter descriptiu d'una mostra d'estudi. El segon objectiu general, pretén conèixer quines són les decisions vinculades a l'avaluació de docents que implementen el Programa CA/AC a les seves aules de manera més o menys sistemàtica, un aspecte clau en l'estudi de l'avaluació que a través del primer objectiu general no és possible identificar. Per a aconseguir-ho, es realitza de nou una aproximació qualitativa de caràcter interpretatiu.

El present capítol, per tant, presenta, en primer lloc, els objectius generals, els objectius específics i les hipòtesis vinculades. En segon lloc, es presenten els criteris de selecció de la mostra d'estudi corresponent al primer objectiu general i dels casos corresponents al segon objectiu general així com els instruments de recollida de dades.

6.1 OBJECTIUS GENERALS I HIPÒTESIS VINCULADES

6.1.1 OBJECTIU GENERAL 1

O.1.- Identificar les finalitats perseguides en els usos de les estructures cooperatives dels participants en l'Etapa d'Introducció del procés de F/A del Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar en totes les etapes educatives (educació infantil, primària i secundària).

OBJECTIUS ESPECÍFICS I HIPÒTESIS VINCULADES QUE SE'N DERIVEN DE L'OBJECTIU 1

O.1.1.- Identificar les estructures cooperatives més utilitzades pels participants en l'etapa d'Introducció del procés de F/A en la implementació d'estructures cooperatives simples a l'aula i en els diferents moments en els que es pot dividir una unitat didàctica (abans, a l'inici, durant i després) per a les etapes educatives d'educació infantil, primària i secundària.

H.1.1.1.- S'utilitzen amb un percentatge més elevat les estructures cooperatives la descripció de les quals conté estructura d'activitat i estructura de participació.

O.1.2.- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula.

H.1.2.- En la introducció d'estructures cooperatives simples, les estructures cooperatives que s'utilitzen no persegueixen finalitats vinculades a l'avaluació.

O.1.3.- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació en la seva implementació en els diferents moments de la unitat didàctica.

O.1.3.1.- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació corresponents a l'abans de la unitat didàctica.

O.1.3.2.- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació corresponents a l'inici de la unitat didàctica.

O.1.3.3.- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació corresponents al durant de la unitat didàctica.

O.1.3.4.- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació corresponents al final de la unitat didàctica.

H.1.3.1.- S'utilitzen estructures cooperatives per conèixer les idees prèvies dels alumnes abans o a l'inici de la unitat didàctica a totes les etapes educatives però no amb funció pedagògica de l'avaluació.

H.1.3.2.- S'utilitzen estructures cooperatives durant la unitat didàctica amb finalitats no vinculades a l'avaluació.

H.1.3.3.- S'utilitzen estructures cooperatives al final de la unitat didàctica amb la finalitat de realitzar síntesis dels continguts o preparar un examen i no amb la finalitat d'avaluar els objectius.

H.1.3.4.- Les estructures cooperatives identificades que s'utilitzen amb finalitat vinculada a l'avaluació al llarg de la unitat didàctica, són més freqüents a les etapes d'educació primària i secundària.

H.1.3.5.- Les estructures cooperatives que s'utilitzen amb finalitat vinculada a l'avaluació són les més utilitzades a totes les etapes educatives perquè contenen estructura d'activitat i estructura de participació.

O.1.4.- Analitzar la descripció, valoració, les dificultats i els aspectes positius descrits en la introducció dels plans d'equip.

H.1.4.1.- Els plans d'equip es presenten com una activitat més, desvinculats de la funció reguladora dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

H.1.4.2.- Els plans d'equip que es presenten com a instruments vinculats a l'avaluació al servei de la millora de la regulació dels equips, es valoren positivament i s'identifiquen aspectes positius relacionats amb la tasca docent i la millora de la cooperació.

O.1.5.- Analitzar els diferents elements i les adaptacions sofertes als plans d'equip com a instrument proposat a l'Àmbit C del Programa CA/AC.

H.1.5.1.- Tots els plans d'equip disposen d'objectius d'aprenentatge en equip proposats pel docent i rols que es distribueixen entre els membres dels equips, però no en tots els casos es defineixen els compromisos personals i quan es fa, són a proposta dels alumnes.

H.1.5.2.- En alguns casos, tal com es defineixen els objectius d'equip i els compromisos personals, esdevenen no abordables pels equips i pels alumnes.

H.1.5.3.- Els plans de l'equip, inclouen aspectes vinculats a àrees específiques en la definició dels objectius d'equip i dels compromisos personals.

H.1.5.4.- Els objectius, el desenvolupament dels rols i el compliment dels compromisos personals s'avaluen a la revisió dels plans d'equip o als diaris de sessions a totes les etapes educatives, però els criteris d'avaluació no s'expliciten sinó que es determinen numèricament (avaluació quantitativa).

H.1.5.5.- Tots els Plans d'equip reserven al final un espai per a fer una valoració global a través d'una avaluació qualitativa formulada a partir de preguntes de resposta oberta.

H.1.5.6.- Gran part dels plans de l'equip sofreixen adaptacions que provoquen que s'obviïn aspectes claus i determinants en la funció del pla de l'equip, sobretot a educació infantil.

6.1.2 OBJECTIU GENERAL 2

O.2.- Identificar i analitzar les concepcions i les pràctiques avaluatives dels docents de tres etapes educatives (educació infantil, primària i secundària) que implementen el Programa CA/AC a les seves aules.

OBJECTIUS ESPECÍFICS I HIPÒTESIS VINCULADES QUE SE'N DERIVEN DE L'OBJECTIU 2

O.2.1. Identificar l'enfocament avaluatiu dels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula.

H.2.1.1.- L'enfocament avaluatiu dels docents s'aproximen a una "cultura de l'avaluació".



O.2.2.- Identificar i analitzar els programes avaluatius planificats pels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula.

H.2.2.1.- Els docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula, disposen de PA.

H.2.2.2.- Els PA contempen els continguts curriculars apresos de manera cooperativa però no els identifiquen de manera específica (atorgant pes específic, diferenciat percentatges...).

H.2.2.3.- Els PA contempen les activitats realitzades de manera cooperativa ja que permeten identificar la dimensió individual.

H.2.2.4.- Els PA contempen els productes únics per equip i es ponderen en la seva dimensió individual i d'equip.

H.2.2.5.- Els PA contempen la competència aprenentatge cooperatiu en la seva dimensió individual i té un percentatge en les qualificacions finals dels alumnes.

H.2.2.6.- Els PA prioritzen decisions vinculades a la qualificació o a l'acreditació d'àrea.

O.2.3.- Identificar i analitzar les situacions d'avaluació planificades pels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula.

H.2.3.1.- Els docents proposen algunes SA al llarg del desenvolupament de les unitats didàctiques o projectes cooperatius i es situen sobretot a l'inici i al final.

H.2.3.2.- Una petita part de les SA planificades pels docents es proposen per a ser resoltes organitzant l'activitat de manera cooperativa a través d'estructures cooperatives, mentre que gran part, es proposen per ser resoltes de manera individual.

H.2.3.3.- Les SA utilitzades pels docents que es proposen per a ser resoltes de manera cooperativa o mixta, a través de l'ús d'estructures cooperatives, s'adapten o sofreixen modificacions.

H.2.3.4.- En les activitats de correcció, el docent hi té tota la responsabilitat.

H.2.3.5.- En les activitats de comunicació dels resultats, les informacions es centren en la tasca, en l'execució de la tasca, en aspectes vinculats a característiques de l'alumne però no en la millora dels processos d'autoregulació i co-regulació.

H.2.3.6.- En les activitats de comunicació dels resultats, l'agent responsable és el docent. Quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu o l'estructura de participació i activitat, es realitza de manera privada i en equip, quan el focus és un altre, es realitza individualment i de manera privada.

H.2.3.7.- En els casos en què es proposen activitats d'aprofitament dels resultats, la seva resolució no s'organitza en equip a través d'estructures cooperatives.

H.2.3.8.- Quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa, es planteja per a ser resolta mitjançant una prova o examen individual. No es proposen segments preparatoris, la qualificació es quantitativa i no s'ofereixen ajudes.

H.2.3.9.- Quan el focus de la SA és l'activitat realitzada de manera cooperativa, es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges individuals quantitatives.

H.2.3.10.- Quan el focus de la SA és el producte únic per equip, la qualificació no és la mateixa per a tots els membres de l'equip però no s'explicita prèviament. S'organitzen en equip sense fer ús d'estructures cooperatives.

H.2.3.11.- Quan el focus de la SA és l'estructura de participació i d'activitat, es prenen decisions vinculades a la millora de la organització dels equips mitjançant objectius específics o càrrecs.

H.2.3.12.- Quan el focus és la competència aprenentatge cooperatiu, es vincula directament al pla de l'equip o diari de sessions que es resol sense estructura cooperativa. S'incorpora l'autoavaluació i la co-avaluació a la qualificació individual dels alumnes. S'utilitzen rúbriques i l'observació d'aula.

O.2.4. Identificar i analitzar els perfils de les tasques d'avaluació planificades pels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula.

H.2.4.1.- Les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes de manera individual quan el focus de la SA és l'avaluació de continguts curriculars apresos de manera cooperativa.

H.2.4.2.- Les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes en equip quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu.

H.2.4.3.- Les TA prioritzen continguts conceptuals i procedimentals.

6.2 CRITERIS DE SELECCIÓ DE LA MOSTRA D'ESTUDI PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

La mostra d'estudi per a l'objectiu general 1, la formen alguns dels instruments que els docents dels centres educatius que participen en l'etapa d'Introducció del procés de F/A del Programa CA/AC omplen i envien a la plataforma virtual (vegeu subapartat 2.4.1). Els docents són els responsables de respondre els instruments o Auto Informes, un cop implementen a les seves aules, algunes de les pràctiques presentades per l'assessor. Però el fet de que es doni voluntarietat en la participació del procés i la reflexió no sigui una pràctica controlada, provoca que es desconeixi el nombre concret de docents que implementa cada una de les pràctiques. Per aquests motius, poden donar-se diferents situacions que dificulten conèixer la realitat dels instruments:

- Es desconeix si darrera de cada instrument hi ha un únic docent o s'ha realitzat entre dos o més.



- Es desconeix si un mateix docent ha respost dos instruments iguals, per exemple, dos Auto Informes 2.
- Es desconeix si dos instruments idèntics o molt similars en les respostes, han estat elaborats per dos docents diferents o per un de sol i s'ha enviat dues vegades.
- Es desconeix si un docent inicia la resposta d'un instrument i el continua fins al final del procés, és a dir, si comença per l'Auto Informe 2 i respon fins a l'Auto Informe 4.
- Es desconeix si tots els docents participants han omplert tots els instruments que formen part del procés de F/A en l'etapa d'Introducció.

Degut a totes les possibles situacions que es poden donar, s'utilitza com a unitat d'anàlisi l'instrument i no el docent.

Per a contextualitzar millor les característiques que defineixen la mostra d'estudi, cal identificar alguns dels trets dels centres educatius que participen en els processos de F/A. Es tracta de centres educatius de diferent naturalesa, entre ells:

- CEIP (Centre d'Educació Infantil i Primària).
- IES (Institut d'Educació Secundària).
- CRP (Centre de Recursos Pedagògics).
- CEP (Centre de Professorat).
- CPR (Centre de Professorat i Recursos).
- EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic).
- EOEP (Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagogia).
- CEPA (Centre Educatiu de Persones Adultes).
- CRA (Centres Rurals Agrupats).
- EOE (Equips d'Orientació Educativa).
- ZER (Zona Educativa Rural).
- SE (serveis educatius), Berritzegunes (serveis de recolzament a la innovació educativa).
- Centres educatius concertats.

Tots els centres que formen la mostra d'estudi pertanyen a 11 comunitats autònomes diferents d'Espanya: Andalusia, Aragó, Castella La Manxa, Castella Lleó, País Basc, Catalunya, Galícia, Illes Balears, Madrid, Navarra i La Rioja. En apartats següents es definiran els instruments que formen part de la mostra d'estudi.

6.3 CRITERIS DE SELECCIÓ DELS CASOS PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

Per donar resposta a l'objectiu general 2, s'han seleccionat sis casos. Es tracta de docents que implementen el Programa CA/AC a les seves aules i participen en el procés de F/A en una etapa més avançada que la d'Introducció o ja han finalitzat l'assessorament i implementen el Programa CA/AC de manera autònoma. Són casos que s'han seleccionat per la seva acceptació a participar a la present investigació tot i no ser representatius de totes les etapes educatives. Les característiques que han estat determinants per a la selecció dels casos objectes d'estudi són:

- Etapa educativa: els casos han de representar les diferents etapes educatives (educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria).
- Comunitat autònoma: els casos han de representar més d'una comunitat autònoma.
- Etapa del procés de F/A: els casos han de formar part del procés de F/A del Programa CA/AC en l'etapa de Generalització o Consolidació o haver finalitzat les tres etapes del mateix.
- Implementació del Programa CA/AC a les aules: els casos han d'implementar el Programa CA/AC a les seves aules a través d'unitats didàctiques, projectes cooperatius o activitats puntuals realitzades de manera cooperativa sistemàticament.

L'esquema final dels casos seleccionats és el següent:

Etapa educativa	Comunitat autònoma	Etapa del procés de formació – assessorament	Implementació del Programa CA/AC a l'aula
Educació Infantil	Aragó	Consolidació	Sí
Educació infantil	Illes Balears	Generalització	Sí
Educació primària (Cicle Superior)	Aragó	Consolidació	Sí
Educació Primària (Cicle Superior)	Illes Balears	Consolidació	Sí
Educació Primària (Cicle Superior)	Catalunya	Generalització	Sí
Educació secundària obligatòria (Segon Cicle)	Illes Balears	Consolidació	Sí

Taula 6.3.1. Esquema final dels casos corresponents a l'objectiu general 2.

6.4 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

La recollida de dades de la recerca s'ha basat en instruments i tècniques qualitatives. Com s'ha descrit en apartats anteriors, la mostra d'estudi per donar resposta a l'objectiu general 1 han estat alguns dels

instruments que formen part del procés de F/A en la seva primera etapa. Els instruments seleccionats que han permès respondre a l'objectiu general 1 han estat els següents (vegeu subapartat 2.4.1):

- Auto Informe 2. Implementació d'una estructura cooperativa simple a l'aula.
- Auto Informe 3. Consta de quatre instruments sobre l'ús d'estructures cooperatives a l'aula en els diferents moments d'una unitat didàctica:
 - Auto Informe 3.1. Implementació d'una estructura cooperativa abans de la UD.
 - Auto Informe 3.2. Implementació d'una estructura cooperativa a l'inici de la UD.
 - Auto Informe 3.3. Implementació d'una estructura cooperativa durant la UD.
 - Auto Informe 3.4. Implementació d'una estructura cooperativa al final de la UD.
- Auto Informe 4. Introducció i valoració dels Plans d'Equip com a instrument proposat en l'Àmbit C del Programa CA/AC.
- Plans d'Equip. Models reals de plans d'equip de diferents etapes educatives.

6.4.1 AUTO INFORMES 2

L'Auto Informe 2 és un instrument de recollida de dades de l'etapa d'Introducció del procés de F/A del Programa CA/AC que té com a objectiu recollir informació sobre l'aplicació i valoració d'una estructura cooperativa simple de l'Àmbit B. Per a la recerca, aquest instrument s'ha utilitzat amb la finalitat d'identificar estructures cooperatives simples amb finalitats vinculades a l'avaluació per poder donar resposta a l'objectiu general 1.

L'Auto Informe 2 té una estructura dividida en preguntes de resposta oberta i preguntes de resposta tancada:

	Preguntes	Descripció
Resposta tancada	Nivell i curs	Es proposen com a opcions: Indefinit; Infantil (3, 4 o 5 anys); Primària (1r, 2n, 3r, 4t, 5è o 6è); Secundària (1r, 2n, 3r o 4t); Batxillerat (1r o 2n) i Cicles Formatius.
	Àrea	Es proposen 16 opcions: àmbit de llengües; ciències de la naturalesa; ciències socials; geografia i història; comunicació i llenguatge; coneixement del medi natural; social i cultural; cultura clàssica; descoberta de l'entorn; descoberta d'un mateix i dels altres; educació física; educació per al desenvolupament personal i la ciutadania; educació visual i plàstica; història i cultura de les religions; llatí; matemàtiques; música i tecnologies.
	Finalitat perseguida amb la seva aplicació	Es proposen 13 finalitats: <ul style="list-style-type: none"> - Conèixer les idees prèvies. - Facilitar els continguts a treballar. - Presentar els continguts. - Comprovar la comprensió dels alumnes. - Aprendre els nous aprenentatges. - Consolidar els nous aprenentatges. - Reforçar els nous aprenentatges. - Aprofundir els nous aprenentatges. - Fer una síntesi dels continguts. - Preparar un examen. - Estudiar els continguts treballats. - Avaluar la consecució dels continguts. - Altres (indicar quina finalitat).
	Nom de l'estructura cooperativa utilitzada	Es proposen 20 estructures cooperatives: Cadena de preguntes, el foli giratori, el joc de les paraules, el número, el sac de dubtes, els quatre savis, estructura 1-2-4, foli giratori per parelles, la substància, l'àlbum de cromos, lectura compartida, llapis al mig, mapa conceptual a quatre bandes, millor entre tots, números iguals junts, parada de tres minuts, paraula i dibuix, paraules compartides, un per tots i altres estructures simples aplicades.
	Valoració de la participació equitativa i la interacció simultània	Es proposen 5 opcions de menor a major grau: gens o molt poc, poc, normal, bastant i molt.

Taula 6.4.1. Preguntes i descripció de les qüestions de resposta tancada dels Auto informes 2.

	Preguntes
Resposta oberta	<ul style="list-style-type: none"> - Breu descripció de l'activitat realitzada de forma cooperativa. - Descripció de l'estructura cooperativa simple utilitzada, fent notar, si cal, les adaptacions que s'han dut a terme. - Anotació de les dificultats i dubtes que han sorgit en l'aplicació de l'estructura cooperativa. - Anotació dels aspectes positius constatats en l'aplicació de l'estructura cooperativa.

Taula 6.4.2. Preguntes de resposta oberta dels Auto Informes 2.

6.4.2 AUTO INFORMES 3.1, 3.2, 3.3 i 3.4

Els Auto Informes 3 són un bloc d'instruments utilitzats en l'etapa d'introducció del procés de F/A amb la finalitat de recollir la introducció i valoració de l'aplicació d'estructures cooperatives al llarg d'una unitat didàctica. Els Auto Informes 3 es divideixen en els quatre moments d'una unitat, d'aquesta manera, l'Auto Informe 3.1 es correspon a l'abans de la unitat, el 3.2 a l'inici de la unitat, el 3.3 al durant la unitat i el 3.4 al final de la unitat.

A la recerca, aquest bloc d'Auto Informes s'ha utilitzat per ajudar a donar resposta a l'objectiu general 1 a través de la identificació d'estructures cooperatives utilitzades al llarg d'una unitat didàctica en diferents etapes educatives i les estructures cooperatives utilitzades amb finalitat vinculada a l'avaluació.

L'estructura dels Auto Informes 3 (entenant que estan inclosos els quatre moments de la unitat: 3.1, 3.2, 3.3 i 3.4), és la mateixa que els Auto Informes 2 i per tant, contenen preguntes de resposta oberta i preguntes de resposta tancada seguint l'esquema següent:

Auto Informe	Moment al qual es correspon
Auto Informe 3.1	Abans de la unitat didàctica
Auto Informe 3.2	A l'inici de la unitat didàctica
Auto Informe 3.3	Durant la unitat didàctica
Auto Informe 3.4	Al final de la unitat didàctica

Taula 6.4.3. Auto Informes 3 i moment de la unitat a la qual es correspon.

	Preguntes	Descripció
Resposta tancada	Nivell i curs	Es proposen com a opcions: Indefinit; Infantil (3, 4 o 5 anys); Primària (1r, 2n, 3r, 4t, 5è o 6è); Secundària (1r, 2n, 3r o 4t); Batxillerat (1r o 2n) i Cicles Formatius.
	Àrea	Es proposen 16 opcions: àmbit de llengües; ciències de la naturalesa; ciències socials; geografia i història; comunicació i llenguatge; coneixement del medi natural; social i cultural; cultura clàssica; descoberta de l'entorn; descoberta d'un mateix i dels altres; educació física; educació per al desenvolupament personal i la ciutadania; educació visual i plàstica; història i cultura de les religions; llatí; matemàtiques; música i tecnologies.

	Finalitat perseguida amb la seva aplicació	<p>Es proposen 13 finalitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conèixer les idees prèvies. - Facilitar els continguts a treballar. - Presentar els continguts. - Comprovar la comprensió dels alumnes. - Aprendre els nous aprenentatges. - Consolidar els nous aprenentatges. - Reforçar els nous aprenentatges. - Aprofundir els nous aprenentatges. - Fer una síntesi dels continguts. - Preparar un examen. - Estudiar els continguts treballats. - Avaluar la consecució dels continguts. - Altres (indicar quina finalitat).
	Nom de l'estructura cooperativa utilitzada	<p>Es proposen 20 estructures cooperatives: Cadena de preguntes, el foli giratori, el joc de les paraules, el número, el sac de dubtes, els quatre savis, estructura 1-2-4, foli giratori per parelles, la substància, l'àlbum de cromos, lectura compartida, llapis al mig, mapa conceptual a quatre bandes, millor entre tots, números iguals junts, parada de tres minuts, paraula i dibuix, paraules compartides, un per tots i altres estructures simples aplicades.</p>
	Valoració de la participació equitativa i la interacció simultània	<p>Es proposen 5 opcions de menor a major grau: gens o molt poc, poc, normal, bastant i molt.</p>

Taula 6.4.4. Preguntes i descripció de les qüestions de resposta tancada del bloc d'Auto informes 3.

Preguntes	
Resposta oberta	<ul style="list-style-type: none"> - Breu descripció de l'activitat realitzada de forma cooperativa. - Descripció de l'estructura cooperativa simple utilitzada, fent notar, si cal, les adaptacions que s'han dut a terme. - Anotació de les dificultats i dubtes que han sorgit en l'aplicació de l'estructura cooperativa. - Anotació dels aspectes positius constatats en l'aplicació de l'estructura cooperativa.

Taula 6.4.5. Preguntes de resposta oberta dels Auto Informes 3.

6.4.3 AUTO INFORMES 4

Els Auto Informes 4 són uns instruments de recollida de dades que s'utilitzen en l'etapa d'introducció del procés de F/A amb l'objectiu de que els docents valorin la introducció i posada en pràctica dels Plans d'Equip com a eina proposada a l'Àmbit C del Programa CA/AC.

Els Auto Informes 4 segueixen una estructura similar als anteriors, però les preguntes són diferents:

	Preguntes	Descripció
Resposta tancada	Nivell i curs	Es proposen com a opcions: Indefinit, Infantil (3, 4 o 5 anys), Primària (1r, 2n, 3r, 4t, 5è o 6è), Secundària (1r, 2n, 3r o 4t), Batxillerat (1r o 2n) i Cicles Formatius.
	Àrea	Es proposen 16 opcions: àmbit de llengües; ciències de la naturalesa; ciències socials; geografia i història; comunicació i llenguatge; coneixement del medi natural; social i cultural; cultura clàssica; descoberta de l'entorn; descoberta d'un mateix i dels altres; educació física; educació per al desenvolupament personal i la ciutadania; educació visual i plàstica; història i cultura de les religions; llatí; matemàtiques; música i tecnologies.
	Valoració del grau de contribució dels Plans d'Equip a millorar el funcionament dels equips	Es proposen 5 opcions de menor a major grau: gens o molt poc, poc, normal, bastant i molt.

Taula 6.4.6. Preguntes i descripció de les qüestions de resposta tancada dels Auto Informes 4.

	Preguntes
Resposta oberta	<ul style="list-style-type: none"> - Descripció de la introducció del Pla de l'Equip. - Anotació de les dificultats i dubtes que han sorgit en l'aplicació del Pla de l'Equip. - Anotació dels aspectes positius constatats en l'aplicació del Pla de l'Equip.

Taula 6.4.7. Preguntes de resposta oberta dels Auto Informes 4.

6.4.4 PLANS D'EQUIP

Paral·lelament als Auto Informes 4, s'han utilitzat per a la recerca els Plans d'Equip que alguns docents han disposat a la plataforma virtual del Programa CA/AC (www.cife-ei-caac/com). Els Plans d'Equip es plantegen a l'Àmbit C del Programa CA/AC com a eina per regular el funcionament dels equips (vegeu subapartat 2.2.1). Aquests instruments tenen una estructura i un format que pot estar adaptat a les necessitats de cada centre o docent, però contenen aspectes comuns com l'etapa educativa, els objectius que es proposen pels equips, els rols i càrrecs i els compromisos personals de cada membre de l'equip cooperatiu. Aquests aspectes comuns són els utilitzats per a la recerca ja que complementen els Auto informes 4 i ajuden a donar resposta a l'objectiu general 1.

6.5 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

Els instruments de recollida de dades utilitzats que han permès donar resposta a l'objectiu general 2 han estat els següents:

- Entrevista semiestructurada a docents.
- Documentació docent i documentació de centre.
- Registre de vídeo de sessions.
- Produccions d'alumnes.

6.5.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTS

L'entrevista semiestructurada als docents té una triple finalitat. En primer lloc, conèixer l'estat de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de cada un dels casos i concretament de la implementació del Programa CA/AC. En segon lloc, identificar els programes avaluatius, les situacions d'avaluació i les tasques d'avaluació planificades pels docents per tal de conèixer quines decisions es prenen quan l'aprenentatge cooperatiu s'implementa de manera sistemàtica a l'aula. La identificació i anàlisi dels diferents nivells de l'avaluació, permetrà realitzar una aproximació a les decisions que es prenen sobre els diferents focus avaluatius: els continguts curriculars apresos de manera cooperativa, les activitats realitzades de manera cooperativa, el producte únic per equip, l'estructura de participació i interacció i la competència aprenentatge cooperatiu (vegeu capítol 4). En tercer lloc, conèixer les decisions que es prenen en termes de qualificació i/o d'acreditació de cada un dels elements que s'avaluen.

L'entrevista s'ha elaborat tenint en compte tres blocs de continguts clau. Un primer bloc amb preguntes que permeten contextualitzar l'aprenentatge cooperatiu i la implementació del Programa CA/AC al centre educatiu on treballa cada cas i a la seva aula. Un segon bloc amb preguntes que fan referència directament als usos de l'avaluació i a les decisions que es prenen, seguint l'estructura dels nivells d'anàlisi de les pràctiques d'avaluació (vegeu subapartat 2.3.2). Un tercer bloc amb preguntes concretes sobre l'avaluació i els tres àmbits d'intervenció del Programa CA/AC. L'entrevista, per tant, ha estat la següent:

Contextualització de l'aprenentatge cooperatiu i el Programa CA/AC al centre educatiu i a l'aula

- Contextualitzi el centre educatiu en el qual treballa: població, titularitat, número de línies, nombre aproximat d'alumnat, nombre de docents que hi treballen, trets característics destacables...
- Expliqui com s'atén la diversitat al centre, quines mesures i recursos s'utilitzen.
- Expliqui el seu pas personal pel procés de formació - assessorament del Programa CA/AC.
- Expliqui en quin moment es troba el centre educatiu envers la implementació del Programa CA/AC.
- Expliqui la situació de l'aprenentatge cooperatiu i en concret de la implementació del Programa CA/AC a la seva aula: dificultats i millores en el procés d'ensenyament - aprenentatge, en la tasca docent, en els alumnes, en els resultats dels alumnes.
- A quines àrees l'implementa?

L'avaluació: usos de l'avaluació

- Doni una definició d'avaluació.
- Identifiqui de manera concreta, per a vostè, quines tasques implica avaluar (passos, processos).
- Quin tipus d'informació li proporciona l'avaluació? Li proporciona algun altre element del procés d'ensenyament-aprenentatge aquesta informació?
- En quin moment del procés d'ensenyament – aprenentatge li és més útil avaluar? Per què?
- Als alumnes, els serveix d'alguna cosa l'avaluació? Per a què els serveix?
- Quins instruments creu que són més útils per avaluar?
- Programa les classes? Quin tipus de programació realitza (anual, trimestral, setmanal, diària)?
- Normalment, com, quan i què avalua?
- Programa l'avaluació?
- Expliqui com programa l'avaluació (exemplifiqui en una unitat didàctica o projecte).
 - En quins moments avalua?
 - SA preparatòries:
 - Quantes SA?
 - Què fa amb els resultats? Per a què li serveixen?
 - Com organitza l'activitat? (individual, parelles, equips...)
 - SA en sentit estricte:
 - Quantes SA en sentit estricte planteja?
 - Tipus de continguts que s'avaluen?
 - Quantes TA proposa a la SA?
 - Dóna consigna explícita? Per exemple?
 - Com organitza la resolució de les tasques? (totes individuals, algunes no, equips)?
 - Quina és l'exigència cognitiva de les TA? Posi exemples de verbs.
 - Normalment, són tasques amb una resposta tancada?
 - Poden realitzar-la de diverses maneres, o només d'una manera concreta?
 - Quin és el suport de presentació de les tasques?
 - Quin és el suport de realització de les tasques?
 - S'ofereix algun tipus d'ajuda? Quina? A qui?
 - Hi ha interconnexions entre les TA o es resolten independentment de la resolució de la TA anterior?
 - SA de correcció / qualificació:
 - Els criteris de correcció son compartits per docent i alumnes?
 - Com qualifica?
 - Quin és el paper de l'alumne en la correcció?
 - SA de comunicació/ devolució:
 - Com comunica els resultats de l'avaluació?
 - SA d'aprofitament dels resultats:
 - Proposa alguna activitat conjunta al voltant dels continguts que han estat objectes d'avaluació?
 - Com organitza l'activitat?
 - Canvia o modifica la seva planificació arrel dels resultats de l'avaluació?
- Quins elements formen part de l'avaluació final dels alumnes amb caràcter qualificatiu o acreditatiu?

L'avaluació i el Programa CA/AC a partir dels tres Àmbits del mateix (A, B i C)

- Té UD o projectes programats de manera cooperativa? Quants? A quines àrees? Com les temporalitza?
- Fa dinàmiques de cohesió? Les avalua? De quina manera les avalua? A través de quin instrument?
- En una unitat o projecte cooperatiu, l'avaluació la realitza de la mateixa manera que en una unitat o projecte organitzat de manera individual? Expliqui les diferències i les semblances.
- Com planteja l'avaluació quan planifica una UD cooperativa?
- Avalua les estructures cooperatives? Quins elements avalua de l'estructura? Com l'avalua? A través de quin instrument?
- Utilitza estructures cooperatives per avaluar? Com ho fa? Quan les utilitza?
- Fa ús dels Plans d'equip? Els avalua? Com? Què avalua?
- Com incorpora l'autoavaluació i la co-avaluació a l'avaluació final dels alumnes?
- L'avaluació de l'AC és individual o d'equip? Quines dimensions s'utilitzen? Què avalua?
- A què atorga més importància, a l'aprenentatge en equip, a l'aportació individual a l'equip...?



- Quins elements formen part de l'avaluació final dels alumnes tenint en compte les unitats desenvolupades de manera cooperativa i les desenvolupades organitzant l'activitat a l'aula d'una altra manera?
- Per resumir i concretar la informació que m'ha proporcionat:
- Quin paper té l'aprenentatge cooperatiu als informes de seguiment dels alumnes?
- Què ha canviat de la seva forma d'avaluar, el fet d'implementar el Programa CA/AC a l'aula?
- Com creu que hauria de ser l'avaluació implementant el Programa CA/AC a les aules? Què hauria de tenir en compte? Quins elements haurien de ser els importants? Quins haurien de valorar-se més?

Taula 6.5.1. Model d'entrevista realitzada a docents corresponent a l'objectiu general 2.

6.5.2 DOCUMENTACIÓ DOCENT I DOCUMENTACIÓ DE CENTRE

En paral·lel a la realització de les entrevistes als docents, es recullen documents diversos amb l'objectiu d'identificar i analitzar els acords col·lectius que incideixen en els programes avaluatius dels docents i els criteris que guien les decisions acreditatives dels alumnes. D'aquesta manera, es recullen acords de cicle, acords de nivell, acords de departament, acords de centre, programacions anuals i d'aula i informes de seguiment trimestrals dels alumnes.

6.5.3 REGISTRE DE VÍDEO

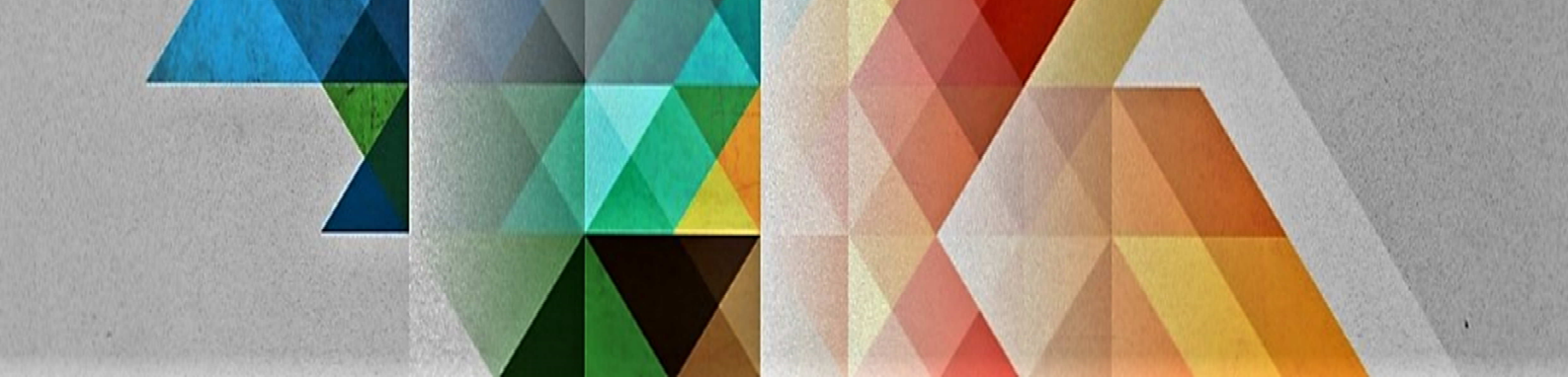
L'objectiu del registre en vídeo de sessions és el de situar en un mapa d'activitat les activitats d'avaluació dutes a terme a l'aula en el desenvolupament d'una unitat o projecte cooperatiu. Per a aconseguir-ho, s'enregistra en vídeo el seguiment d'un equip cooperatiu a l'aula durant el desenvolupament d'un projecte o UD cooperativa.

6.5.4 PRODUCCIONS D'ALUMNES

Paral·lelament a la realització de les entrevistes i al recull de documentació docent així com a les observacions d'aula, es recullen produccions dels alumnes de l'equip cooperatiu enregistrat amb l'objectiu d'indagar i identificar les situacions d'avaluació i les tasques d'avaluació plantejades a l'aula a través d'activitats, dossiers, treballs, proves i exàmens. D'altra banda, aquest recull, també permet contrastar informacions amb les entrevistes realitzades a docents i amb la documentació de centre recollida.







7. DESCRIPCIÓ I CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES

7.1 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES GENERALS QUE DEFINEIXEN LA MOSTRA D'ESTUDI I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES PER L'OBJECTIU GENERAL 1

7.2 CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES PER L'OBJECTIU GENERAL 2

7.2.1 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 1 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

7.2.2 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 2 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

7.2.3 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 3 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

7.2.4 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 4 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

7.2.5 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 5 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

7.2.6 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 6 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

7. DESCRIPCIÓ I CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES

En el capítol anterior s'ha descrit el disseny general de la recerca i en el present, s'explicitaran les característiques que defineixen la mostra d'estudi i cadascun dels casos que formen part de la investigació així com la concreció de recollida de dades per a cada un d'ells. D'aquesta manera, s'abordarà el capítol tenint en compte la distinció entre la mostra d'estudi corresponent a l'objectiu general 1 i els casos de l'objectiu general 2.

Per a la mostra d'estudi vinculada als instruments de l'etapa d'Introducció del procés de F/A, es destina un apartat amb la identificació de les característiques generals que la defineixen, on es descriurà la mostra d'estudi amb més detall.

Pels casos es destina un apartat per identificar les característiques que defineixen cada cas i la concreció de la recollida de dades per a cada un. Per a la identificació de les característiques de cada cas, es diferencien tres fonts d'informació bàsiques:

- Contextualització del cas al centre educatiu: context del centre, població, composició de l'alumnat, etapa educativa i nivell, perfil docent i descripció general del grup – classe.
- Contextualització del cas en la implementació del Programa CA/AC: etapa del procés de F/A en la qual es troba, nombre de docents que participen i descripció de l'estat del Programa CA/AC al centre.
- Organització de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula: a quines àrees s'organitza l'activitat de manera cooperativa, quines unitats didàctiques o quins projectes cooperatius desenvolupen, quins àmbits del Programa CA/AC s'implementen i quines millores i dificultats identifiquen fruit d'iniciar la implementació del Programa CA/AC a l'aula.

7.1 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES GENERALS QUE DEFINEIXEN LA MOSTRA D'ESTUDI PER L'OBJECTIU GENERAL 1

Tal com s'ha descrit al capítol anterior, la mostra d'estudi es correspon als instruments de l'etapa d'introducció del procés de F/A del Programa CA/AC. La primera característica que determina la mostra és la tipologia de centre dels quals provenen els instruments que la formen, que com s'ha indicat (vegeu apartat 6.2), pot tenir una naturalesa molt diversa. Per tal d'establir un criteri comú, s'han agrupat els centres tal com indica la taula següent:

TIPOLOGIA	CENTRES	INCLOU
1	Centres d'educació infantil i primària	CEIP
2	Centres d'educació secundària	IES
3	Centres educatius concertats	Centres d'educació infantil, primària i secundària concertats i les Ikastoles
4	Centres de recursos i professors	CEP, CPR i CRP
5	Equips d'orientació	EAP, EOEP i EOE
6	Centres educatius rurals	CRA i ZER
7	Serveis educatius de zona	Serveis educatius i Berritzegunes
8	Centres d'adults	CEPA

Taula 7.1.1. Agrupació de centres per tipologies corresponents a la mostra d'estudi de l'objectiu general 1.

La segona característica és la comunitat autònoma a la qual pertanyen els centres. Com s'indica a la taula següent, la mostra pertany a un total de 396 centres d'onze comunitats autònomes³⁹:

COMUNITAT AUTÒNOMA	TIPOLOGIA DE CENTRE ⁴⁰								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Andalusia	23	6	4	2	1				36
Aragó	5	4	3	5		1			18
Balears	13	6	1	5	2				27
Castella La Manxa	24	11		6		2		1	44
Castella Lleó			2						2
Catalunya	5	6	73	3		1	11		99
Galícia	38	5	14	18		2			77
La Rioja			1						1
Madrid			2						2
Navarra			1						1
País Basc	21	16	13	29		10			89
TOTAL	129	54	114	68	3	16	11	1	

Taula 7.1.2. Total de centres participants a la mostra d'estudi de l'objectiu general 1 per tipologia de centre i comunitat autònoma.

³⁹ La mostra indicada és la participant de les dades recollides fins el 8 de març de 2013. A partir d'aquesta data, els centres participants en el procés de formació i assessorament del Programa CA/AC han augmentat però no s'inclouen a la present investigació.

⁴⁰ La tipologia de centre s'ha codificat per tal de fer més àgil la lectura de la taula. D'aquesta manera, els codis es corresponen amb la taula anterior (Taula 7.1.1).

7.2 CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES PER L'OBJECTIU GENERAL 2

La recollida de dades corresponent a l'objectiu general 2 la formen un total de sis casos de diferent etapa educativa que han participat en la investigació a través de diferents fonts d'informació. D'una banda, en tots els casos, s'ha realitzat una entrevista semiestructurada tal com s'ha presentat al capítol anterior (vegeu subapartat 6.5.1). D'altra banda, per a alguns dels casos s'ha pogut fer un recull de documentació docent i de centre, el registre en vídeo d'una UD o projecte cooperatiu i el recull de producció d'alumnes. Aquesta diferenciació en la recollida de dades dels diferents casos, ha estat provocada per circumstàncies alienes que s'allunyen del control de la recerca. Per a la presentació de les característiques que defineixen cada un dels casos, es numeren tenint en compte l'etapa educativa per a poder identificar-los. Per a cada un dels casos, s'indica l'etapa del procés de formació-assessorament a la qual es troben en el moment de la recollida de dades⁴¹:

RECOLLIDA DE DADES						
CAS	ETAPA EDUCATIVA	Entrevista	Observació i registre	Documentació docent	Producció alumnes	ETAPA DEL PROCÉS DE F/A
1	Educació Infantil	X	X		X	Consolidació
2	Educació Infantil	X	X		X	Generalització
3	Educació Primària	X	X	X	X	Consolidació
4	Educació Primària	X	X	X	X	Generalització
5	Educació Primària	X				Consolidació
6	Educació Secundària	X	X	X	X	Consolidació

Taula 7.2.1. Numeració dels casos corresponents a l'objectiu general 2, nivell de participació de cadascun d'ells i etapa del procés de F/A en la qual es troben.

7.2.1 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 1 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS AL CENTRE EDUCATIU

Es tracta d'un centre educatiu d'una barriada de les Illes Balears. És una cooperativa de titularitat concertada que acull etapes educatives des d'educació infantil fins a batxillerat amb cinc línies i un total de 2150 alumnes i 140 docents en plantilla. Les famílies són de nivell sociocultural mitjà-alt. No hi ha pràcticament immigració.

⁴¹ La recollida de dades es realitza durant els cursos 2013-2014 i 2014-2015 per alguns dels casos.

L'atenció a la diversitat es centralitza mitjançant el Departament d'Orientació que en aquest cas inclou a l'etapa d'educació infantil i primària amb un orientador que no cobreix la Conselleria d'Educació. Hi ha mestres de suport en funció de les ràtios a les aules. Els tutors són els encarregats d'identificar els alumnes que poden tenir més dificultats i s'atenen dos o tres vegades a la setmana dins o fora de l'aula. Quan es tracta d'alumnes amb dificultats més greus, passen a formar part del Departament d'Orientació i són atesos per una PT (especialista en Pedagogia Terapèutica). Les PT, el 95% de les vegades, atenen els alumnes fora de l'aula mitjançant un suport individualitzat. Els agrupaments de les aules s'organitzen de manera heterogènia a tots els nivells.

En el moment de recollida de dades les etapes d'educació infantil i primària es troben a Consolidació i l'etapa d'educació secundària a Generalització. En el cas d'educació infantil, ho implementa tothom a la seva aula, des de P3 fins a P5. A l'inici de curs, van establir uns mínims, és a dir, a P3 es treballa en parelles, a P4 i P5 en equips estables, quines dinàmiques realitzarien a cada curs, quines estructures i la temporalització en la introducció de càrrecs. A educació primària es comencen a prendre algunes decisions però no s'implementa el programa a tots els nivells per motius diversos dels docents implicats. A educació secundària, en general, hi ha més resistència per part dels docents.

Hi ha creada la comissió d'AC de centre que s'ha reunit un parell de vegades amb l'objectiu final de decidir si l'AC formarà part del PEC com a tret distintiu de l'escola o no, és a dir, si serà una pràctica individual dels docents a l'aula. A la Comissió d'AC de centre hi ha representació de cada un dels nivells educatius per a l'educació infantil, el cas és coordinadora d'AC del nivell de P5. A primària hi ha un representant per cicle, hi ha especialistes d'anglès, de música, d'educació física i del Departament d'Orientació. Encara no hi ha representació d'educació secundària ja que no han arribat a l'etapa de Consolidació.

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El cas va començar el procés de formació- assessorament del programa el curs 2011-2012. No coneixia el tema, tenia interès personal i sent el centre educatiu una cooperativa, li semblava que era una formació pràcticament obligatòria. El primer any, van confiar molt en els formadors, que en aquell moment eren persones d'altres escoles que ho posaven en pràctica, però no va funcionar. Posteriorment, van introduir-se com a centre en el procés de F/A del programa en les tres etapes que el conformen. El primer curs va ser molt difícil posar-ho en pràctica. En el seu cas particular, es trobava a P3 i li generava inseguretats implementar-ho a l'aula amb alumnes tan petits. El segon curs, molt més engrescada i animada, va entrar més en el programa i en la seva implementació a l'aula. A nivell de centre també va millorar. Actualment, tutoritza un grup de P5, és coordinadora de cicle d'AC. Com a objectiu actual, un aspecte a millorar és l'avaluació.

ORGANITZACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

El cas tutoritza un grup de P5 format per 28 alumnes. Implementa l'AC tres sessions setmanals independentment de l'àrea tot i que prioritza l'àrea de llengua per la importància que té la lectoescriptura al nivell que tutoritza. Com a dificultats afirma que en general tenen un to de veu elevat, que en ocasions es despisten en el seguiment de les estructures i juguen i sobretot destaca l'avaluació com un aspecte que li provoca angoixa. Com a millora destaca que a lectoescriptura s'ajuden molt entre els alumnes, toleren millor les correccions dels companys i en general aprenen més. En la seva tasca docent, veu que si arriba a controlar-ho més, l'allibera, ja que li permet observar més els equips, passar per l'aula a oferir ajudes, etcètera. A nivell social ha observat millores i que en ocasions en què no s'estructura l'activitat de manera cooperativa, els alumnes també cooperen i utilitzen fórmules de l'aprenentatge cooperatiu com "ens hem d'ajudar".

A nivell d'educació infantil es plantegen com avaluar l'AC i incorporar-la als informes trimestrals dels alumnes. Totes les mestres han passat pels tres nivells i s'han adonat que les reticències que tenien al principi sobre la capacitat dels alumnes per treballar de manera cooperativa, era desajustada i que els alumnes poden fer moltes coses i no tenen cap dificultat ni per al seguiment de les estructures cooperatives ni per a l'assumpció dels càrrecs. Això els ha donat seguretat.

CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

Per al cas 1, s'inicia el contacte a través del procés de F/A. El subjecte accepta participar en la recollida de dades i el procediment es desenvolupa de la següent manera:

- Presa de contacte a través de les sessions realitzades mitjançant el procés de F/A del Programa CA/AC al centre educatiu.
- Establiment d'acords sobre la recollida de dades, informació a l'equip directiu de l'escola i realització de cartes informatives i d'autoritzacions per a permetre l'accés al centre i el recull de documentació.
- Realització de l'entrevista semiestructurada amb el subjecte (ECas1) i establiment d'acords en referència a la recollida de documentació de centre i docent.
- Recull de producció d'alumnes:
 - Document 1.1: diari de sessions (DCas1.1).
 - Document 1.2: pla d'equip (DCas1.2).
- Registre en vídeo de cinc sessions d'una durada total aproximada de quatre hores i cinquanta minuts (VCas1).
- Tancament del procés de recollida de dades.

7.2.2 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 2 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS AL CENTRE EDUCATIU

El centre educatiu es troba a un poble d'Aragó que té aproximadament 9000 habitants amb un nivell socioeconòmic mitjà. És un poble de famílies mineres tot i que ja no hi ha activitat a la mina i actualment conviuen amb famílies nouvingudes els últims anys.

El centre educatiu està físicament separat en dos edificis ubicats en diferents emplaçaments dins del poble, un acull els alumnes d'educació infantil i l'altre els alumnes d'educació primària. És un centre públic de doble línia on hi treballen 28 docents (inclosos especialistes d'educació especial, audició i llenguatge, dos especialistes d'anglès i dos d'educació física) i hi ha matriculats 420 alumnes. Hi ha un 8% d'immigració d'origen marroquí i romanès.

El cas 2 tutoritza el grup de P5 d'educació infantil, imparteix totes les àrees a excepció d'anglès. El grup està format per 20 alumnes (9 nens i 11 nenes). Al grup hi ha un alumne diagnosticat de TGD (Trastorn Generalitzat del Desenvolupament) que té suport dins i fora de l'aula d'una especialista en Pedagogia Terapèutica, un alumne d'origen marroquí que malgrat estar escolaritzat des de P3 a l'escola, mostra dificultats amb la llengua, tres nenes d'origen romanès nascudes a Espanya i la resta són autòctons.

Com a mesures d'atenció a la diversitat, a educació infantil reben el suport de la mestra PT (Pedagogia Terapèutica) que fa suport individualitzat dins l'aula tres sessions setmanals i suport individualitzat fora de l'aula dues sessions.

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El cas 2 va conèixer el Programa CA/AC a través d'unes Jornades d'Aprenentatge Cooperatiu organitzades el curs 2007-2008. Va començar a buscar formació a partir del CPR de la zona que va organitzar un seminari basat en el Programa CA/AC. En el moment de la recollida de dades es troba a l'etapa de Consolidació.

Al centre educatiu implementen el Programa CA/AC sis mestres d'educació infantil i una d'educació primària. El cas i la companya de primària són les úniques que es troben a l'etapa de Consolidació, mentre que la resta de companyes d'educació infantil es troben a la etapa d'Introducció. Ha estat coordinadora d'Aprenentatge Cooperatiu de centre els tres cursos acadèmics, des de l'inici de la seva formació.

ORGANITZACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

Amb el grup de P5 organitza totes les àrees de manera cooperativa. A l'àrea de Psicomotricitat només planteja dinàmiques de grup i a l'àrea d'anglès (amb l'especialista) no s'organitza l'activitat a l'aula de manera cooperativa.

Les àrees les estructura en unitats didàctiques o projectes interdisciplinaris i inclou estructures cooperatives al llarg dels mateixos, de manera que sempre hi ha tasques individuals i tasques d'equip plantejades a la programació.

Des de l'inici de curs, configura els equips heterogenis (no configura equips homogenis), reparteixen els càrrecs i els alumnes busquen el nom i el logotip de l'equip. Treballa els tres Àmbits d'intervenció del Programa CA/AC de manera sistemàtica: l'Àmbit A el treballa sempre ja que el considera de gran importància per a la cohesió entre equips i amb el grup-classe, l'Àmbit B és el que estructura cada una de les unitats o projectes que programa i l'Àmbit C el vincula a cada una de les unitats o projectes i valoren el Pla de l'Equip de manera mensual. Una vegada per setmana avaluen el diari de sessions.

El cas 2 identifica com a dificultats l'avaluació de l'Aprenentatge Cooperatiu, concretament com fer arribar l'avaluació de l'equip a una nota concreta ja que considera que és una avaluació individual i l'equip no es reflecteix enlloc. També identifica com a dificultat la comunicació, organització i coordinació amb la PT quan entra a l'aula a fer suport i els equips estan realitzant alguna estructura.

Des de que va iniciar la implementació del Programa CA/AC a la seva aula, ha identificat algunes millores. D'una banda, en el procés d'ensenyament – aprenentatge considera que els alumnes aprenen més i millor, és a dir, de manera més significativa. Ha fet una comparació de continguts apresos entre els cursos on no implementava l'aprenentatge cooperatiu i ara que sí ho implementa i detecta moltes diferències, per exemple a lectoescriptura, on amb l'actual grup que treballa, al final de P4 llegien i escrivien. També identifica millores en la relació entre els alumnes, hi ha menys conflictes i són més capaços de dialogar.

D'altra banda, en la tasca docent l'aprenentatge cooperatiu li permet pensar en tasques i plantejar les activitats de manera oberta utilitzant estructures i considera que s'adapten tant a l'alumne que és més capaç com a l'alumne que té més dificultats. També considera que l'ajuda a estructurar les unitats, pensar activitats que les pauta en diferents moments i per tant, millora la seva planificació docent.

CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

Per al cas 2, s'inicia el contacte a través del procés de F/A que es realitza al CRP de la zona. El subjecte accepta participar en la recollida de dades i el procediment es desenvolupa de la següent manera:

- Presa de contacte a través de les sessions plenàries⁴² realitzades durant el procés de F/A del Programa CA/AC al CRP de la zona.
- Establiment d'acords sobre la recollida de dades, informació a l'equip directiu de l'escola i realització de cartes informatives i d'autoritzacions per a permetre l'accés al centre i el recull de documentació.
- Realització de l'entrevista semiestructurada amb el subjecte (ECas2).
- Recull d'imatges de producció d'alumnes:
 - Document 2.1. Diari de sessions (DCas2.1).
 - Document 2.2. Pla de l'equip (DCas2.2).
- Visita a l'aula i registre en vídeo de dues sessions d'una durada total d'una hora trenta minuts (VCas2)
- Tancament del procés de recollida de dades.

7.2.3 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 3 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS AL CENTRE EDUCATIU

El centre educatiu és una escola d'educació infantil i primària pública que es troba a una urbanització de les Illes Balears. El nivell sociocultural és mitjà-alt i entre les famílies hi ha poca comunicació degut a les distàncies entre elles.

L'escola és de titularitat pública i de doble línia. Acull a 470 alumnes d'un radi de màxim 5 quilòmetres. Malgrat la procedència de les famílies dels alumnes que és diversa, la totalitat d'ells són nascuts a Balears o a altres parts d'Europa. A l'escola hi ha 31 mestres i un auxiliar tècnic. Es caracteritza per la gran col·laboració de les famílies a l'escola i per ser motor de relació i comunicació a la urbanització per la gran quantitat d'activitats que es realitzen.

El cas 3 tutoritza un grup de cinquè d'educació primària format per 22 alumnes (11 nenes i 11 nens). No hi ha cap alumne diagnosticat ni amb necessitats educatives específiques. La problemàtica més comuna és la separació dels progenitors d'alguns alumnes que dificulta la comunicació entre escola i família.

⁴² Les plenàries són un tipus de sessió del procés de formació – assessorament del Programa CA/AC que es realitzen quan la formació es planteja des del CRP de la zona i hi participen docents de diferents centres educatius. A les plenàries hi assisteixen els/les assessors/es del CRP, l'assessor/a UVic, els coordinadors i coordinadores de cada centre i tots els docents participants (vegeu el subapartat 2.4.1).

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El cas 3 inicia el procés de F/A del Programa CA/AC al CEP de la zona el curs 2010-11. En el moment de la recollida de dades es troba passada l'etapa de Consolidació. Al centre educatiu hi ha la implicació de l'equip directiu i tenen establert l'aprenentatge cooperatiu com a línia d'escola. S'implementa a tots els cursos (en major o menor mesura) i el mobiliari de les aules sempre està organitzat per equips.

El cas forma part de la Comissió d'Aprenentatge Cooperatiu del Centre. Disposen de diferent documentació que temporalitza i regula les accions que es duen a terme a tota l'escola sobre cada un dels tres àmbits d'intervenció del programa. Concretament, s'estableix de l'Àmbit A, les dinàmiques de cohesió mínimes que s'han de dur a terme a cada cicle, de l'Àmbit B, a través de quines estructures simples es realitzen determinades activitats puntuals a cada una de les àrees (per exemple per a la resolució de problemes, per a l'ortografia o la comprensió lectora), així com a quines àrees s'estructuren unitats o projectes cooperatius mitjançant tècniques cooperatives; i de l'Àmbit C de quina manera implementaran el Pla de l'equip, els diaris de sessions i l'elaboració del quadern de l'equip, a través de quins models i la temporalització de cada una de les actuacions.

Cal destacar, que la Comissió d'AC de Centre, estableix un punt general sobre l'avaluació individual del que anomenen "Competència treball en equip" i de quina manera apareixerà als informes de seguiment trimestrals dels alumnes. Amb tot, encara no apareix com a competència als informes.

D'altra banda, per nivells coordinen cada una de les actuacions que duren a terme pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu a través de les reunions de nivell, tenint en compte els tres àmbits d'intervenció. Estableixen, a més a més, una valoració del funcionament de les diferents actuacions i ho recullen mitjançant la carpeta d'aprenentatge cooperatiu d'aula que han començat el curs en el qual es realitza la recollida de dades.

Com a dificultats destaca l'avaluació, tot i que considera que ha avançat en aquest aspecte i en alguns moments, la gestió de l'activitat amb alumnes amb determinades reticències cap a l'aprenentatge cooperatiu. Com a aspectes positius, l'increment de l'aprenentatge de tots els alumnes i les bones relacions que s'estableixen entre ells. Afirment que els conflictes entre alumnes ha disminuït notablement des de que van iniciar la implementació del programa a les aules.

ORGANITZACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

El cas 3 disposa de tot tipus de documentació on reflecteix totes les decisions que pren sobre l'aprenentatge cooperatiu, entre d'altres. Concretament, disposa de la programació d'un "Pla de Consolidació", és a dir, de totes les actuacions que durà a terme a la seva aula.

Pel que fa a l'Àmbit A, programa dinàmiques de cohesió des de l'inici de curs i les realitza al llarg de tots els trimestres. D'altra banda, organitza activitats de manera cooperativa a totes les àrees que imparteix al curs de cinquè que tutoritza. En algunes àrees planteja estructures determinades per a activitats concretes i en altres programa tècniques cooperatives i realitza projectes. D'aquesta manera:

- Llengua: lectura compartida per a lectura de textos i comprensió lectora, 1-2-4 per a la resolució d'activitats i foli giratori pels dictats.
- Matemàtiques: 1-2-4 per a la resolució de problemes, llapis al mig per resoldre activitats i parada de tres minuts per plantejar dubtes i qüestions.
- Coneixement del medi: joc de les paraules per a fer resums, síntesis i entrades al bloc de la classe, parada de tres minuts per a resolució de dubtes, foli giratori per conèixer les idees prèvies i trencaclosques i grups d'experts per a projectes amb diverses activitats programades.

Per a l'Àmbit C, estableix realitzar un diari de sessions cada vegada que es realitza una estructura cooperativa i tres plans d'equip trimestrals. Els equips són heterogenis i es mantenen un trimestre, seguint la periodicitat d'avaluació dels plans de l'equip.

CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

Per al cas 3, s'inicia el contacte a través del procés de F/A. El subjecte accepta participar en la recollida de dades i el procediment es desenvolupa de la següent manera:

- Presa de contacte a través de les sessions plenàries⁴³ realitzades al procés de F/A del Programa CA/AC realitzades al CEP de la zona.
- Establiment d'acords sobre la recollida de dades, informació a l'equip directiu de l'escola i realització de cartes informatives i d'autoritzacions per a permetre l'accés al centre i el recull de documentació.
- Realització de l'entrevista semiestructurada amb el subjecte (ECas3) i establiment d'acords en referència a la recollida de documentació de centre i docent.
- Recull de documentació de centre:

⁴³ Les plenàries són un tipus de sessió del procés de formació – assessorament del Programa CA/AC que es realitzen quan la formació es planteja des del CRP de la zona i hi participen docents de diferents centres educatius. A les plenàries hi assisteixen els/les assessors/es del CRP, l'assessor/a extern/a, els coordinadors i coordinadores de cada centre i tots els docents participants.

- Document 3.1. Programació General Anual d'Aprenentatge Cooperatiu. Curs 2013-2014 (DCas3.1).
- Document 3.2. Acta d'avaluació del grup. Primer i segon trimestre del curs 2013-2014 (DCas3.2).
- Document 3.3. Programació General Anual de centre. Curs 2013-2014. Selecció d'aspectes vinculats a l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació (DCas3.3).
- Document 3.4. Informe de seguiment trimestral individual (DCas3.4).
- Recull de documentació docent:
 - Document 3.5. Programació anual de l'àrea de Medi de 1r del tercer cicle. Curs 2013-14 (DCas3.5).
 - Document 3.6. Programació del projecte d'història (DCas3.6).
 - Document 3.7. Programació de l'avaluació del projecte d'història (DCas3.7).
 - Document 3.8. Observacions i anotacions individuals i per equips del projecte d'història (DCas3.8).
 - Document 3.9. Valoracions individuals del producte elaborat en equip al projecte d'història (DCas3.9).
 - Document 3.10. Observacions d'aula (DCas3.10).
- Recull de producció d'alumnes:
 - Document 3.11. Pla d'equip (DCas3.11).
 - Document 3.12. Full d'autoavaluació i co-avaluació (DCas3.12).
 - Document 3.13. Valoracions individuals del producte elaborat en equip al projecte d'història (DCas3.13).
 - Document 3.14. Joc de les paraules d'equip i individual (DCas3.14).
- Registre en vídeo de deu sessions d'una durada total aproximada de 17 hores (VCas3)
- Tancament del procés de recollida de dades.

7.2.4 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 4 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS AL CENTRE EDUCATIU

El centre educatiu es troba a Catalunya en un barri de nivell sociocultural mitjà-baix. És un centre educatiu públic d'educació infantil i primària de doble línia que acull aproximadament 450 alumnes i hi treballen 39 mestres (inclosos especialistes de llengua anglesa, educació física, educació especial i tècniques d'educació infantil).



Com a mesures d'atenció a la diversitat, el centre disposa de dues mestres d'educació especial (una a educació infantil i una a educació primària) que fan suport dins l'aula o suport individualitzat fora de l'aula amb els alumnes que presenten més dificultats. Dins les aules, es realitzen PI (Plans Individualitzats) o adaptacions curriculars i a educació primària es fan desdoblament de grups de caràcter homogeni dues hores a la setmana, una sessió per matemàtiques i una sessió per llengua catalana.

El cas 4 tutoritza un grup de sisè d'educació primària format per 25 alumnes (16 nens i 9 nenes). Imparteix totes les àrees a excepció de la llengua castellana, la llengua anglesa, la música i l'educació física.

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El cas 4 inicia el contacte amb el Programa CA/AC quan comença a treballar al centre educatiu el curs 2011-2012, ja que és un centre pioner en l'aprenentatge cooperatiu amb una llarga trajectòria i l'implementa de manera autònoma. El cas realitza la formació interna sobre el Programa CA/AC que ofereix el centre per a docents de nova incorporació i l'any següent la destinen a un nou centre educatiu a treballar. Torna el curs 2013-2014 i s'incorpora als seminaris interns al centre per a reactivar el contacte amb el Programa CA/AC i reiniciar la implementació a la seva aula. En el moment de la recollida de dades es troba a l'etapa de Generalització.

Com a línia d'escola s'estructuren activitats puntuals de llengua i matemàtiques que han de ser realitzades de manera cooperativa a tots els cursos d'educació primària així com la decoració d'espais comuns i activitats col·lectives determinades.

Com a dificultats implementant el Programa CA/AC, el cas identifica la manca d'interiorització del funcionament de les estructures cooperatives per part de l'alumnat i la gestió del temps. En la seva tasca docent, identifica com a dificultat l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu. Com a millores, el cas identifica l'autonomia, l'autogestió i l'autoregulació que es fomenta en els alumnes i que s'observa sobretot a les sessions d'avaluació amb rúbriques, diari de sessions i pla d'equip. En la seva tasca docent, l'ajuda a estructurar-se i fomenta la seva motivació per continuar implementant el Programa CA/AC a l'aula.

ORGANITZACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

A l'aula s'implementa el Programa CA/AC a les dues activitats de llengua catalana i matemàtiques acordades per a tota la primària. A més a més, es fan activitats puntuals a l'àrea de llengua i matemàtiques com l'estudi de la tipologia textual i la resolució de problemes. A Coneixement del Medi és on més es realitzen unitats didàctiques cooperatives però no en la seva totalitat.



S'implementen els tres àmbits d'intervenció. Els equips base s'estableixen a l'inici de curs i poden variar segons el funcionament dels mateixos. L'organització social de l'alumnat normalment és aleatòria i s'organitzen per equips base en les activitats que es realitzen a través d'aprenentatge cooperatiu. A l'inici de curs es planifiquen i desenvolupen moltes activitats de cohesió de grup a través de les dinàmiques proposades a l'Àmbit A i es continuen realitzant algunes al llarg de tot el curs. L'Àmbit B es realitza a través de totes les activitats i tasques proposades per a ser resoltes de manera cooperativa i es realitza un Pla d'Equip mensual.

CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

Amb el cas 4, s'inicia el contacte a través de la persona responsable dels seminaris interns sobre el Programa CA/AC al centre educatiu. El subjecte accepta participar en la recollida de dades i el procediment es desenvolupa de la següent manera:

- Primera presa de contacte i establiment de la implicació de les parts implicades en la recollida de dades.
- Establiment d'acords sobre la recollida de dades.
- Realització de l'entrevista semiestructurada amb el subjecte (ECas4).
- Recull de producció d'alumnes:
 - Document 4.1. Diari de sessions (DCas4.1).
 - Document 4.2. Control de medi (DCas4.2).
 - Document 4.3. Rúbrica d'avaluació (DCas4.3).
 - Document 4.4. Esquema (DCas4.4).
 - Document 4.5. Qüestionari (DCas4.5).
 - Document 4.6. Exercicis sobre relleu (DCas4.6).
 - Document 4.7. Fitxa d'observació d'experiment (DCas4.7).
 - Document 4.8. Exercicis sobre la geosfera (DCas4.8).
 - Document 4.9. Mapa conceptual (DCas4.9).
- Recull de documentació docent i de centre:
 - Document 4.10. Graella d'observació d'aula (DCas4.10).
 - Document 4.11. Graella d'avaluació docent (DCas4.11).
 - Document 4.12. Model d'informe d'avaluació trimestral (DCas4.12).
- Visita a l'aula i registre en vídeo de nou sessions d'una durada total de deu hores i quaranta minuts (VCas4).
- Tancament del procés de recollida de dades.

7.2.5 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 5 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS AL CENTRE EDUCATIU

El centre educatiu es troba a la comunitat d'Aragó, és d'educació infantil i primària i de titularitat pública. Es tracta d'un centre de triple línia que acull a uns 700 alumnes de nivell sociocultural molt divers. Hi ha algunes famílies amb estudis superiors i les famílies majoritàries tenen estudis bàsics amb un total d'aproximadament 130 alumnes de famílies immigrades. Hi ha un total de 43 docents en plantilla. L'agrupament dels alumnes es realitza seguint un criteri d'heterogeneïtat en funció de les característiques dels alumnes. El centre sempre ha tingut dificultats amb l'espai tot i que disposa d'algunes aules específiques com l'aula d'educació compensatòria (tot i que no disposen de professorat especialitzat), aula de capacitats (per alumnes amb alt rendiment), aula d'informàtica, entre d'altres. Tenen el programa ROA que es basa en la realització d'un suport a alumnes de cinquè i sisè oferint ajuda a alumnat amb més dificultats durant quatre hores a la setmana. Actualment, tenen algunes dificultats de finançament per a què els hi acceptin seguir amb el programa.

Com a mesures d'atenció a la diversitat, disposen d'aula d'educació compensatòria i aula de capacitats. Per a l'aula de capacitats disposen d'una mestra de la plantilla dedicada exclusivament a atendre aquests alumnes, els quals, es divideixen en tres o quatre grups, segons els cursos i en funció de les habilitats en les quals destaquen més. La proposta d'alumnes la realitzen els tutors dels cursos. L'ensenyament i aprenentatge a l'aula de capacitats s'organitza en tallers, un global, un lògico-matemàtic, un artístic i un lingüístic. La programació de l'aula de capacitats es presenta a l'inici de curs però no hi ha coordinació amb els tutors i no estan informats del què en aquell espai es realitza. Els alumnes assisteixen un matí sencer a l'aula de capacitats quan són del taller global i per a la resta de tallers, una tarda. Des de l'aula de compensatòria es realitza una coordinació amb el tutor de l'alumne concret al qual se li realitza una programació individualitzada per a ser atès dins o fora de l'aula ordinària o es proposa un reforç en funció del diagnòstic. D'altra banda, disposen de suports ordinaris d'aula, que es tracta de que les hores no lectives dels docents de l'escola, es fa un suport a companys dins l'aula ajudant a alumnes que puguin presentar més dificultats. Aquest suport pot ser en qualsevol àrea.

Disposen d'especialista d'audició i llenguatge i especialistes de pedagogia terapèutica que realitzen, generalment, atenció fora de l'aula. En alguns casos, entren a l'aula i s'intenta que la situació sigui d'aquesta manera sobretot per la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules. Depèn, en últim terme, dels docents implicats.

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El pas del cas pel procés d'assessorament del Programa CA/AC s'inicia per inquietud pròpia ja que la seva experiència té origen en una escola rural de dues unitats amb una aula amb alumnat de diverses edats. En algunes ocasions, una mestra de pedagogia terapèutica entrava a l'aula a fer suport a un alumne amb dificultats auditives que li va proposar organitzar l'activitat de manera cooperativa. Va començar a llegir llibres de Pere Pujolàs i el dia que entrava el suport a l'aula, organitzaven cooperativament els alumnes a l'aula.

Posteriorment, va començar el procés de formació i assessorament amb vint-i-dos docents més del seu centre a través del CPR de la zona. En el moment de recollida de dades, el cas es troba en l'etapa de Consolidació i forma part de la Comissió d'AC de centre.

ORGANITZACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

El cas 5 és especialista de llengua anglesa però tutoritza un grup de sisè de primària format per vint-i-sis alumnes. No hi ha cap alumne amb dificultats d'aprenentatge tot i que identifica algun alumne amb dificultats de comportament. Organitza part de la docència mitjançant el seguiment del llibre de text amb una estructura individual i part mitjançant projectes cooperatius interdisciplinars o activitats puntuals com la resolució de problemes de matemàtiques o en activitats puntuals a llengua i les correccions dels deures mitjançant estructures cooperatives. Introdueix dinàmiques de cohesió i estructures cooperatives de manera progressiva. Els equips els configura el mes d'Octubre, no estables. Realitza dinàmiques de cohesió i estructures cooperatives de manera esporàdica. Posteriorment, estableix els càrrecs en els equips quan ja són definitius. Més endavant, comencen a construir el Quadern de l'equip: nom, logotip i eslògan. Quan els equips ja són estables, programa projectes de manera cooperativa mitjançant estructures cooperatives i introdueix el pla de l'equip i els diaris de sessions.

Com a millores identifica una major satisfacció docent ja que assegura que pot atendre millor els alumnes ja que entre ells sovint s'ajuden i li permet passar pels equips de manera pausada a comentar dificultats o aspectes positius. Li permet organitzar millor la docència i la seva observació dels alumnes i fer conscients als alumnes de les seves millores i progressos i fomentar la seva autonomia. Com a dificultat, troba que en el centre docent, no tothom entén l'aprenentatge cooperatiu de la mateixa manera i que alumnes d'altres cursos, tenen aspectes que segueixen sent propis d'una estructura individualista, per exemple normes específiques de presentació molt estrictes o fer cua a la taula del mestre per resoldre dubtes, aspectes que pensa que no fomenta l'autonomia dels alumnes i l'ajuda mútua. D'altra banda, com a dificultat es troba amb la gestió adequada del temps, l'equilibri d'alumnes dins dels equips i l'avaluació.

CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

Amb el cas 5, s'inicia el contacte a través dels seminaris del procés de F/A del Programa CA/AC al CRP de la zona. El subjecte accepta participar en la recollida de dades i el procediment es desenvolupa de la següent manera:

- Presa de contacte a través de les sessions plenàries⁴⁴ realitzades durant el procés de F/A del Programa CA/AC al CRP de la zona.
- Establiment d'acords sobre la recollida de dades.
- Realització de l'entrevista semiestructurada amb el subjecte (ECas5).
- Visita a l'aula i observació d'una sessió sense registre en vídeo.
- Tancament del procés de recollida de dades.

7.2.6 IDENTIFICACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES QUE DEFINEIXEN EL CAS 6 I CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS AL CENTRE EDUCATIU

Es tracta d'un institut d'educació secundària (IES) públic i de nova creació que es troba a una zona molt turística de les Illes Balears. Pertany a un barri amb molts comerços, hotels i serveis i poc nucli urbà. La gran part de l'alumnat de l'institut viu allunyat de la zona on es troba l'IES i prové de diferents nuclis urbans. La majoria dels alumnes van a l'institut en transport públic.

L'alumnat és de nivell socioeconòmic mitjà-baix amb famílies amb força dificultats econòmiques i molt poc arrelades a l'institut. Hi ha una part dels alumnes que prové de famílies angleses i alemanyes amb un poder adquisitiu més alt que la resta, altres són nascuts a les Illes Balears i hi ha aproximadament un 20% d'alumnat d'origen immigrant i d'ètnia gitana.

Hi ha cinc línies de primer d'ESO, quatre línies de segon d'ESO i tres línies de tercer i quart d'ESO. En el moment de la recollida de dades hi ha un primer i un segon de Batxillerat. Hi treballen 54 docents.

⁴⁴ Les plenàries són un tipus de sessió del procés de formació – assessorament del Programa CA/AC que es realitzen quan la formació es planteja des del CRP de la zona i hi participen docents de diferents centres educatius. A les plenàries hi assisteixen els/les assessors/es del CRP, l'assessor/a UVic, els coordinadors i coordinadores de cada centre i tots els docents participants (vegeu el subapartat 2.4.1).

Com a mesures d'atenció a la diversitat, el centre disposa de dos grups de diversificació curricular⁴⁵ al segon cicle d'ESO (un a tercer i un a quart d'ESO) i la distribució d'alumnes a les aules dels diferents cursos es realitza de manera homogènia per nivells, de manera que els grups D i C els formen els alumnes amb major rendiment acadèmic i els grups B i A els formen els alumnes amb un menor rendiment acadèmic. L'institut disposa de Departament d'Orientació.

El cas 6 forma part del Departament d'Orientació i tutoritza el grup de tercer de diversificació curricular format per 9 alumnes (3 nois i 6 noies). Concretament, s'encarrega de l'Àmbit Científic que inclou matemàtiques, física, química i biologia durant sis hores setmanals i una hora de tutoria.

CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El cas 6 pren el primer contacte amb l'aprenentatge cooperatiu a través de la lectura d'un llibre de Pere Pujolàs i s'interessa per aprofundir-hi. Va tenir la oportunitat de contactar amb el CEP de la zona, els quals havien pactat amb els formadors del Programa CA/AC l'inici del procés de F/A. El cas realitza el procés de F/A amb docents d'instituts de diferents zones (creen un seminari de zona), ja que l'interès era de caire individual i en el moment de la recollida de dades es troba a l'etapa de Consolidació tot i que no pot plantejar-se com a tal per què a l'institut (on hi treballa des de fa dos cursos) és l'únic docent que implementa l'aprenentatge cooperatiu. En els últims mesos, però, alguns docents de l'institut han manifestat interès per l'aprenentatge cooperatiu arrel dels canvis observats als cursos on el cas realitza reforços.

Com a dificultats en la implementació del Programa CA/AC identifica la resistència dels alumnes a treballar en equips per qüestions de manca de cohesió de grup i per l'etiquetatge que tenen com a grup de diversificació i que els afecta molt. Com a millores identifica la millora general dels resultats d'aprenentatge i la motivació que tenen els alumnes per aprendre els continguts de l'àrea i per la implicació en les tasques. També detecta un ambient més relaxat a l'aula perquè els alumnes aprenen a no estar pressionats pels resultats. En la seva tasca docent la millora prové de la satisfacció que troba en la innovació educativa que realitza.

ORGANITZACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

El cas organitza totes les activitats de l'àmbit que imparteix a través de l'aprenentatge cooperatiu. El primer dia de curs es realitzen dinàmiques de cohesió amb l'objectiu de que es presentin i s'ordenin entre ells a partir de diferents criteris, de manera que també facilita la formació dels equips cooperatius des de l'inici.

⁴⁵ L'objectiu dels grups de Diversificació curricular a l'IES és promocionar i adquirir el títol de l'ESO. Per aconseguir-ho, permet canvis metodològics com el treball per àmbits. Concretament, l'àmbit científic (matemàtiques, física, química, biologia i tecnologia) i l'àmbit social (geografia, història, llengua catalana i llengua castellana).

S'implementen els tres àmbits d'intervenció. L'Àmbit A des del primer dia de curs i es continua treballant a les hores de tutoria. L'Àmbit B s'implementa a totes les àrees que formen l'Àmbit científic que imparteix el cas, ja que estructura totes les activitats a l'aula de manera cooperativa i l'Àmbit C també l'implementa el primer mes de curs de manera progressiva introduint cada vegada més elements.

CONCRECIÓ DE LA RECOLLIDA DE DADES

Amb el cas 6, s'inicia el contacte a través del II Simposi d'Aprenentatge Cooperatiu celebrat a Donostia el Juny de 2013 a través de la presentació d'una comunicació sobre avaluació a secundària. El subjecte accepta participar en la recollida de dades i el procediment es desenvolupa de la següent manera:

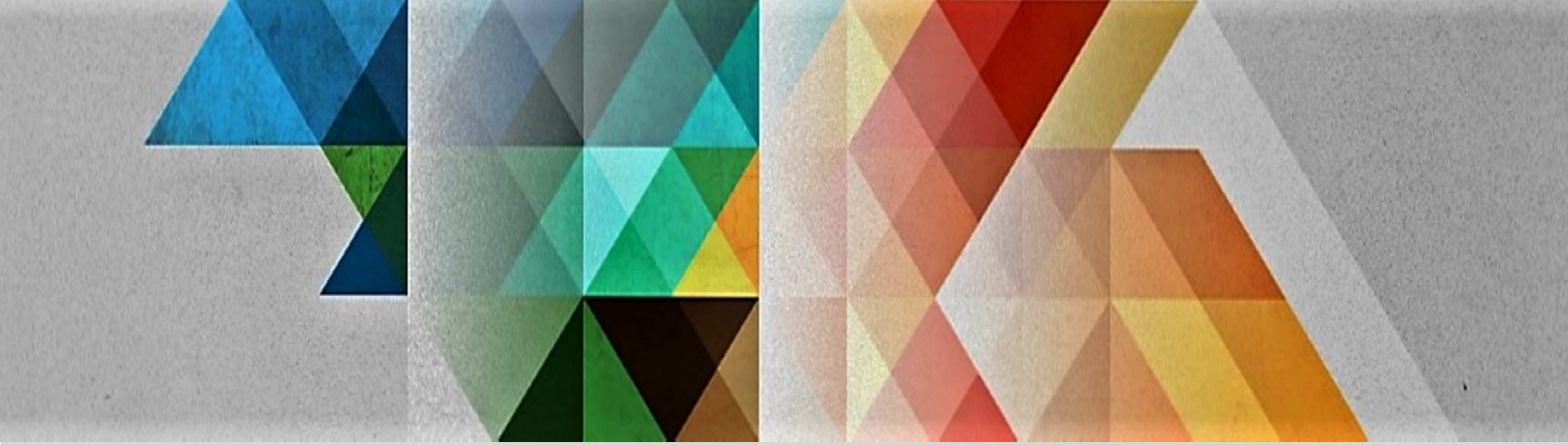
- Primera presa de contacte i establiment de la implicació de les parts implicades en la recollida de dades.
- Establiment d'acords sobre la recollida de dades, informació a l'equip directiu de l'institut i realització de cartes informatives i d'autoritzacions per a obtenir permís per accedir al centre educatiu i al registre d'imatges i vídeos.
- Entrevista semiestructurada amb el subjecte (ECas6) i establiment d'acords en referència a la recollida de documentació de centre i docent.
- Recull de documentació de centre:
 - Document 6.1. Programació General Anual curs 2013-14 (DCas6.1).
 - Document 6.2. Programa de Diversificació curricular (elaborat curs 2007-08) (DCas6.2).
 - Document 6.3. Programació del programa de diversificació curricular curs 2013-14 (DCas6.3).
 - Document 6.4. Model d'informe de seguiment trimestral individual (DCas6.4).
- Recull de documentació docent:
 - Document 6.5. Rúbrica d'exposició oral (DCas6.5).
 - Document 6.6. Rúbrica de mapes conceptuals (DCas6.6).
 - Document 6.7. Rúbrica del projecte "Reproducció" (DCas6.7).
- Recull de producció d'alumnes:
 - Document 6.8. Resum d'una lectura sobre el desenvolupament embrionari (DCas6.8).
 - Document 6.9. Definició de paraules clau (DCas6.9).
 - Document 6.10. Base d'orientació + autoavaluació (DCas6.10).
 - Document 6.11. Línia de temps del desenvolupament embrionari (DCas6.11).
 - Document 6.12. Mapa conceptual aparells reproductors (DCas6.12).
- Registre en vídeo de cinc sessions d'una durada total aproximada de quatre hores i cinquanta minuts (VCas6).

- Tancament del procés de recollida de dades.

Un cop presentades les característiques de la mostra que forma part de l'objectiu general 1 i les característiques que defineixen els casos de l'objectiu general 2, així com la descripció de cada un dels procediments de recollida de dades, el següent capítol es dedica a la definició del procediment i de cada un dels instruments elaborats i utilitzats per a l'anàlisi de les dades.







8. PROCEDIMENT I INSTRUMENTS D'ANÀLISI

8.1 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT I DELS INSTRUMENTS D'ANÀLISI PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

8.1.1 PRESENTACIÓ DELS INSTRUMENTS 1, 2A, 2B, 2C I 2D I DE LES DIMENSIONS D'ANÀLISI

8.1.2 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT 3, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS

8.1.3 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT 4, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS

8.2 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT I DE L'INSTRUMENT D'ANÀLISI PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

8.2.1 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS

8. PROCEDIMENT I INSTRUMENTS D'ANÀLISI

Aquest capítol aborda la descripció del procediment i els instruments d'anàlisi utilitzats per als dos objectius generals. Es presenta en primer lloc el procediment d'anàlisi corresponent a l'objectiu general 1, la presentació dels diferents instruments utilitzats i les dimensions d'anàlisi amb els corresponents criteris operatius. En segon lloc, es presenta el procediment d'anàlisi seguit per a l'objectiu general 2, l'instrument utilitzat i les dimensions i els criteris operatius.

8.1 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT I DELS INSTRUMENTS D'ANÀLISI PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

El procediment d'anàlisi corresponent a l'objectiu general 1, ha anat en la línia de la formulació del mateix objectiu, per tant, s'han seguit els passos següents:

- Identificació de les estructures cooperatives més utilitzades en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula i diferenciació segons l'etapa educativa.
- Identificació de les estructures cooperatives més utilitzades en els diferents moments en que es pot dividir una unitat didàctica diferenciant l'abans, l'inici, el durant i el final de la unitat didàctica i l'etapa educativa.
- Identificació de la finalitat vinculada a l'ús de l'estructura cooperativa a cada instrument de recollida de dades diferenciant l'etapa educativa.
- Identificació de l'estructura cooperativa més utilitzada en cada etapa educativa amb finalitat vinculada a l'avaluació en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula i en els diferents moments de la unitat didàctica per etapes educatives.
- Identificació i anàlisi de la introducció dels Plans d'Equip a l'aula en referència al vincle amb l'avaluació, l'escala de valoració, les dificultats en la introducció i els aspectes positius tenint en compte l'etapa educativa.
- Anàlisi de l'escala de valoració, dificultats i aspectes positius en la introducció dels plans de l'equip de manera vinculada a l'avaluació.
- Anàlisi dels Plans d'Equip de diferents etapes educatives tenint en compte els objectius de l'equip, els rols i càrrecs, els compromisos personals, la valoració general i l'adaptació dels instruments.

8.1.1 PRESENTACIÓ DELS INSTRUMENTS 1, 2A, 2B, 2C I 2D I DE LES DIMENSIONS D'ANÀLISI

Els instruments d'anàlisi utilitzats per a l'objectiu general 1 han estat les bases de dades elaborades mitjançant un full de càlcul del programa Microsoft Excel per a cada tipologia d'Auto Informes seleccionats que configuren la mostra. Així, s'han elaborat els següents instruments:

- Elaboració de *l'instrument 1* corresponent a l'Auto Informe 2 sobre l'aplicació d'una estructura cooperativa simple a l'aula. Aquest instrument recull totes les dades relatives al centre educatiu, curs i nivell, àrea, unitat didàctica, estructura utilitzada, finalitat perseguida, descripció de l'activitat desenvolupada i valoració en termes de dificultats, dubtes i aspectes positius.
- Elaboració dels *instruments 2A, 2B, 2C i 2D* corresponents als instrument de recollida de dades sobre el desenvolupament d'una unitat didàctica de manera cooperativa indicant els quatre moments: abans, a l'inici, durant i al final (Auto Informes 3.1, 3.2, 3.3 i 3.4). Aquests instruments recullen totes les dades relatives al moment de la unitat didàctica al qual es correspon, centre educatiu, curs i nivell, àrea, unitat didàctica, estructura utilitzada, finalitat perseguida, descripció de l'activitat desenvolupada i valoració en termes de dificultats, dubtes i aspectes positius.

Nom de la unitat didàctica	Descripció de l'activitat	Finalitat	Quina és l'altra finalitat	Estructura	Descripció de l'estructura
Accentuació de paraules agudes, planes i esdrúfoles	Exercicis d'accentuació de paraules	Consolidar els nous aprenentatges	1	Llapis al Mig	1 Els alumnes havien d'analitzar les paraules proposades i posar l'accent gràfic en aquelles paraules que n'havien de portar argumentant-ne el mètode. Combina la tècnica del llapis al mig amb la tècnica del número (l'alumne que li tocava havia de donar l'especificació de l'exercici).
Llípices al centro	Anàlisis de un texto leído para resolver la pregunta formulada.	Comprovar la comprensió dels llibres alumnes	1	Llapis al Mig	2 Trabajamos con grupos de cuatro alumnos. A cada alumno se le da un folio con cuatro textos diferentes y una pregunta sobre el mismo. Cada alumno lee uno de ellos y resuelve la pregunta y la espone a los demás que dicen si están o no de acuerdo. Durante este proceso todos los lápices están en el centro de la mesa. Una vez finaliza las lecturas y respuestas de forma oral las preguntas comienza el trabajo individual en el que cada alumno contesta por escrito a cada una de las preguntas.
Iniciación al Atletismo	Parada de tres minutos después de leer unos apuntes sobre las diferentes especialidades del atletismo.	Comprovar la comprensió dels alumnes i de les alumnes	1	Parada de Tres Minuts	1 Después de leer unos apuntes, se agrupan los alumnos en grupos de cuatro y se les da un tiempo de tres minutos para plantear cada uno una duda. Las intentan resolver dentro del grupo y después se hace una puesta en común.
Cadena de preguntas	CURSET DE TREBALL COOPERATIU PRÀCTICA NÚMERO 2 LA CADENA DE PREGUNTES	Preparar un examen	1	Cadena de Preguntes	1 Tot està explicat en el document anterior.
Electrónica	Es tracta d'un tema nou per a ells i amb molts termes i símbols que desconocen i que hauran de fer servir en realització dels esquemes electrònics que hauran de muntar en la part pràctica de la unitat.	Consolidar els nous aprenentatges	1	Mapa Conceptual a Quatre Bandes	1 S'han format 4 grups heterogenis de 4 alumnes cadascun. Al Mapa Conceptual li hem canviat el nom pel de la "Guia de Muntatge" crec que els ha resultat més proper amb el que havien de fer. He dividit la guia en 4 temes i preocupat que al membre més fort del grup li oagui el tema més difícil, en realitat només hi ha un tema que és un mica més difícil que la resta (la simbologia). Aquest treball l'han fet a casa, a classe cada grup s'ha reunit i ha acabat de manera conjunta la guia. Finalment cada membre d'un equip ha exposat a la resta de la classe com ha quedat la seva part de la guia.

Figura 8.1.1. Imatge de la base de dades generada per als instruments de recollida de dades 1, 2A, 2B, 2C i 2D.

- Elaboració de *l'instrument 3* corresponent a l'instrument de recollida de dades sobre la introducció del Pla d'Equip a l'aula (Auto Informe 4). Les dades utilitzades a la investigació són: l'etapa educativa, la introducció del pla de l'equip, l'escala de valoració, les dificultats i els aspectes positius.

	AB	AC	AD	AE	AF	AG
8				Valoració del pla d'equip		
9						
10	Àrea 3	#	Descripció de la introducció del pla d'equip		#	Dificultats
	Descoberta d'un mateix i dels altres	1	Aquesta activitat s'ha fet en els grups de 3r d'ESO des de les àrees de Ciències Socials, Música i Tutoria. Hi hem participat 5 professors, dels quals 4 fem el seminari. A cada grup es van constituir uns equips estables, de 4 alumnes per equip. Cada equip va elaborar el seu logotip, es va assignar un nom per identificar-lo i es van repartir les seves funcions.	1	1	En alguns casos ens ha costat constituir uns equips heterogenis i on tots els integrants passin de manera activa i espontània. En alguns dels equips només 2 alumnes eren els que portaven la dinàmica de la feina en Tot i la tasca de planificació, per part del professorat participant, per a la constitució d'un més equitatiu possible, ens hem trobat amb que a alguns alumnes els costava d'assumir
11	Descoberta d'un mateix i dels altres	2	Tras varias pruebas de agrupamiento de niños, ya contamos con los grupos estables. tengo tres grupos de cinco niños cada uno, cada grupo cuenta con pequeños de 4 y 5 años, durante estos días hemos hecho los logotipos que marcarán sus funciones y hemos hablado de los cargos que desempeñarán. los logos los hemos creado según las necesidades más importantes que hemos visto: silencio, ayudante, limpieza, reparato del material y presidente. también de manera	3	1	La escasez de tiempo, ya que me gustaría seguir aplicando estrategias y hacer un plan de elaborado con cada equipo.
12	Àmbit de llengües	1	El pla de l'equip s'ha posat a la pràctica en una activitat de llengües internivell. Un cop fets els grups els vam recordar els rols de cada persona de l'equip (coordinador, secretari, intendent, ajudant...) un cop explicat es va demanar que es repartissin els papers tinguent en compte qui era el més adequat de cada equip per fer cada rol. Cada grup va repartir els càrrecs i va fer els objectius i compromisos	4	1	Cal estar a sobre d'ells fins que adquireixen el rol (de una sessió a l'altre no recordaven en costava que valorin si han treballat i han aconseguit el seu compromís positivament.
13	Àmbit de llengües	2	El pla de l'equip era elaborar un reportatge en format digital o bé escrit sortint a buscar la informació per el poble. Els equips eren formats per 4 o 5 nens/es de diferents cicles ja que es treballava a nivell de tota l'escola, tenint com a base les parelles de padrins-fillols.	4	2	La dificultat més gran ha estat distribuir les tasques de l'equip segons l'edat.
14	Àmbit de llengües	2	El pla de l'equip s'ha posat a la pràctica en el Projecte Interdisciplinari internivells.			Ha calgut estar molt pendents dels grups.

Figura 8.1.2. Imatge de la base de dades generada per a l'instrument 3 de recollida de dades.

- Elaboració de l'instrument 4 corresponent al desenvolupament dels Plans d'Equip de diferents etapes educatives. Aquest instrument recull de manera codificada, les dades relatives al tipus d'instrument (pla d'equip, quadern d'equip o diari de sessions), etapa educativa, objectius d'equip, rols i càrrecs, compromisos personals, valoració general i adaptació de l'instrument. A més a més d'aquestes dades, per a la investigació s'han recollit les escales utilitzades per a l'avaluació de cada una de les dimensions.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1																					
2			Tipus	Etapa educativa	Objectius 1	Objectius 2	Objectius 3	Escala avaluació obj	Rols i càrrecs 1	Rols i càrrecs 2	Rols i càrrecs 3	Rols i càrrecs 4	Rols i càrrecs 5	Escala avaluació rols	Compromís personal 1	Compromís personal 2	Compromís personal 3	Escala Avaluació comp	Valoració general	Escala Avaluació gener	Adaptat
3	CAS 1	P	EP	DO	A	A	A	QQ	C	S	A	RM		QL	AL	A	A	N	NO	N	SI
4	CAS 2	D	ES	A	A	A	A	QT	C	S	A	P	AL	QT	AL	FE	A	QT	SI	QL	NO
5	CAS 3	P	ES	A	A	A	A	N	C	S	A	P		N	AL	A	A	N	NO	N	NO
6	CAS 4	P	EP	DO	A	A	A	QT	C	S	A	P	AL	QT	AL	A	A	QQ	SI	QL	NO
7	CAS 5	P	EP	A	A	A	NA	QT	C	S	A	P		QT	AL	A	NA	QQ	SI	QL	NO
8	CAS 6	P	EP	NS	A	A	NA	N	C	S	A	RM		N	NS	A	NA	N	NO	N	SI
9	CAS 7	Q	EP	A	A	A	A	N	C	S	A	RM	P	N	AL	NS	NS	QT	SI	QL	SI
10	CAS 8	D	EP	AL	FE	NA	N	C	S	A	RM	P		QQ	AL	A	NS	QQ	NO	N	SI
11	CAS 9	D	EP	NS	NS	NS	N	C	AL	AL	AL			N	AL	FE	A	N	SI	QL	SI
12	CAS 10	P	EI	DO	FE	A	A	QT	C	A	S	RM		N	NS	FE	NA	QT	SI	QL	SI
13	CAS 11	P	EI	DO	FE	A	A	N	C	A	S	RM		N	NS	FE	A	N	NO	N	SI
14	CAS 12	P	EI	DO	FE	A	A	QT	C	A	S	RM		N	NS	A	A	QT	SI	QL	SI
15	CAS 13	P	EP	DO	A	A	A	QT	C	S	A	RM		N	AL	FE	NA	QT	SI	QL	SI
16	CAS 14	P	EP	DO	A	A	A	QT	C	S	A	RM		N	AL	A	NA	QT	SI	QL	SI
17	CAS 15	P	EP	DO	A	A	A	QT	C	S	A	RM		N	AL	A	NA	QT	SI	QL	SI
18	CAS 16	P	EI	DO	A	A	A	QT	C	S	A	RM		QT	AL	A	NA	QT	SI	QL	SI
19	CAS 17	P	EI	DO	A	A	A	QT	C	S	A	RM		QT	AL	A	NA	QT	SI	QL	SI
20	CAS 18	P	EI	DO	A	A	NA	QT	C	S	A	P	AL	QT	NS	NS	NS	N	NO	N	SI
21	CAS 19	Q	EP	DO	A	A	A	QQ	C	S	A	P	AL	QT	AL	FE	A	QT	SI	QL	SI
22	CAS 20	Q	EP	DO	A	A	A	QQ	C	S	A	P	AL	QT	AL	FE	A	QT	SI	QL	SI
23	CAS 21	Q	EP	DO	A	A	A	QQ	C	S	A	P	AL	QT	AL	FE	A	QT	SI	QL	SI
24	CAS 22	P	EP	A	A	A	A	QQ	C	S	A	RM		QL	AL	FE	NA	QL	SI	QL	SI

Figura 8.1.3. Imatge de la base de dades generada per a l'instrument 4 de recollida de dades.

D'altra banda, s'ha incorporat un comptador de cada una de les dades que s'analitzen per a facilitar la identificació de la freqüència en què apareixen cada una d'elles en els instruments que formen part de la mostra. El comptador, a més a més d'indicar la freqüència d'una dimensió determinada, permet realitzar

combinacions entre dimensions i identificar la freqüència en què apareix la combinació indicada. La creació del comptador en base a una combinació determinada de condicions, ha facilitat enormement el procés d'anàlisi.

	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM
1								
2		CONDICIONS						
3		Finalitat	Conèixer les idees prèvies					
4		Estructura	El Foli Giratori					
5		Etapa	I					
6			-					
7			I					
8			P					
9			S					
10			B					
			CF					
			Qualsevol					
				COMPTADOR				
				811	342	197	36	894
				finalitat	estructura	etapa	and	or
				0	1	0	0	1
11								

Figura 8.1.4. Imatge d'un dels comptadors dels instruments d'anàlisi 1, 2A, 2B, 2C i 2D.

Els instruments 1 i 2A, 2B, 2C i 2D, s'utilitzen per respondre l'objectiu d'identificar estructures cooperatives més utilitzades a cada etapa educativa i identificar les estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació tant per a la introducció de les estructures cooperatives simples a l'aula com per als diferents moments en els que es pot dividir una unitat didàctica (objectius específics 1.1, 1.2 i 1.3).

DIMENSIONS D'ANÀLISI PER ALS INSTRUMENTS 1 I 2A, 2B, 2C I 2D

Les dimensions d'anàlisi corresponents a les dades recollides dels objectius específics 1.1, 1.2 i 1.3 són:

- **ESTRUCTURES COOPERATIVES**

Per a l'anàlisi de dades dels objectius específics 1.1, 1.2 i 1.3, s'han identificat les estructures cooperatives simples utilitzades que formen part de l'Àmbit B del Programa CA/AC. Aquestes estructures cooperatives són les que es descriuen i expliquen als processos de formació que es duen a terme als diferents centres i es seleccionen d'un total de 20 possibles⁴⁶:

⁴⁶ L'ordre en què es presenten les estructures cooperatives és el mateix que es segueixen en els instruments de recollida de dades. El criteri d'ordre és alfabètic i una última opció oberta (número 20).

1	Cadena de preguntes	11	Lectura compartida
2	El foli giratori	12	Llapis al mig
3	El joc de les paraules	13	Mapa conceptual a quatre bandes
4	El número	14	Millor entre tots
5	El sac de dubtes	15	Números iguals junts
6	Els quatre savis	16	Parada de tres minuts
7	Estructura 1-2-4	17	Paraula i dibuix
8	Foli giratori per parelles	18	Paraules compartides
9	La substància	19	Un per tots
10	L'àlbum de cromos	20	Altres

Taula 8.1.1. Les 20 estructures cooperatives simples incloses als instruments de recollida de dades.

La finalitat en la identificació de les estructures cooperatives simples en la introducció d'estructures a l'aula i per a cada moment de la unitat didàctica en cada etapa educativa és conèixer quines s'utilitzen amb major freqüència per a posteriorment, identificar les finalitats que s'hi vinculen al seu ús.

- **FINALITATS VINCULADES A L'APLICACIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES**

La segona dimensió d'anàlisi dels objectius específics 1.2 i 1.3 és la finalitat vinculada a l'aplicació d'una estructura cooperativa. La finalitat té a veure amb els motius pels quals un docent fa ús d'una determinada estructura en un moment determinat d'una unitat didàctica. Les estructures poden utilitzar-se per a finalitats molt diverses, per tant, els docents poden decidir l'objectiu en el seu ús. Els instruments proposen 13 possibles finalitats dividides de la següent manera per a cada un dels instruments:

FINALITATS		INSTRUMENTS				
		1	2A	2B	2C	2D
1	Conèixer les idees prèvies	X	X	X		
2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	X	X	X	X	
3	Presentar els continguts	X			X	
4	Comprovar la comprensió dels/les alumnes	X			X	
5	Aprendre els nous aprenentatges	X			X	
6	Consolidar els nous aprenentatges	X			X	

7	Reforçar els nous aprenentatges	X			X	
8	Aprofundir els nous aprenentatges	X			X	
9	Fer una síntesi dels continguts	X				X
10	Preparar un examen	X				X
11	Estudiar els continguts treballats	X				X
12	Avaluar la consecució dels objectius	X				X
13	Altres	X	X	X	X	X

Taula 8.1.2. Finalitats per a l'ús d'estructures cooperatives als instruments 1, 2A, 2B, 2C i 2D.

- **FINALITATS VINCULADES A L'AVALUACIÓ**

Les finalitats vinculades a l'avaluació que s'han seleccionat de les anteriorment esmentades són quatre, les quals poden donar-se en diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge i permeten al docent prendre decisions entorn la seva tasca i sobre l'aprenentatge dels alumnes. D'aquesta manera, s'ha seleccionat una finalitat per al moment d'abans i de l'inici de la unitat, dues per al durant de la unitat i una per al final de la unitat.

La primera finalitat seleccionada és la 1: Conèixer les idees prèvies. Aquesta finalitat té a veure amb les preconcepcions sobre els continguts d'aprenentatge que tenen els alumnes abans d'iniciar el procés instruccional, és a dir, què cal tenir en compte com a punt de partida i per a realitzar un aprenentatge significatiu (Ausubel, Novak i Hanesian, 1983). Permet conèixer què saben i no saben els alumnes i prendre decisions sobre el tipus i la qualitat de les ajudes així com organitzar i planificar les activitats educatives (Carless, 2011; Popham, 2011). Es vincula directament amb l'avaluació inicial o diagnòstica. Els resultats d'aquesta avaluació pot posar-se al servei d'una decisió pedagògica, és a dir, l'adaptació de l'ensenyament posterior a les necessitats educatives dels alumnes o d'una funció social quan en funció dels resultats de l'avaluació s'exclouen del procés formatiu a certs alumnes.

La segona finalitat seleccionada és la 4: Comprovar la comprensió dels/les alumnes. Aquesta finalitat té a veure amb conèixer fins a quin punt els alumnes han assolit els continguts d'aprenentatge en un moment determinat de la unitat didàctica. La tercera finalitat seleccionada és la 7: Reforçar els nous aprenentatges. En un moment determinat de la unitat didàctica i abans de realitzar l'avaluació sumativa, es pot realitzar una activitat que ajudi a fiançar encara més els continguts d'aprenentatge dels alumnes. Tant la finalitat 4 com la 7, permeten prendre decisions sobre l'ajust de les ajudes educatives i per a la millora de la pràctica docent ja que possibiliten observar el moment del procés en el qual els alumnes experimenten més dificultats i posa en joc



mecanismes d'autoregulació en els alumnes, aspecte que remet a una vessant més formadora. Es vinculen directament amb l'avaluació contínua o formativa. Amb els resultats d'aquesta avaluació, es poden prendre decisions que responguin a una funció social com seria derivar-los a qualificacions intermitges o que permetin millorar l'activitat docent i ajudar als alumnes a millorar el seu aprenentatge, una funció, per tant, pedagògica (Allal i López, 2005; Mauri i Rochera, 2010; Perrenoud, 2008).

La quarta finalitat seleccionada és la 12: Avaluar la consecució dels objectius. Aquesta finalitat té a veure amb copsar fins a quin punt els alumnes han assolit els objectius plantejats abans de desenvolupar la unitat didàctica. Coincideix amb el moment final de la unitat possibilitant la presa de decisions en termes d'acreditació o qualificació acomplint una funció social o prendre decisions vinculades a la funció pedagògica posant els resultats al servei de l'adaptació dels processos d'ensenyament i aprenentatge posteriors. Es relaciona directament amb l'avaluació final o sumativa (Carless, 2011; Naranjo, 2005).

8.1.2 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT 3, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS

L'instrument 3 s'utilitza per respondre l'objectiu d'analitzar la descripció, la valoració, les dificultats i els aspectes positius exposats en la introducció dels plans de l'equip a l'aula i es correspon a l'objectiu específic 1.4. Es tracta d'un instrument elaborat *ad hoc* per a l'anàlisi de les dades recollides i que es construeix de manera inductiva a través de les respostes donades pels docents participants, les quals, han permès crear les dimensions i subdimensions d'anàlisi que s'exposaran posteriorment.

L'aproximació a les respostes obtingudes en l'instrument 3, han permès identificar subdimensions en les dificultats, dubtes i aspectes positius sobre la introducció dels plans de l'equip a l'aula. Les subdimensions són les causes i atribucions que s'identifiquen per a cada una de les dimensions. Per exemple, alguns instruments indiquen que les dificultats en la introducció del pla de l'equip a l'aula és l'edat dels alumnes, el temps que s'inverteix o la dificultat de la tasca, entre d'altres.

L'instrument 3, per tant, consta d'una matriu que ha permès identificar l'etapa educativa, la vinculació de la introducció del pla de l'equip amb l'avaluació, l'escala de valoració, les dificultats i els aspectes positius. D'aquesta manera s'han pogut analitzar les dades corresponents a l'Auto Informe 4, que ha estat l'instrument de recollida de dades per a donar resposta a l'objectiu específic 1.4.

DIMENSIONS D'ANÀLISI PER A L'INSTRUMENT 3 I CRITERIS OPERATIUS

Les dimensions i subdimensions d'anàlisi corresponents a les dades recollides de l'objectiu específic 1.4 són:



- **INTRODUCCIÓ DEL PLA DE L'EQUIP**

Per a la dimensió sobre com s'introdueix el pla de l'equip a l'aula, les subdimensions són:

- Introducció del pla de l'equip de manera vinculada a la funció d'avaluació.
- Introducció del pla de l'equip de manera no vinculada a la funció d'avaluació.
- Introducció del pla de l'equip de manera indefinida.

Els criteris operatius per a la introducció dels plans de l'equip són:

Vinculat a l'avaluació

- Hi ha una reflexió prèvia o debat sobre el funcionament dels equips i les dificultats que es troben a l'hora d'aprendre de manera cooperativa.
- S'explicita l'objectiu dels plans de l'equip i es dirigeix a regular el funcionament de l'equip.
- Pot fer-se posada en comú.

No vinculat a l'avaluació

- No hi ha reflexió prèvia ni debat sobre el funcionament dels equips ni sobre les dificultats que es troben a l'hora de treballar de manera cooperativa.
- No s'explicita l'objectiu dels plans de l'equip i es presenta com una activitat més amb la finalitat "d'omplir" l'instrument.
- No es dirigeix a regular el funcionament de l'equip.

Indefinit

- Descriu la col·laboració amb el/la tutor/a en la introducció del pla de l'equip.
- Descriu estructures cooperatives.
- Descriu dinàmiques de cohesió de grup.
- Descriu unitats didàctiques cooperatives.

Taula 8.1.3. Criteris operatius per a la dimensió "introducció del pla de l'equip" de l'instrument 3.

- **ESCALA DE VALORACIÓ DEL GRAU DE CONTRIBUCIÓ DELS PLANS DE L'EQUIP A LA MILLORA DEL FUNCIONAMENT DELS EQUIPS**

L'escala de valoració del grau de contribució dels plans de l'equip a millorar el funcionament dels equips proposa 5 opcions de qualificació de menor a major grau: 1, gens o molt poc; 2, poc; 3, normal; 4, bastant i 5, molt.

- **DIFICULTATS SORGIDES EN L'APLICACIÓ DEL PLA DE L'EQUIP**

La dimensió de dificultats és una de les que s'han determinat en funció de les respostes dels Auto Informes 4, és a dir, de manera inductiva. D'aquesta manera, s'han elaborat sis subdimensions:

- Les dificultats s'atribueixen a diferents aspectes relacionats amb els alumnes.
- Les dificultats s'atribueixen a diferents aspectes relacionats amb la tasca o amb l'instrument.

- Les dificultats s'atribueixen al docent.
- Les dificultats s'atribueixen a factors externs.
- No es defineix cap dificultat.
- Les dificultats són altres no definides anteriorment.

Els criteris operatius per a les dificultats sorgides en la introducció del pla de l'equip a l'aula són:

Alumnes

Inclou respostes com:

- Els alumnes no es posen d'acord.
- Els costa avaluar i no són realistes.
- Els "millors alumnes" no col·laboren.
- Són immadurs.
- Per l'edat que tenen no saben fer-ho.
- Els alumnes no saben omplir formularis.

Tasca / instrument

Inclou respostes com:

- La tasca no s'ajusta a les seves característiques.
- La tasca no s'entén.
- El formulari no s'ajusta a l'edat dels alumnes.
- No s'entén els passos a seguir per fer l'activitat.

Docent

Inclou respostes com:

- He proporcionat poca ajuda als alumnes.
- He estat poc explícit en el procediment a seguir.
- No he gestionat bé l'activitat.

Factors externs

Inclou respostes com:

- Ha faltat temps o no hem tingut temps.
- Hi ha molt soroll a l'aula.
- Falta recursos humans o es necessiten dos/dues mestres a l'aula.

Cap dificultat

- No he trobat cap dificultat.

Altres

- Cap de les respostes anteriors.

Taula 8.1.4. Criteris operatius per a la dimensió "dificultats" de l'instrument 3.

• **ASPECTES POSITIVS CONSTATATS**

La dimensió d'aspectes positius també és una dimensió que s'ha determinat seguint un procés inductiu. Les subdimensions són:

- Els plans de l'equip beneficien els alumnes de manera individual.
- Els plans de l'equip beneficien els equips cooperatius.
- Els plans de l'equip beneficien els docents.



- Els plans de l'equip són beneficiosos per a altres aspectes no definits anteriorment.

Els criteris operatius per als aspectes positius constatats en l'aplicació del pla de l'equip són:

Alumnes

Inclou respostes com:

- Els ajuda a autorregular-se.
- Fomenta l'autonomia dels alumnes.
- Fomenta l'autorreflexió.
- Fomenta l'autoavaluació.
- Els alumnes adquireixen un major compromís amb l'equip.

Equips

Inclou respostes com:

- Ajuda a millorar el funcionament dels equips.
- Els alumnes s'ajuden en les tasques de grup.
- Millora la organització als equips.
- Millora el funcionament intern dels equips.
- Regula la cohesió interna dels equips.

Docent

Inclou respostes com:

- Ajuda a l'avaluació individual dels alumnes.
- Ajuda a l'avaluació grupal.
- Ajuda a millorar classes o l'aprenentatge cooperatiu.
- Millora el coneixement dels alumnes.
- Millora la coordinació entre docents.

Altres

Inclou respostes que no es defineixen a les dimensions anteriors:

- Millorarà el treball a l'aula.
- Aprenen més.
- Millora la cohesió de grup.
- Crea il·lusió per l'aprenentatge cooperatiu.
- Milloren els aprenentatges i el rendiment.

Taula 8.1.5. Criteris operatius per a la dimensió "aspectes positius constatats" de l'instrument 3.

8.1.3 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT 4, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS

L'instrument 4 s'utilitza per respondre l'objectiu d'analitzar els plans d'equip com a instrument proposat a l'Àmbit C del Programa CA/AC (objectiu específic 1.5). L'instrument 4 consta d'una matriu que ha permès identificar el tipus d'instrument que proporcionen els docents, l'etapa educativa, els objectius d'equip, els rols i càrrecs, els compromisos personals, la valoració global i l'adaptació de l'instrument.

DIMENSIONS D'ANÀLISI PER A L'INSTRUMENT 4 I CRITERIS OPERATIUS

Les dimensions i subdimensions d'anàlisi corresponents a les dades recollides de l'objectiu específic 1.5 són:



- **TIPUS D'INSTRUMENT**

El tipus d'instrument pot ser el quadern de l'equip, el pla de l'equip o el diari de sessions. Com s'ha descrit (vegeu subapartat 2.2.1) aquests instruments són (Pujolàs, et al., 2011):

- Quadern de l'equip. Es tracta d'una eina didàctica per ajudar als equips d'aprenentatge cooperatiu a l'auto-organització, de manera que aquesta sigui cada vegada millor. En aquest quadern ha de constar el nom i logotip de l'equip, els noms dels membres de l'equip, les normes de funcionament, els rols i càrrecs, els objectius de l'equip. S'hi inclouen els diferents plans de l'equip i els diaris de sessions.
- Pla de l'equip. Es tracta d'una previsió del que es proposa aconseguir l'equip, tenir en compte o fixar-se de forma especial durant un període de vigència determinat (quinze dies, un mes). Els plans han de passar per una revisió un cop acabat el període de vigència on s'indiqui fins a quin punt s'han assolit els objectius plantejats i el desenvolupament dels càrrecs i compromisos personals.
- Diari de sessions. Es tracta d'una revisió puntual realitzada al final d'una sessió on els membres de l'equip reflexionen i avaluen el desenvolupament de la sessió en la qual s'ha realitzat alguna activitat de manera cooperativa.

- **OBJECTIUS DE L'EQUIP**

Els objectius de l'equip són les finalitats que persegueixen els membres d'un mateix equip d'aprenentatge cooperatiu. Els objectius d'equip poden ser comuns a tots els equips i a més a més, poden incloure algun d'específic (Pujolàs, Lago, et al., 2011), l'ideal, però, és que es tracti d'objectius vinculats a l'aprenentatge cooperatiu, és a dir, al funcionament i l'organització dels equips. Els objectius de l'equip es divideixen en quatre subdimensions:

- A proposta de qui: els objectius poden definir-se a proposta del docent, a proposta dels alumnes o d'ambdós.
- Tipus d'objectius: els objectius d'equip poden ser vinculats a objectius d'àrees curriculars específiques, de funcionament d'equip o d'ambdós.
- Abordables o no abordables.
- Escala d'avaluació dels objectius: l'avaluació pot ser qualitativa, quantitativa o qualitativa i quantitativa alhora.

Els criteris operatius pels objectius d'equip són:



A proposta de qui	
Docent	L'instrument conté objectius d'equip preestablerts.
Alumne	Els objectius de l'equip són definits i manuscrits pels alumnes.
Ambdós	L'instrument conté alguns objectius d'equip preestablerts però disposa d'altres objectius manuscrits pels alumnes.
No ho sabem	L'instrument disposa de l'espai corresponent per a establir els objectius de l'equip però no es defineixen.
Tipus d'objectius	
D'àrea curricular específica	Es defineixen objectius d'equip com: <ul style="list-style-type: none"> - Progressar en l'aprenentatge. - Aprendre el tema. - Fer una bona presentació de biologia.
Funcionament d'equip	Els objectius definits tenen a veure amb el funcionament i organització dels equips com: <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar-nos uns als altres. - Participar. - Respectar els altres. - Col·laborar i consensuar les decisions.
Ambdós	Els objectius que es defineixen són d'àrea curricular específica i de funcionament i organització d'equip.
No ho sabem	L'instrument disposa de l'espai corresponent per a establir els objectius de l'equip però no es defineixen.
Abordables o no abordables	
Abordable	Es considera un objectiu abordable aquell que per com es formula possibilita que tots/es els/les alumnes puguin assolir-lo independentment de sí finalment s'assoleix o no. Inclou objectius com: <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar-se uns als altres. - Participar de l'activitat. - Progressar en l'aprenentatge.
No abordable	Es considera un objectiu no abordable aquell que per com es formula no possibilita que tots/es els/les alumnes puguin assolir-lo. Inclou objectius com: <ul style="list-style-type: none"> - Treballar sense intervencions del/la mestre/a. - Treballar sols. - Treballar en silenci.
No ho sabem	L'instrument disposa de l'espai corresponent per a establir els objectius de l'equip però no es defineixen, per tant, es desconeix si és abordable o no.
Escala d'avaluació	
Quantitativa	L'avaluació es proposa a través de registres amb escales numèriques, símbols, valors o qualsevol mitjà de mesura de l'element a avaluar, fent especial èmfasi en determinar una puntuació del producte.
Qualitativa	L'avaluació es proposa a través de preguntes o frases que fomenten la reflexió entorn l'element a avaluar, fent especial èmfasi en la qualitat del procés i/o del producte.

Quantitativa i qualitativa	L'avaluació es proposa ser realitzada de manera qualitativa i quantitativa alhora.
No hi ha	No s'avalua.

Taula 8.1.6. Criteris operatius de la dimensió "objectius" de l'instrument 4.

• ROLS I CÀRRECS

Els rols i càrrecs, així com les funcions per a cada un d'ells, es determinen en funció de les dificultats que van sorgint durant el procés d'aprenentatge dels equips cooperatius. Cada membre de l'equip ha d'exercir un càrrec, de manera que han d'haver tants càrrecs com membres tingui l'equip (Pujolàs, et al., 2011). Per a aquesta dimensió, s'han identificat els rols i càrrecs que apareixien als plans de l'equip tenint en compte els que es proposen a les plantilles que s'ofereixen als participants al procés de F/A que consideren els càrrecs bàsics (vegeu subapartat 2.2.1) i que es vinculen directament a funcions que ajuden a la organització i funcionament dels equips:

- Coordinador.
- Secretari.
- Portaveu.
- Ajudant.
- Responsable de material.
- Altres: intendent, responsable d'informàtica, encarregat del silenci, neteja i ordre, encarregat de les veus, organitzador, controlador del temps, animador, responsable de les fotos, responsable de la informació, etcètera.

També s'ha identificat l'escala d'avaluació dels rols i càrrecs que pot ser qualitativa, quantitativa o qualitativa i quantitativa alhora. Els criteris operatius pels rols i càrrecs són:

Escala d'avaluació	
Quantitativa	L'avaluació es proposa a través de registres amb escales numèriques, símbols, valors o qualsevol mitjà de mesura de l'element a avaluar, fent especial èmfasi en determinar una puntuació del producte.
Qualitativa	L'avaluació es proposa a través de preguntes o frases que fomenten la reflexió entorn l'element a avaluar, fent especial èmfasi en la qualitat del procés i/o del producte.
Quantitativa i qualitativa	L'avaluació es proposa ser realitzada de manera qualitativa i quantitativa alhora.
No hi ha	No s'avalua.

Taula 8.1.7. Criteris operatius per a la subdimensió "escala d'avaluació" de la dimensió "rols i càrrecs" de l'instrument 4.

- **COMPROMISOS PERSONALS**

Els compromisos personals, apareixen a partir del segon pla de l'equip (Pujolàs, Lago, et al., 2011) i es tracta de que cada membre de l'equip faci constar a què es compromet personalment per a la millora del funcionament i organització del seu equip. La dimensió de compromisos personals es divideix en quatre subdimensions:

- A proposta de qui: els compromisos personals poden definir-se a proposta del docent, a proposta de l'alumne o d'ambdós.
- Tipus de compromisos personals: els compromisos personals poden ser vinculats a aspectes d'àrees curriculars específiques, de funcionament i organització d'equip o d'ambdós.
- Abordables o no abordables.
- Escala d'avaluació dels compromisos: l'avaluació pot ser qualitativa, quantitativa o qualitativa i quantitativa alhora.

Els criteris operatius per als compromisos personals són:

A proposta de qui	
Docent	L'instrument conté compromisos personals preestablerts o coincideixen amb les funcions dels càrrecs.
Alumne	Els compromisos personals són definits i manuscrits pels alumnes.
Ambdós	L'instrument conté alguns compromisos personals preestablerts però disposa d'altres manuscrits pels alumnes.
No ho sabem	L'instrument disposa de l'espai corresponent per a establir els compromisos personals però no es defineixen.
No hi ha	No es proposen compromisos personals ni hi ha un espai a l'instrument per a aquest fi.

Tipus de compromisos personals	
D'àrea curricular específica	Es defineixen compromisos personals com: <ul style="list-style-type: none"> - Fer bona lletra. - No fer faltes d'ortografia. - Parlar en Euskera. - Llegir més ràpid.
Funcionament d'equip	Els compromisos personals definits tenen a veure amb el funcionament dels equips com: <ul style="list-style-type: none"> - Baixar el to de veu. - Escoltar les opinions dels meus companys. - Ser tolerant amb els companys. - Cuidar millor del material.
Ambdós	Els compromisos personals que es defineixen són d'àrea curricular específica i de funcionament i organització d'equip.

No ho sabem	L'instrument disposa de l'espai corresponent per a establir els compromisos personals però no es defineixen.
Abordables o no abordables	
Abordable	Es considera un compromís abordable aquell que per com es formula possibilita que l'alumne pugui assolir-lo independentment de si finalment l'assoleix o no. Inclou compromisos com: - Mantenir el material en bon estat. - Aportar idees a l'equip.
No abordable	Es considera un compromís no abordable aquell que per com es formula no possibilita que l'alumne pugui assolir-lo. Inclou compromisos com: - Saber acceptar a tots els nens. - No parlar amb el M. (membre del seu equip).
No ho sabem	L'instrument disposa de l'espai corresponent per a establir els compromisos personals però no es defineixen, per tant, es desconeix si és abordable o no.
No hi ha	No s'estableixen compromisos personals.
Escala d'avaluació	
Quantitativa	L'avaluació es proposa a través de registres amb escales numèriques, símbols, valors o qualsevol mitjà de mesura de l'element a avaluar, fent especial èmfasi en determinar una puntuació del producte.
Qualitativa	L'avaluació es proposa a través de preguntes o frases que fomenten la reflexió entorn l'element a avaluar, fent especial èmfasi en la qualitat del procés i/o del producte.
Quantitativa i qualitativa	L'avaluació es proposa ser realitzada de manera qualitativa i quantitativa alhora.
No hi ha	No s'avalua.

Taula 8.1.8. Criteris operatius per a la dimensió "compromisos personals" de l'instrument 4.

- **VALORACIÓ GLOBAL**

Per a aquesta dimensió s'ha identificat si els plans de l'equip disposen de valoració global o no. Les subdimensions són:

- Sí fan valoració global.
- No fan valoració global.
- Escala de valoració global: l'avaluació pot ser qualitativa, quantitativa o qualitativa i quantitativa alhora.

Els criteris operatius per a la valoració global són:



Escala d'avaluació	
Quantitativa	L'avaluació es proposa a través de registres amb escales numèriques, símbols, valors o qualsevol mitjà de mesura de l'element a avaluar, fent especial èmfasi en determinar una puntuació del producte.
Qualitativa	L'avaluació es proposa a través de preguntes o frases que fomenten la reflexió entorn l'element a avaluar, fent especial èmfasi en la qualitat del procés i/o del producte.
Quantitativa i qualitativa	L'avaluació es proposa ser realitzada de manera qualitativa i quantitativa alhora.
No hi ha	No s'avalua.

Taula 8.1.9. Criteris operatius per a la subdimensió "escala d'avaluació" de la dimensió "valoració global" de l'instrument 4.

- **ADAPTACIÓ DE L'INSTRUMENT**

La dimensió d'adaptació de l'instrument té a veure amb la identificació dels instruments (quadern d'equip, pla d'equip o diari de sessions) que han sofert alguna adaptació i tenen algun tret distintiu de l'original. Pot ser:

- Sí ha sofert adaptació. S'entén l'adaptació de l'instrument com la eliminació d'elements importants que el formen: objectius d'equip, rols i càrrecs i/o compromisos personals. També l'eliminació de l'avaluació d'alguns dels elements que el configuren.
- No ha sofert adaptació.

8.2 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT I DE L'INSTRUMENT D'ANÀLISI PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

El procediment d'anàlisi corresponent a l'objectiu general 2, ha anat en la línia de la formulació del mateix objectiu, per tant, s'han seguit els passos següents:

- Identificació de l'enfocament avaluatiu de docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a la seva aula.
- Identificació i anàlisi de programes avaluatius planificats per docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a la seva aula.
- Identificació i anàlisi de situacions d'avaluació i segments que les formen planificades per docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a la seva aula.
- Identificació i anàlisi de tasques d'avaluació planificades per docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a la seva aula.

8.2.1 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT, DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS

L'instrument d'anàlisi per a l'objectiu general 2, s'ha elaborat amb una doble finalitat. D'una banda, per tal de disposar de la identificació i descripció d'un programa avaluatiu (PA) d'una unitat didàctica o projecte desenvolupat de manera cooperativa íntegrament i ubicar-lo en la seva dimensió temporal a través de la identificació de les diferents situacions d'avaluació (SA), activitats d'avaluació i tasques d'avaluació (TA) que el formen. D'altra banda, per conèixer i analitzar quines són les decisions que prenen els docents sobre l'avaluació quan implementen el Programa CA/AC a l'aula.

Per assolir l'objectiu plantejat, s'ha fet ús d'un instrument respectuós amb els nivells d'anàlisi de les pràctiques d'avaluació descrits en capítols anteriors (vegeu subapartat 2.3.2) (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Colomina i Rochera, 2002) per tal d'identificar els PA, les SA i les TA així com els components que els formen. Per a ajustar l'instrument d'anàlisi als requeriments dels objectius que es plantegen, s'han incorporat elements sobre l'aprenentatge cooperatiu a tots els nivells d'anàlisi per identificar les decisions que prenen els docents per a cada un dels focus sobre els quals pot incidir l'avaluació en contextos educatius on s'implementa l'aprenentatge cooperatiu a través del Programa CA/AC (vegeu capítol 4) i sobre aspectes vinculats a les ajudes que es poden proporcionar a través dels diferents segments d'activitat de les SA per a afavorir els processos d'autoregulació (vegeu capítol 3).

DIMENSIONS D'ANÀLISI I CRITERIS OPERATIUS

- **ENFOCAMENT AVALUATIU**

L'EA respon a les idees i creences més o menys articulades i coherents que té un docent sobre la naturalesa i funcions de l'avaluació concretant què és l'avaluació, què cal avaluar, com avaluar, per a què serveix l'avaluació i quines conseqüències té (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Lafuente, 2010; Naranjo, 2005; Remesal, 2011). La finalitat és únicament identificar l'enfocament predominant sobre l'avaluació del docent i establir relacions en termes de coherència amb el PA, és a dir, si l'EA es plasma en el PA. Els criteris operatius són:

Enfocament	
Cultura del test (pol social)	Es defineix per: <ul style="list-style-type: none">- Concebre la capacitat d'aprenentatge en termes d'intel·ligència.- Entendre la intel·ligència com a única, estable i no modificable.- Prioritzar una funció social de l'avaluació.- Prioritzar l'avaluació sumativa al final del procés d'E/A i quantitativa..- Fer ús de proves de resolució individual amb límit de temps marcat i sense ajudes previstes.

Cultura mixta (pol intermig)	Es defineix per la barreja de criteris que tenen a veure amb la cultura del test i la cultura de l'avaluació. Pot tenir prevalença en un pol o en un altre, en funció de la quantitat de criteris de cadascun o ser indefinida, quan no hi ha prevalença en cap dels pols.
Cultura de l'avaluació (pol pedagògic)	Es defineix per: - Concebre la intel·ligència múltiple, no estable i modificable a través de la influència educativa. - Entendre l'aprenentatge com a procés de construcció conjunta. - Prioritzar una funció pedagògica de l'avaluació. - Prioritzar l'avaluació continua, global i qualitativa. - Fer ús de proves que donen importància al raonament, la comprensió, l'anàlisi, la resolució de problemes, treballs i/o projectes.

Taula 8.2.1. Criteris operatius per a la dimensió "Enfocament Avaluatiu".

- **PROGRAMA AVALUATIU**

S'entén el PA com l'estructuració, articulació i ordenació temporal de les diferents SA que inclou un procés instruccional. En aquest sentit, l'anàlisi es realitza d'un PA d'una UD o projecte cooperatiu planificat, fet que li configura una determinada dimensió temporal. Les dimensions d'anàlisi per al PA són:

- Focus de l'avaluació. En aquesta dimensió es diferencia el nucli objecte d'avaluació, distingint entre continguts curriculars apresos de manera cooperativa i/o individual, activitats realitzades de manera cooperativa, producte únic per equip, estructura d'activitat i estructura de participació i competència aprenentatge cooperatiu. A més a més de la identificació del focus, es descriuen les possibles decisions que es poden prendre i si la dimensió és individual, d'equip o d'ambdues.
- Tipologia de SA. Poden ser proves, activitats o exercicis, observacions d'aula, productes realitzats en equip, carpetes d'aprenentatge o portafolis (quadern d'equip), diaris de sessions o plans d'equip, entrevistes o qüestionaris o altres.
- Nombre i freqüència de les situacions d'avaluació.
- Ubicació de les SA prenent com a referent la UD o projecte planificat.
- Relacions i interconnexions entre les SA: es plantegen dos nivells d'anàlisi, un intra-seqüències i un altre interseqüències per quan hi hagi més d'una seqüència de SA.
- Criteris d'acreditació o qualificació.

Els criteris operatius per a cada dimensió són:



Focus avaluació

Continguts curriculars apresos de manera cooperativa i/o individual	<p>Recull d'evidències sobre continguts vinculats a àrees curriculars específiques que han estat apresos estructurant l'activitat de manera cooperativa.</p> <p>Es poden prendre decisions atorgant-los un pes específic en la qualificació aconsegueix una finalitat social i realitzar activitats posteriorment en funció dels resultats o planificar la docència, aconsegueix una funció pedagògica.</p> <p>La dimensió és individual.</p>
Activitats realitzades de manera cooperativa	<p>Avaluació del resultat d'aprenentatge i/o d'una activitat realitzada mitjançant una estructura cooperativa.</p> <p>Es poden prendre decisions atorgant-li un pes específic en una qualificació intermitja o a la qualificació final aconsegueix una finalitat social i planificar la docència en funció dels resultats i ajustar les ajudes als alumnes (per part del docent i/o dels membres del l'equip), aconsegueix una funció pedagògica.</p> <p>La dimensió és individual quan es pondera en funció de l'aportació individual a l'equip o s'ajusta l'ajuda a l'alumne.</p>
Producte únic per equip	<p>Avaluació del resultat d'aprenentatge mitjançant un únic producte elaborat en equip.</p> <p>Es poden prendre decisions atorgant-li un pes específic en una qualificació intermitja o a la qualificació final aconsegueix una finalitat social i planificar la docència en funció dels resultats i ajustar les ajudes als alumnes, aconsegueix una funció pedagògica.</p> <p>La dimensió és d'equip quan la qualificació és la mateixa per a tots els membres o s'ajusta l'ajuda a l'equip en el seu conjunt. Posteriorment, es pot ponderar en funció de l'aportació individual al producte.</p>
Estructura de participació i d'activitat	<p>Avaluació de l'estructura d'activitat i l'estructura de participació en el desenvolupament d'una estructura cooperativa en equip per a valorar el grau en què es dona participació equitativa i interacció simultània entesa com el respecte pel torn de paraula (escolta activa i exposició per ordre), l'ajuda mútua (donar-la i rebre-la) i la presa de decisions conjunta.</p> <p>La presa de decisions pot anar en la línia de la millora de la regulació de l'equip a través dels càrrecs i les funcions i objectius d'equip. I/o la presa de decisions pot anar en la línia de la millora de l'autoregulació a través dels càrrecs i funcions, dels compromisos personals o la demanda d'ajuda. Ambdues remetent a la vessant formadora de l'avaluació.</p> <p>Es poden prendre decisions atorgant-li un pes específic en una qualificació intermitja o a la qualificació final.</p> <p>La dimensió és d'equip.</p>
Competència aprenentatge cooperatiu	<p>Recull d'evidències sobre en quin grau els alumnes desenvolupen la competència aprenentatge cooperatiu. Precisa de la identificació de les habilitats i subhabilitats que la formen.</p> <p>La dimensió d'equip aconsegueix una funció pedagògica i permet la presa de decisions sobre la regulació de l'equip o sobre la planificació de la tasca docent i l'ajust de les ajudes.</p> <p>La dimensió individual pot complir una funció social si s'atorga un pes específic en la qualificació en funció de la contribució individual a l'equip. Aconsegueix una funció pedagògica si es prenen decisions en termes d'ajust de l'ajuda per a la millora de les habilitats i subhabilitats que formen la competència.</p>

Tipologia de SA

Són les diferents maneres de recollir informació sobre l'aprenentatge dels alumnes. Es poden utilitzar diferents tipus d'instrument d'avaluació per a copsar què és el que han après o el que saben els alumnes sobre un determinat contingut de manera individual o d'equip:

- Proves: poden ser orals o escrites. De realització individual, d'equip o mixtes.
- Activitats o exercicis: realitzats a classe o a casa, individuals o d'equip.
- Observacions d'aula. Individuals o d'equip.
- Productes realitzats en equip: treballs, exposicions, presentacions o projectes.
- Carpetes d'aprenentatge o portafolis. Individual o d'equip (quadern d'equip).
- Diaris de sessions o plans d'equip.
- Entrevistes o qüestionaris. Individual o d'equip.
- Altres.

Número de SA

Es tracta de la quantitat de SA planificades.

Freqüència de SA

Interval de temps en què apareixen les SA al llarg de tota la UD o projecte.

Ubicació de les SA

Les diferents SA planificades es poden trobar a l'inici, durant i al final de la UD o projecte.

Relacions / interconnexions entre les SA

Les SA utilitzen continguts o productes elaborats en SA precedents. Es poden donar dos nivells d'aproximació:

- Inter-seqüències: s'estableixen relacions lògiques entre les SA creant un patró dins el PA.
- Intra-seqüències: s'estableixen relacions entre els segments d'activitat de la SA.

Críteris d'acreditació/qualificació

Els críteris d'acreditació/qualificació es determinen en funció de la combinació del pes específic que s'atorga a cada un dels focus de l'avaluació en la seva dimensió individual i/o d'equip. Així, el focus pot ser:

- Continguts curriculars apresos de manera cooperativa. Dimensió individual.
- Activitats realitzades de manera cooperativa. Dimensió individual.
- Producte per equip. Dimensió individual o d'equip.
- Estructura de participació i de l'activitat. Dimensió d'equip.
- Competència aprenentatge cooperatiu. Dimensió individual o d'equip.

La qualificació es determinarà a través del pes específic que s'atorgui a cada un dels focus avaluats en les seves dimensions i com es combinin per a determinar un resultat final. La valoració és criterial quan es tenen en compte els críteris i objectius establerts a priori o normativa quan es realitza la comparació dels nivells d'assoliment dels aprenentatges de la totalitat dels alumnes.

Les decisions que es poden prendre a partir de l'acreditació o qualificació poden ser pedagògiques revisant i ajustant el procés educatiu posterior en funció dels resultats i oferint ajudes als alumnes o socials sí es tracta únicament de l'acreditació, promoció o titulació.

Taula 8.2.2. Críteris operatius per a la dimensió "Programa Avaluatiu" i les seves subdimensions.

- **SITUACIONS D'AVALUACIÓ**

Les SA remetent al seguit d'activitats que succeeixen abans i després de l'activitat d'avaluació en sentit estricte presidides per l'objectiu comú i compartit entre docent i alumnes de que aquests últims demostrin els coneixements adquirits. Les dimensions d'anàlisi i les subdimensions són:

- Ubicació de la SA a la UD o projecte cooperatiu.



- Segments preparatoris. Objectius, ús d'instruments, número de segments, focus de l'avaluació, agent avaluador, organització social de l'alumnat, ús d'estructures cooperatives, ajudes, criteris d'avaluació i decisions associades al resultat. Els criteris operatius són:

Segments preparatoris	
Objectius	<p>Poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden formular conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Ús d'instruments	<p>Es poden utilitzar instruments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Base d'orientació. - Exemplars d'actuació. - Guions. - Altres.
Focus avaluació	<p>Els focus de l'avaluació poden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continguts curriculars apresos de manera cooperativa. - Activitats realitzades de manera cooperativa. - Producte per equip. - Estructura de participació i de l'activitat. - Competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	<p>L'agent avaluador pot ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docent a través de la heteroavaluació. - Els companys a través de la co-avaluació. - El propi alumne a través de l'autoavaluació. - La combinació entre els diferents agents. Prenent decisions sobre el pes específic de l'avaluació de cada un dels agents. - Tots els agents. Prenent decisions sobre el pes específic de l'avaluació de cada un dels agents.
Organització social alumnat	<p>Es pot organitzar de manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual. - En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis. - Altres organitzacions: en parella o tríos o de manera mixta (part individual i part cooperativa).
Ús d'estructures cooperatives	<p>S'utilitzen estructures cooperatives per a realitzar activitats preparatòries. Les estructures poden dur-se a terme tal com es plantegen al Programa CA/AC o adaptant-les.</p>
Ajudes	<p>Es poden oferir ajudes a tots els alumnes, a determinats alumnes o no oferir ajuda.</p> <p>L'ajuda pot venir donada pel docent, pels companys o per un instrument o material de suport.</p>
Criteris d'avaluació	<p>Els indicadors poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden crear conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Decisions associades	<p>Es poden prendre decisions d'ordre pedagògic i reformular i reajustar la UD o projecte o ajustar les ajudes als alumnes en funció dels resultats. Es poden prendre decisions en termes de qualificacions intermitges.</p>

Taula 8.2.3. Criteris operatius per a la subdimensió "Segment preparatori" de la dimensió "Situacions d'Avaluació".

- Segments d'avaluació en sentit estricte. Objectius, focus de l'avaluació, dimensió individual o d'equip, agent avaluador, competències que s'avaluen, organització social de l'alumnat, ús d'estructures cooperatives, ajudes, criteris de correcció i decisions que es prenen fruit dels resultats.

Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	<p>Poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden formular conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Focus avaluació	<p>Els focus de l'avaluació poden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continguts curriculars apresos de manera cooperativa. - Activitats realitzades de manera cooperativa. - Producte per equip. - Estructura de participació i de l'activitat. - Competència aprenentatge cooperatiu.
Dimensió (ind/equip)	En funció del focus de l'avaluació la dimensió pot ser individual o d'equip.
Agent avaluador	<p>L'agent avaluador pot ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docent a través de la heteroavaluació. - Els companys a través de la co-avaluació. - El propi alumne a través de l'autoavaluació. - La combinació entre els diferents agents. Prenent decisions sobre el pes específic de l'avaluació de cada un dels agents. - Tots els agents. Prenent decisions sobre el pes específic de l'avaluació de cada un dels agents.
Competències	<p>Es pot avaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una única competència. - Més d'una.
Ús d'instruments	<p>Es poden utilitzar instruments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Base d'orientació. - Exemplars d'actuació. - Guions. - Altres.
Organització social alumnat	<p>Es pot organitzar de manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual. - En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis. - Altres organitzacions: en parella o tríos o de manera mixta (part individual i part cooperativa).
Ús estructures cooperatives	S'utilitzen estructures cooperatives per a realitzar activitats d'avaluació en sentit estricte. Les estructures poden dur-se a terme tal com es plantegen al Programa CA/AC o adaptant-les.
Ajudes	<p>Es poden oferir ajudes a tots els alumnes, a determinats alumnes o no oferir ajuda.</p> <p>L'ajuda pot venir donada pel docent, pels companys o per un instrument o material de suport.</p>

Críteris d'avaluació	<p>Els indicadors poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden crear conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Decisions associades	<p>Es poden prendre decisions d'ordre pedagògic i reformular i reajustar la UD o projecte o ajustar les ajudes als alumnes en funció dels resultats. Es poden prendre decisions en termes de qualificacions intermitges o finals.</p>

Taula 8.2.4. Críteris operatius per a la subdimensió "Segment d'avaluació en sentit estricte" de la dimensió "Situacions d'Avaluació".

- Segments de correcció o qualificació. Objectius, críteris de correcció, tipus de qualificació, agent qualificador, organització social de l'alumnat, ús d'estructures cooperatives, ús d'instruments, ajudes i decisions associades fruit dels resultats.

Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	<p>Poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden formular conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Críteris de correcció	<p>Els indicadors poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden crear conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Qualificació	<p>La qualificació pot fer-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualitativament: la qualificació s'expressa amb comentaris que ajuden a regular a l'alumne el seu propi procés d'aprenentatge. - Quantitativament: la qualificació s'expressa únicament de manera numèrica o a través de codis o símbols. - Mixta: la qualificació s'expressa de manera numèrica amb algun comentari en alguna tasca determinada o en general.
Agent	<p>L'agent corrector/qualificador pot ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docent. - Els companys. - El propi alumne. - La combinació entre els diferents agents.
Organització social alumnat	<p>Es pot organitzar de manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual. - En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis. - Altres organitzacions: en parella o trios o de manera mixta (part individual i part cooperativa).
Ús d'estructures cooperatives	<p>S'utilitzen estructures cooperatives per a realitzar activitats de correcció o qualificació. Les estructures poden dur-se a terme tal com es plantegen al Programa CA/AC o adaptant-les.</p>
Ús instruments	<p>Es poden utilitzar instruments com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbriques. Elaborades pel docent, pels alumnes o de manera compartida entre docent i alumnes. - Models.

	- Exemples d'actuació. - Guions
Ajudes	Es poden oferir ajudes a tots els alumnes, a determinats alumnes o no oferir ajuda. L'ajuda pot venir donada pel docent, pels companys o per un instrument o material de suport.
Decisions associades	Es poden prendre decisions d'ordre pedagògic i programar la comunicació dels resultats d'avaluació als alumnes o determinar qualificacions intermitges, finals o acreditatives.

Taula 8.2.5. Criteris operatius per a la subdimensió "Segment de correcció o qualificació" de la dimensió "Situacions d'Avaluació".

- o Segment de comunicació o devolució. Objectius, tipus de comunicació, agent comunicador, moment de la comunicació, tipus d'informació que es proporciona, suport de la comunicació, instrument utilitzat, receptor de la comunicació, decisions associades.

Segments de comunicació / devolució

Objectius	Poden ser explícits o no explícits. Es poden formular conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent. Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.
Comunicació	Es pot realitzar: - De manera pública: la comunicació no es realitza únicament a l'alumne o equip cooperatiu en privat sinó en veu alta. - De manera privada: la comunicació es realitza individualment amb l'alumne o l'equip cooperatiu. Pot ser: - Individual: es comuniquen els resultats només a l'alumne. - Col·lectiva: es comuniquen els resultats a l'equip cooperatiu o al grup classe. Pot resultar: - Unidireccional: només comunica el docent sense possibilitat de que l'alumne intervingui. - Bidireccional: comunica el docent i l'alumne o membres de l'equip cooperatiu establint un diàleg.
Agent comunicador	L'agent comunicador pot ser: - El docent a través de la heteroregulació. - Els companys a través de la co-regulació. - El propi alumne a través de l'autoregulació. - La combinació entre els diferents agents.
Organització social alumnat	Es pot organitzar de manera: - Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual. - En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis. - Altres organitzacions: en parella o tríos o de manera mixta (part individual i part cooperativa).

Moment comunicació	<p>El moment de la comunicació pot ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans d'entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte. - En entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte. - Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte. - Pot no donar-se comunicació.
Tipus informació	<ul style="list-style-type: none"> - Es pot proporcionar informació sobre la tasca i l'execució de la tasca: acceptació, alabances o aprovacions sobre la pertinença dels continguts de la resposta o producte, continguts no considerats o ignorats en la resposta o producte, refús a elements considerats en la resposta o producte de l'alumne, explicitació del nivell, grau o tipus de consecució en el desenvolupament general d'una tasca, ús correcte o incorrecte de procediments, millora dels procediments utilitzats. - Es pot proporcionar informació sobre l'autoregulació: ús d'estratègies de planificació, execució i avaluació, demanda d'ajuda, revisió del procés i del producte. - Es pot proporcionar informació sobre altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge vinculats a característiques individuals dels alumnes en els seus processos de planificació: esforç, compromís, implicació, interès, sentiment d'eficàcia...
Suport comunicació	<p>Pot ser una comunicació oral.</p> <p>Pot ser una comunicació escrita.</p>
Instrument	<p>Es poden utilitzar instruments per a realitzar la comunicació/devolució:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informes. - Base d'orientació. - Activitats. - Exemplars d'actuació. - Plans d'equip i diaris de sessions. - Altres.
Receptor	<p>El receptor de la comunicació dels resultats pot ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'alumne individual. - Els membres d'un equip cooperatiu. - El grup classe. - Les famílies. - Altres docents. - El propi docent.
Decisions associades	<p>Es poden prendre decisions d'ordre pedagògic i reformular i reajustar la UD o projecte, ajustar les ajudes als alumnes en funció dels resultats, plantejar noves activitats entorn els resultats de l'avaluació o continuar amb la següent UD o projecte programat.</p>

Taula 8.2.6. Criteris operatius per a la subdimensió "Segment de comunicació o devolució" de la dimensió "Situacions d'Avaluació".

- o Segment d'aprofitament dels resultats. Objectius, activitats que es proposen, organització social de l'alumnat, ús d'estructures cooperatives, ajudes, criteris d'avaluació i decisions associades en funció dels resultats.

Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	<p>Poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden formular conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Activitats	<p>Es poden proposar les mateixes activitats que han estat objecte d'avaluació en el segment d'avaluació en sentit estricte o proposar activitats noves.</p> <p>Poden ser les mateixes activitats per a tots els alumnes o diferents en funció dels resultats d'alumnes o grups d'alumnes concrets.</p>
Instrument	<p>Es poden utilitzar instruments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informes. - Base d'orientació. - Activitats. - Exemplars d'actuació. - Plans d'equip i diaris de sessions. - Altres.
Organització social alumnat	<p>Es pot organitzar de manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual. - En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis. - Altres organitzacions: en parella o tríos o de manera mixta (part individual i part cooperativa).
Ús estructures cooperatives	<p>S'utilitzen estructures cooperatives per a realitzar activitats d'aprofitament dels resultats. Les estructures poden dur-se a terme tal com es plantegen al Programa CA/AC o adaptant-les.</p>
Ajudes	<p>Es poden oferir ajudes a tots els alumnes, a determinats alumnes o no oferir ajuda.</p> <p>L'ajuda pot venir donada pel docent, pels companys o per un instrument o material de suport.</p>
Criteris d'avaluació	<p>Els indicadors poden ser explícits o no explícits.</p> <p>Es poden crear conjuntament entre docent i alumnes o poden venir determinats únicament pel docent.</p> <p>Poden ser els mateixos per a tots els alumnes o no.</p>
Decisions associades	<p>Es poden prendre decisions d'ordre pedagògic i reformular i reajustar la UD o projecte, ajustar les ajudes als alumnes en funció dels resultats. Es poden prendre decisions en termes de qualificacions intermitges o finals o seguir amb la següent UD o projecte programat.</p>

Taula 8.2.7. Criteris operatius per a la subdimensió "Segment d'aprofitament dels resultats" de la dimensió "Situacions d'Avaluació".

• TASQUES D'AVALUACIÓ

Les TA, remeten a les diferents preguntes, ítems o problemes que resolen els alumnes en el transcurs d'una determinada SA, per tant, en una SA hi ha tantes TA com productes identificables es requereixin als alumnes. En aquest sentit, per a la present recerca, la pretensió és la identificació d'un perfil de TA associada al segment de la SA que es correspongui i no l'anàlisi estricte de cada una de les TA que configuren els diferents segments de les SA. D'aquesta manera, l'anàlisi roman, en sentit estricte, al nivell de segment o activitat. Les dimensions per a la identificació del perfil de TA són:

- Número de TA que es proposen.
- Tipus de competència que s'avalua.
- Focus de l'avaluació.
- Consigna explícita o no.
- Nivell d'exigència cognitiva.
- Organització social de l'alumnat.
- Ús d'estructures cooperatives.
- Suport de presentació de les TA.
- Suport de realització de les TA.
- Materials que es preveuen per a la resolució.
- Tipus de resolució de les TA.
- Existència o no d'interconnexions entre TA.
- Oferiment o no d'ajudes.

Els criteris operatius per a cada dimensió són:

Número TA

El número de TA proposades pot variar:

- D'una a cinc.
- De cinc a deu.
- Més de deu.

Tipus de competència

Es pot avaluar:

- Una competència.
- Més d'una competència.
- Alguna competència més que altres.

Focus avaluació

Els focus de l'avaluació poden ser:

- Conceptes, procediments i/o actituds. En diferent proporció o percentatge, només uns o tots tres.

Consigna

La consigna pot ser explícita o no.

La consigna pot ser oral, escrita o d'ambdós tipus.

Exigència cognitiva

Les TA poden presentar nivell d'exigència cognitiva:

- Baix: recordar o reproduir informació.
- Mig-Baix: construir significats a partir del material educatiu o del docent.
- Mig: traslladar coneixements a nous contextos.
- Mig-Alt: organitzar informació establint algun tipus de relació fent ús del coneixement que es té.
- Alt: resoldre una situació-problema de la qual es desconeix el procediment.

Organització social de l'alumnat

Es pot organitzar de manera:

- Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual.
- En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
- Altres organitzacions: en parella o tríos o de manera mixta (part individual i part cooperativa).



Ús d'estructures cooperatives

S'utilitzen estructures cooperatives per a realitzar TA. Les estructures poden dur-se a terme tal com es plantegen al Programa CA/AC o adaptant-les.

Suport de presentació

Es pot presentar l'activitat:

- Amb un únic llenguatge de presentació, per exemple, verbal.
- Amb més d'un llenguatge, per exemple, verbal i numèric.

El suport pot ser:

- Oral, escrit o ambdós.

Suport de realització

Es pot realitzar l'activitat:

- Amb un únic llenguatge, per exemple, verbal.
- Amb més d'un llenguatge, per exemple, verbal i numèric.

Materials o suports

Es poden preveure l'ús de materials o suports per a la resolució.

No es preveuen l'ús de materials o suports per a la resolució.

Resolució

Poden ser tasques de:

- Resolució oberta: quan admet més d'una resposta possible i més d'un procediment de resolució.
- Resolució tancada: quan només admet una resposta possible o un sol procediment de resolució.

Interconnexions

Les TA poden estar:

- Interconnectades: la resolució d'algunes TA depèn de la resolució de la TA anterior.
- No interconnectades: la resolució de les TA són independents entre elles.

Ajudes

Es poden oferir ajudes a tots els alumnes, a determinats alumnes o no oferir ajuda.

L'ajuda pot venir donada pel docent, pels companys o per un instrument o material de suport.

Taula 8.2.8. Criteris operatius de les dimensions de les "Tasques d'Avaluació".

Un cop presentats els instruments d'anàlisi, les seves dimensions i els criteris operatius, al capítol següent es presenten els resultats de cada un dels objectius generals de la investigació.



9. RESULTATS

9.1 RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU GENERAL 1

9.1.1 ESTRUCTURES COOPERATIVES MÉS UTILITZADES EN LA IMPLEMENTACIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'AULA PER ETAPES EDUCATIVES

9.1.1.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.1.2 ESTRUCTURES COOPERATIVES MÉS UTILITZADES EN ELS DIFERENTS MOMENTS D'UNA UNITAT DIDÀCTICA PER ETAPES EDUCATIVES

9.1.2.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.1.3 FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA EN LA INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'AULA I EN ELS DIFERENTS MOMENTS D'UNA UNITAT DIDÀCTICA PER ETAPES EDUCATIVES

9.1.3.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.1.4 FINALITATS VINCULADES A L'AVUACIÓ EN L'ÚS D'ESTRUCTURES COOPERATIVES

9.1.4.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.1.5 INTRODUCCIÓ DEL PLA DE L'EQUIP A L'AULA

9.1.5.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.1.6 PLANS DE L'EQUIP

9.1.6.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.2 RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU GENERAL 2

9.2.1 CAS 1

9.2.1.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.2.2 CAS 2

9.2.2.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.2.3 CAS 3

9.2.3.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.2.4 CAS 4

9.2.4.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.2.5 CAS 5

9.2.5.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9.2.6 CAS 6

9.2.6.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

9. RESULTATS

En aquest capítol es procedeix a presentar els resultats corresponents a cada un dels objectius plantejats per a la recerca, d'aquesta manera, es dividirà en dos apartats diferenciats, ja que el procediment de recollida de dades i d'anàlisi ha estat realitzat en dos nivells diferent d'aprofundiment.

D'una banda, els resultats corresponents a l'objectiu general 1, la finalitat última del qual era identificar pràctiques avaluatives d'aprenentatge cooperatiu utilitzades pels docents participants en l'Etapa d'Introducció del procés de F/A del Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar en totes les etapes educatives. A la vegada, aquest objectiu general es divideix en quatre objectius més específics que són els que ajuden a presentar els resultats vinculats a cada un d'ells. Els objectius específics són:

- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula.
- Identificar estructures cooperatives que contenen finalitats vinculades a l'avaluació en la seva implementació en els diferents moments de la unitat didàctica (abans, a l'inici, al durant i al final).
- Analitzar la descripció, valoració, les dificultats i els aspectes positius exposats pels docents participants en el procés de formació - assessorament descrits en la introducció dels plans d'equip.
- Analitzar els plans d'equip com a instrument proposat a l'Àmbit C del Programa CA/AC.

D'altra banda, els resultats corresponents a l'objectiu general 2, la finalitat última del qual era identificar i analitzar les pràctiques avaluatives dels docents de tres etapes educatives (educació infantil, primària i secundària) que implementen el Programa CA/AC a les seves aules. Alhora, aquest objectiu es divideix en tres objectius específics:

- Identificar l'enfocament avaluatiu dels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/CA a les seves aules.
- Identificar i analitzar els programes avaluatius planificats pels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula.
- Identificar i analitzar les situacions d'avaluació planificades i pels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula.
- Identificar i analitzar els perfils de les tasques d'avaluació proposades pels docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula.

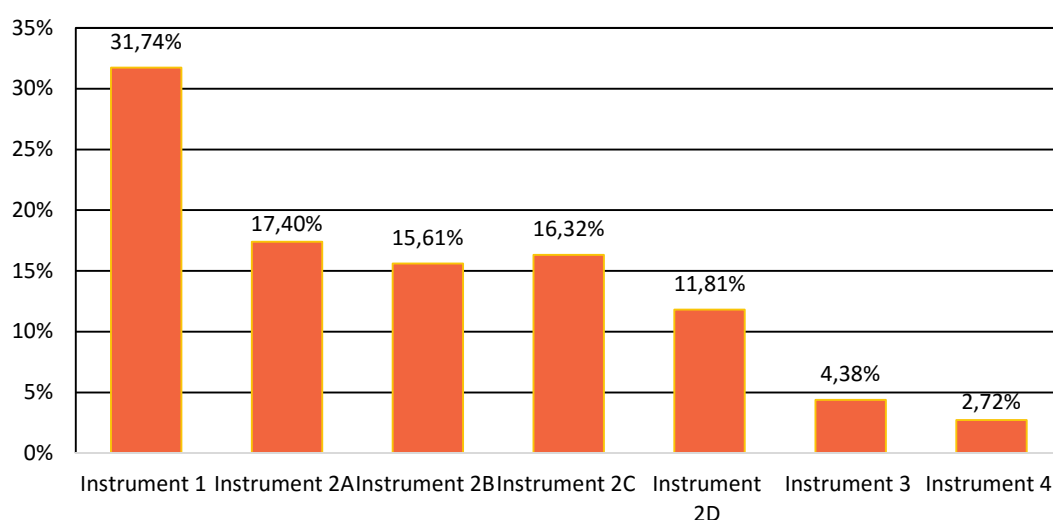
A continuació, es passa, en primer lloc, a presentar els resultats de l'objectiu general 1 i posteriorment, els resultats de l'objectiu general 2 per a cada un dels casos.

9.1 RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU GENERAL 1

Com s'ha descrit en capítols i apartats anteriors (vegeu apartat 7.1), la mostra es correspon als instruments seleccionats que formen part de l'etapa d'Introducció del procés de F/A del Programa CA/AC d'un total de 396 centres educatius d'onze comunitats autònomes. La presentació dels resultats d'aquest primer objectiu es realitzarà seguint l'ordre de cada una de les dimensions d'anàlisi descrites per a cada un dels instruments (vegeu apartat 8.1). Abans d'abordar cada una de les dimensions, cal descriure el nombre total d'instruments que han format part de la mostra en aquesta primera part de la recerca.

INSTRUMENT		FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE (%)
Instrument 1		1970	31.74
Instrument 2A		1080	17.40
Instrument 2B		969	15.61
Instrument 2C		1013	16.32
Instrument 2D		733	11.81
Instrument 3		272	4.38
Instrument 4		169	2.72
TOTAL		6206	100

Taula 9.1.1. Nombre total d'instruments analitzats corresponents a l'objectiu general 1.



Gràfic 9.1.1. Nombre total d'instruments analitzats corresponents a l'objectiu general 1.

S'han analitzat un total de 6206 distribuïts, com mostra el gràfic, de la següent manera:

- 1970 Instruments 1 sobre la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula. Es correspon al 31,74% del total d'instruments analitzats.
- 1080 Instruments 2A sobre l'ús d'estructures cooperatives abans de la unitat didàctica que representa un 17,40% del total.
- 969 Instruments 2B sobre l'ús d'estructures cooperatives a l'inci de la unitat didàctica representant el 15,61% del total.
- 1013 Instruments 2C sobre l'ús d'estructures cooperatives durant la unitat didàctica corresponents al 16,32% del total d'instruments analitzats.
- 733 Instruments 2D sobre l'ús d'estructures cooperatives al final de la unitat didàctica que representen l'11,81% de la mostra.
- 272 Instruments 3 sobre la introducció dels Plans d'Equip que es corresponen al 4,38% del total.
- 169 Instruments 4 que tenen una representació al total d'instruments del 2,72%.

D'altra banda, cal identificar l'etapa educativa que s'hi representa, que va des de l'educació infantil fins als cicles formatius, per tant, és convenient conèixer quina representació de cada etapa educativa (educació infantil, educació primària, educació secundària, batxillerat, cicles formatius o indefinit⁴⁷) hi ha per a cada un dels instruments analitzats.

⁴⁷ L'etapa educativa *indefinit* apareix als Auto Informes per defecte abans d'identificar l'etapa educativa. S'ha decidit mantenir-la ja que hi ha un total de 185 instruments amb aquesta etapa indicada, un nombre superior al de Cicles Formatius i Batxillerat.

INSTRUMENT		Ins. 1		Ins. 2A		Ins. 2B		Ins. 2C		Ins. 2D		Ins. 3		Ins. 4		TOTAL
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ETAPA	Indefinit	65	3.29	25	2.31	24	2.47	29	2.86	14	1.90	15	5.51	13	7.69	185
	Educació infantil	342	17.36	197	18.24	176	18.16	205	20.23	144	19.64	62	22.79	44	26.03	1170
	Educació primària	991	50.30	574	53.14	544	56.14	515	50.83	396	54.02	151	55.51	76	44.97	3247
	Educació secundària	478	24.26	253	23.42	203	20.94	232	22.90	156	21.28	37	13.60	33	19.52	1392
	Batxillerat	56	2.84	21	1.94	14	1.44	19	1.87	15	2.04	4	1.47	3	1.77	132
	Cicles formatius	38	1.92	10	0.92	8	0.82	13	1.28	8	1.09	3	1.10	0	0	80
	TOTAL	1970	100	1080	100	969	100	1013	100	733	100	272	100	169	100	

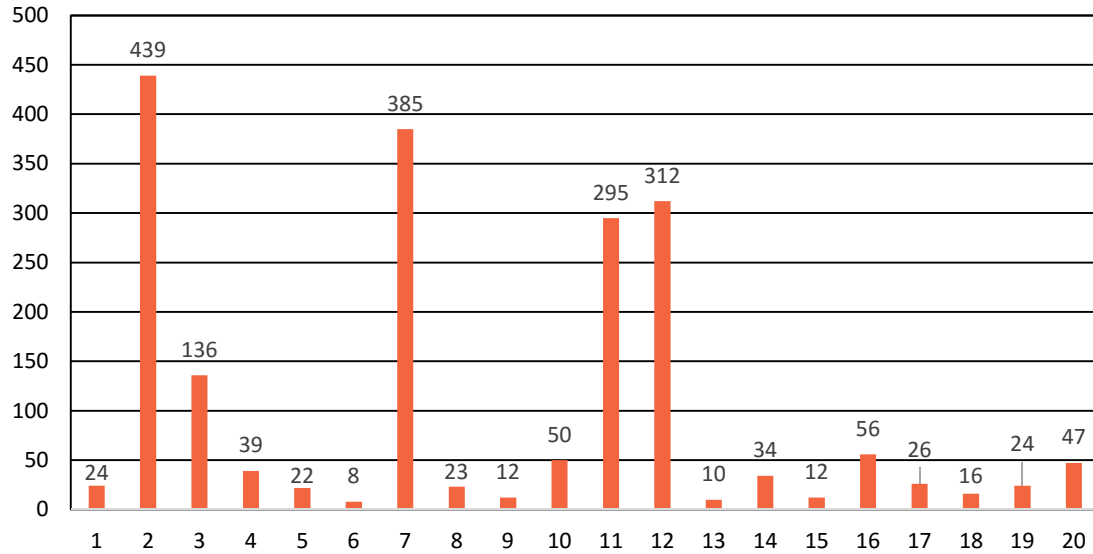
Taula 9.1.2. Etapes educatives representades en cada un dels instruments analitzats a l'objectiu general 1.

9.1.1 ESTRUCTURES COOPERATIVES MÉS UTILITZADES EN LA IMPLEMENTACIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'AULA PER ETAPES EDUCATIVES

Una de les dimensions d'anàlisi és l'ús d'estructures cooperatives a les diferents etapes educatives i als diferents instruments analitzats. Cal recordar que les estructures cooperatives simples que es proposen des del Programa CA/AC són 20 (vegeu subapartat 8.1.1). Els resultats per a aquesta dimensió en l'Instrument 1, corresponent a la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula són els següents:

INSTRUMENT 1		INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%		
ESTRUCTURA COOPERATIVA	1	Cadena de preguntes	1	1.53	0	0	10	1.00	8	1.67	1	1.78	4	10.52	24
	2	El foli giratori	17	26.15	147	42.98	191	19.27	76	15.89	7	12.50	1	2.63	439
	3	El joc de les paraules	6	9.23	14	4.09	72	7.26	39	8.15	3	4.61	2	5.26	136
	4	El número	1	1.53	1	0.29	20	2.01	10	2.09	5	7.69	2	5.26	39
	5	El sac de dubtes	0	0	2	0.58	13	1.31	7	1.46	0	0	0	0	22
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	4	0.40	4	0.83	0	0	0	0	8
	7	Estructura 1-2-4	8	12.30	46	13.15	187	18.86	121	25.31	14	21.53	9	23.68	385
	8	Foli giratori per parelles	0	0	6	1.75	10	1.00	4	0.83	0	0	3	7.89	23
	9	La substància	1	1.53	3	0.87	2	0.20	5	1.04	0	0	1	2.63	12
	10	L'àlbum de cromos	0	0	33	9.64	15	1.51	2	0.41	0	0	0	0	50
	11	Lectura compartida	20	30.76	18	5.26	174	17.55	72	15.06	6	9.23	5	13.15	295
	12	Llapis al mig	8	12.30	24	7.01	197	19.87	69	14.43	11	16.92	3	7.89	312
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	4	0.40	4	0.83	1	1.53	1	2.63	10
	14	Millor entre tots	0	0	4	1.16	18	1.81	12	2.51	0	0	0	0	34
	15	Números iguals junts	0	0	2	0.58	6	0.60	2	0.41	1	1.53	1	2.63	12
	16	Parada de tres minuts	1	1.53	7	2.04	25	2.52	17	3.55	3	4.61	3	7.89	56
	17	Paraula i dibuix	0	0	17	4.97	8	0.80	1	0.20	0	0	0	0	26
	18	Paraules compartides	0	0	9	2.63	7	0.70	0	0	0	0	0	0	16
	19	Un per tots	1	1.53	0	0	7	0.70	11	2.30	4	6.15	1	2.63	24
	20	Altres	1	1.53	9	2.63	21	2.11	14	2.92	0	0	2	5.26	47
	TOTAL	65	100	342	100	991	100	478	100	56	100	38	100		

Taula 9.1.3. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 1. Freqüències i percentatges.



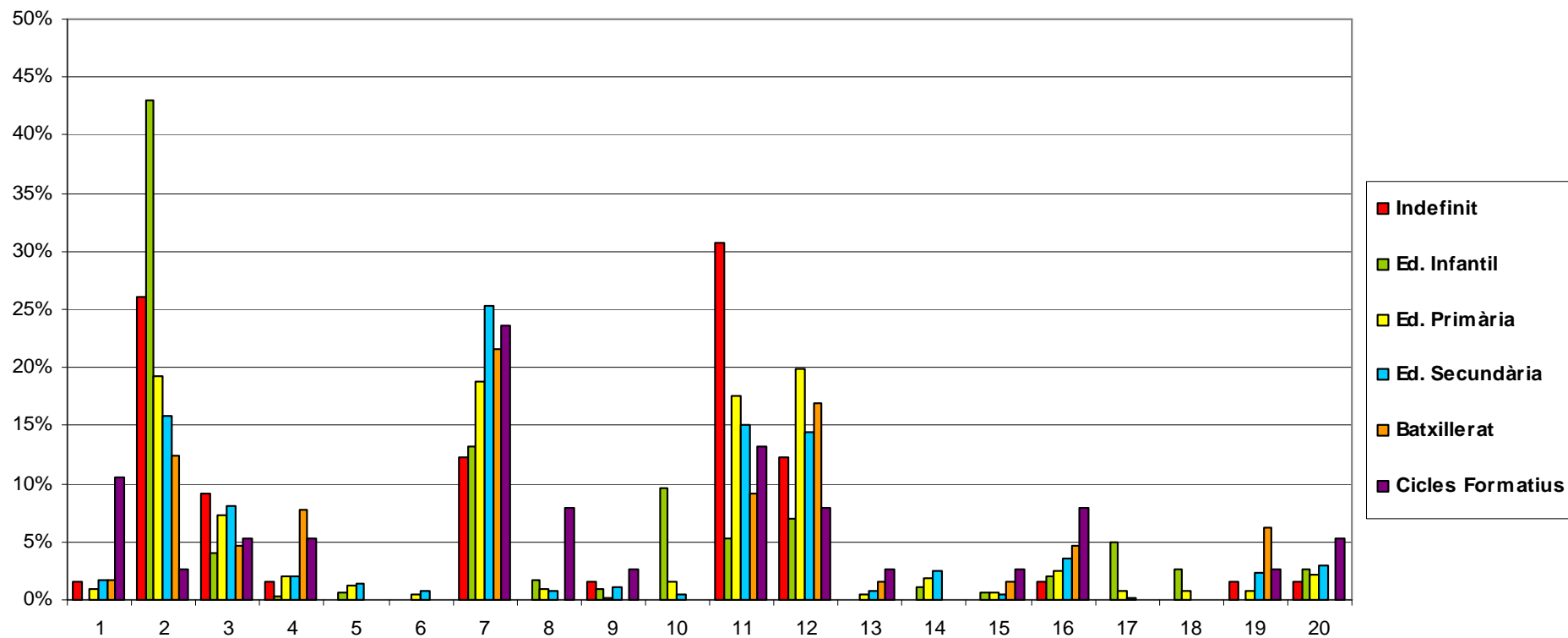
1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.2. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 1.

Tal com mostra el gràfic, l'estructura cooperativa més utilitzada amb una freqüència de 439 és el *foli giratori*, seguida amb 385 de l'*estructura 1-2-4*, del *llapis al mig*, amb 321 i amb 295 de la *lectura compartida*. També amb una freqüència alta d'ús, el *joc de les paraules* amb 136.

Les estructures cooperatives menys utilitzades són amb una freqüència de 12 la *substància* i *números iguals junts*, amb 10 el *mapa conceptual a quatre bandes* i amb una freqüència de 8 *els quatre savis*.

No hi ha cap estructura que no s'utilitzi.



1.Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.3. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 1.



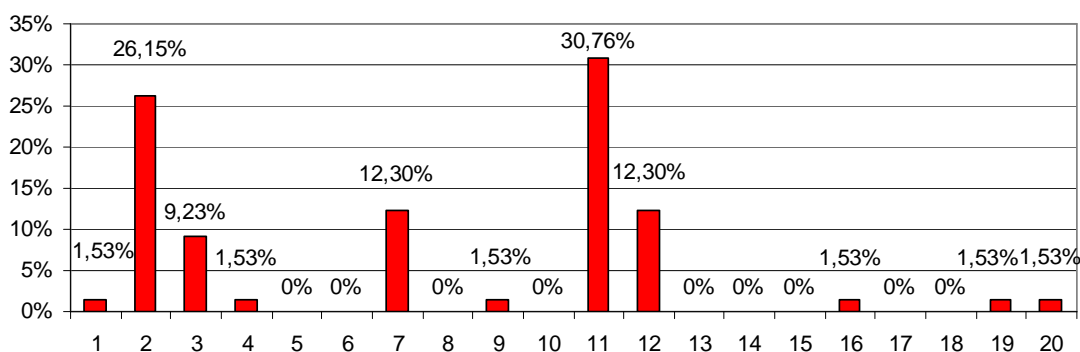
Com mostra la taula superior i el gràfic⁴⁸, del total de 1970 instruments analitzats corresponents a la introducció d'estructures cooperatives a l'aula, l'estructura cooperativa més utilitzada a cada etapa educativa és:

- A educació infantil de 342 instruments analitzats, el *foli giratori* és l'estructura més utilitzada amb un percentatge del 42,98% (147) seguida de l'estructura 1-2-4, amb un ús del 13,15% (46).
- Per a l'etapa d'educació primària, del total de 991 instruments, la més utilitzada és el *llapis al mig* amb un percentatge del 19,87% (197) seguida del *foli giratori* amb un 19,27% (191).
- A educació secundària s'utilitza l'estructura 1-2-4 amb un 25,31% (121) del total i el *foli giratori* amb un 15,89% (76) dels 478 instruments per a l'etapa.
- A batxillerat, l'estructura 1-2-4 també és la més utilitzada amb un percentatge del 21,53% (14) i el *llapis al mig* amb un 16,92% (11) d'un total de 56 instruments.
- Per a l'etapa de cicles formatius de 38 instruments analitzats, s'utilitza amb major percentatge l'estructura 1-2-4 i que es correspon amb un 23,68% (9), seguida de la *lectura compartida* amb un 13,15% (5).
- Per últim, d'un total de 65 instruments d'etapa educativa indefinida, s'utilitza la *lectura compartida* amb un percentatge de 30,76% (20) i el *foli giratori* amb un 26,15% (17).

ESTRUCTURES COOPERATIVES MÉS UTILITZADES PER ETAPES EDUCATIVES

A continuació es presenten els resultats corresponents a l'Instrument 1 a les estructures cooperatives simples més utilitzades a cada etapa educativa en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula:

- **INDEFINIT**



Gràfic 9.1.4. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 1.

⁴⁸ El gràfic s'ha presentat amb totes les dades per no perdre la visió de conjunt malgrat la dificultat en la lectura de les mateixes.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	1	1.53
2	El foli giratori	17	26.15
3	El joc de les paraules	6	9.23
4	El número	1	1.53
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	8	12.30
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	1	1.53
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	20	30.76
12	Llapis al mig	8	12.30
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	1	1.53
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	1	1.53
20	Altres	1	1.53
	TOTAL	65	100

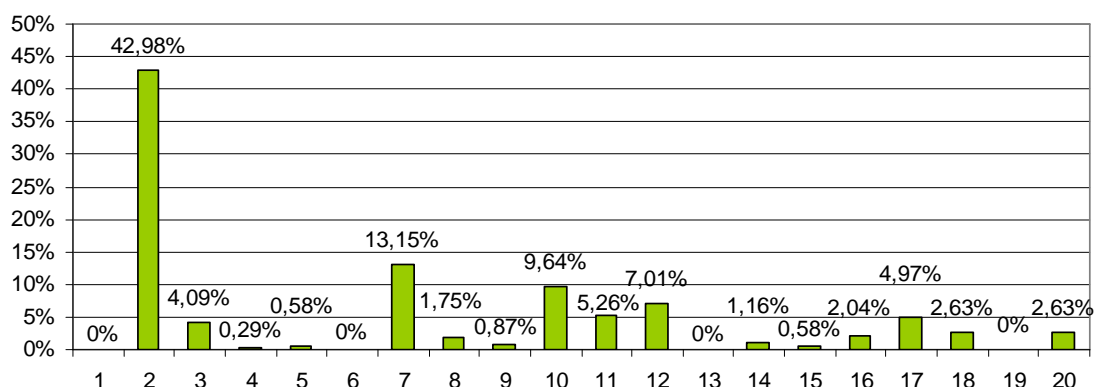
Taula 9.1.4. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 1.

Per a l'etapa educativa indefinida, les estructures més utilitzades als 65 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són la *lectura compartida* amb un 30,76% (20), el *foli giratori* amb un 26,15% (17) i amb un percentatge de 12,30% (8) l'*estructura 1-2-4* i el *llapis al mig*. Amb un 9,23% (6) s'utilitza el *joc de les paraules*.

Amb el mateix percentatge d'ús, un 1,53% (1), s'utilitzen estructures cooperatives com la *cadena de preguntes*, el *número*, la *substància*, la *parada de tres minuts*, *un per tots* i *altres*.

No s'utilitza en cap cas el *sac de dubtes*, *els quatre savis*, *el foli giratori per parelles*, *l'àlbum de cromos*, *el mapa conceptual a 4 bandes*, *millor entre tots*, *números iguals junts*, *paraula i dibuix* ni *paraules compartides*.

- EDUCACIÓ INFANTIL



Gràfic 9.1.5. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 1.

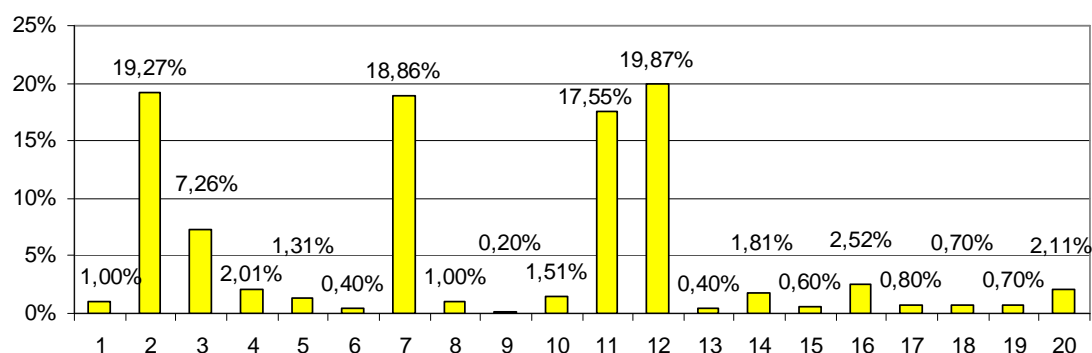
Estructura cooperativa		Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	147	42.98
3	El joc de les paraules	14	4.09
4	El número	1	0.29
5	El sac de dubtes	2	0.58
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	46	13.15
8	Foli giratori per parelles	6	1.75
9	La substància	3	0.87
10	L'àlbum de cromos	33	9.64
11	Lectura compartida	18	5.26
12	Llapis al mig	24	7.01
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	4	1.16
15	Números iguals junts	2	0.58
16	Parada de tres minuts	7	2.04
17	Paraula i dibuix	17	4.97
18	Paraules compartides	9	2.63
19	Un per tots	0	0
20	Altres	9	2.63
TOTAL		342	100

Taula 9.1.5. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 1.

Per a l'etapa educativa d'educació infantil, les estructures més utilitzades als 342 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són el *foli giratori* amb un 42,98% (147), l'*estructura 1-2-4* amb un 13,15% (46) i l'*àlbum de cromos* amb un 9,64% (33). Seguidament, s'utilitzen estructures com el *llapis al mig* amb un 7,01% (24), la *lectura compartida* amb un 5,26% (18), *paraula i dibuix* amb un 4,97% (17) i *el joc de les paraules* amb un 4,09% (14). Els percentatges d'ús més baixos són per estructures com *paraules compartides* i *altres* amb un 2,63% (9), la *parada de tres minuts* amb un 2,04% (7), el *foli giratori per parelles* amb un 1,75% (6) i *millor*

entre tots amb un 1,16% (4). No s'utilitza en cap cas la *cadena de preguntes*, els *quatre savis*, el *mapa conceptual a quatre bandes* ni *un per tots*.

- **EDUCACIÓ PRIMÀRIA**



Gràfic 9.1.6. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 1.

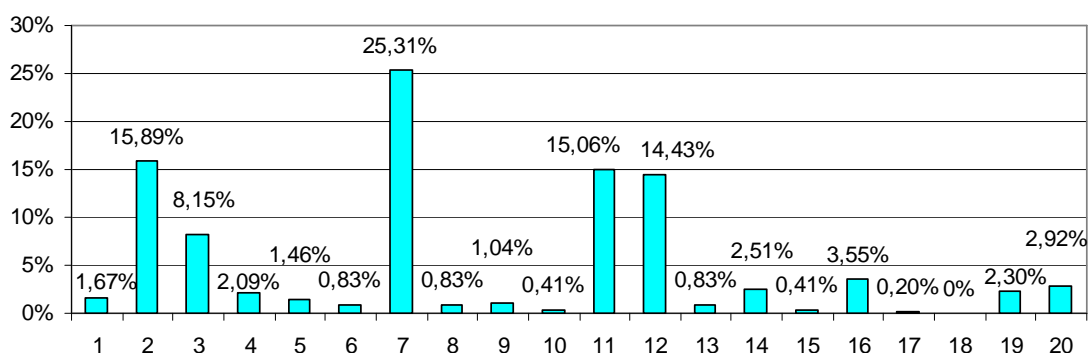
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	10	1.00
2	El foli giratori	191	19.27
3	El joc de les paraules	72	7.26
4	El número	20	2.01
5	El sac de dubtes	13	1.31
6	Els quatre savis	4	0.40
7	Estructura 1-2-4	187	18.86
8	Foli giratori per parelles	10	1.00
9	La substància	2	0.20
10	L'àlbum de cromos	15	1.51
11	Lectura compartida	174	17.55
12	Llapis al mig	197	19.87
13	Mapa conceptual 4 bandes	4	0.40
14	Millor entre tots	18	1.81
15	Números iguals junts	6	0.60
16	Parada de tres minuts	25	2.52
17	Paraula i dibuix	8	0.80
18	Paraules compartides	7	0.70
19	Un per tots	7	0.70
20	Altres	21	2.11
TOTAL		991	100

Taula 9.1.6. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 1.

Per a l'etapa educativa d'educació primària, les estructures més utilitzades als 991 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són el *llapis al mig* amb un 19,87% (197), el *foli giratori* amb un 19,27% (191) i l'*estructura 1-2-4* amb un 18,86% (187). La següent estructura més utilitzada amb un percentatge similar és la *lectura compartida* amb un 17,55% (174). Seguidament, s'utilitzen estructures com *el joc de les paraules* amb

un 7,26% (72). Amb un percentatge inferior al 5%, es troben estructures com la *parada de tres minuts* amb un 2,52% (25), *altres* amb un 2,11% (21), *el número* amb un 2,01% (20), *millor entre tots* amb un 1,81% (18), *l'àlbum de cromos* amb un 1,51% (15), *el sac de dubtes* amb un 1,31% (13) i la *cadena de preguntes* i el *foli giratori per parelles* amb un 1% (10) ambdues. Amb un percentatge inferior a l'1% (menys de 10), hi ha estructures com *els quatre savis*, *la substància*, *el mapa conceptual a quatre bandes*, *números iguals junts*, *paraula i dibuix*, *paraules compartides* i *un per tots*. No hi ha cap estructura cooperativa que no s'utilitzi.

- **EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**



Gràfic 9.1.7. Percentatge d'estructures cooperatives més utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 1.

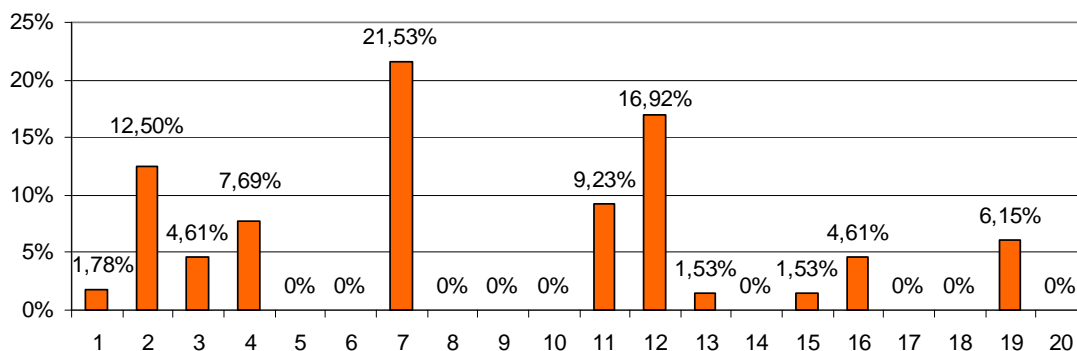
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	8	1.67
2	El foli giratori	76	15.89
3	El joc de les paraules	39	8.15
4	El número	10	2.09
5	El sac de dubtes	7	1.46
6	Els quatre savis	4	0.83
7	Estructura 1-2-4	121	25.31
8	Foli giratori per parelles	4	0.83
9	La substància	5	1.04
10	L'àlbum de cromos	2	0.41
11	Lectura compartida	72	15.06
12	Llapis al mig	69	14.43
13	Mapa conceptual 4 bandes	4	0.83
14	Millor entre tots	12	2.51
15	Números iguals junts	2	0.41
16	Parada de tres minuts	17	3.55
17	Paraula i dibuix	1	0.20
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	11	2.30
20	Altres	14	2.92
	TOTAL	478	100

Taula 9.1.7. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 1.

Per a l'etapa educativa d'educació secundària, les estructures més utilitzades als 478 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són l'estructura 1-2-4 amb un 25,31% (121) del total, seguida de *el foli giratori* amb un 15,89% (76), la *lectura compartida* amb un 15,06% (72) i el *llapis al mig* amb un 14,43% (69). La següent més utilitzada és el *joc de les paraules* amb un 8,15% (39). Amb percentatges inferiors al 5%, hi ha estructures com la *parada de tres minuts* amb un 3,55% (17), *altres* amb un 2,92% (14), *millor entre tots* amb un 2,51% (12), *un per tots* amb un 2,30% (11), *el número* amb un 2,09% (10), la *cadena de preguntes* amb un 1,67% (8), el *sac de dubtes* amb un 1,46% (7) i *la substància* amb un 1,04% (5).

Amb un percentatge inferior a l'1% (menys de 5), es troben estructures com *els quatre savis*, *foli giratori per parelles*, *l'àlbum de cromos*, *mapa conceptual a quatre bandes*, *números iguals junts i paraula i dibuix*. No s'utilitza en cap cas l'estructura de *paraules compartides*.

- **BATXILLERAT**



Gràfic 9.1.8. Percentatge d'estructures cooperatives més utilitzades per a l'etapa de Batxillerat de l'Instrument 1.

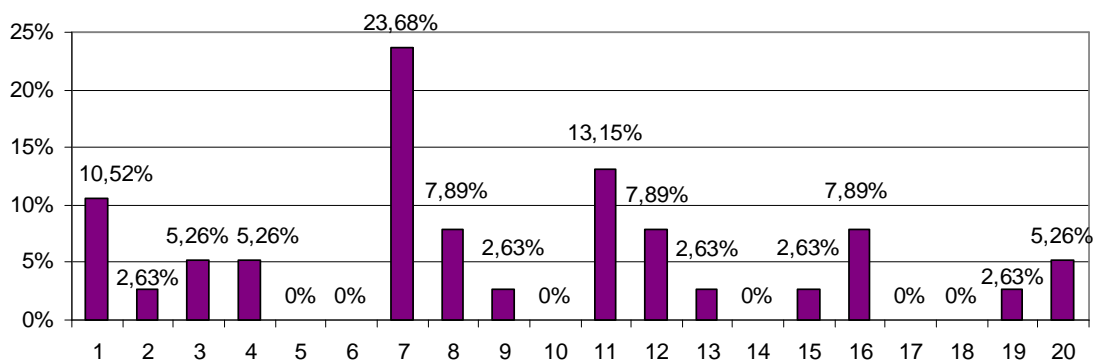
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	2	1.78
2	El foli giratori	7	12.50
3	El joc de les paraules	3	4.61
4	El número	5	7.69
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	14	21.53
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	6	9.23
12	Llapis al mig	11	16.92
13	Mapa conceptual 4 bandes	1	1.53
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	1	1.53
16	Parada de tres minuts	3	4.61
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	4	6.15
20	Altres	0	0
	TOTAL	56	100

Taula 9.1.8. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de Batxillerat de l'Instrument 1.

Per a l'etapa educativa de batxillerat, les estructures més utilitzades als 56 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són *l'estructura 1-2-4* amb un 21,53% (14), *el llapis al mig* amb un 16,92% (11) i *el foli giratori* amb un 12,5% (7). Seguidament, s'utilitzen estructures com la *lectura compartida* amb un 9,23% (6), *el número* amb un 7,69% (5) i *un per tots* amb un 6,15% (4). Amb percentatges inferiors al 5%, s'utilitzen estructures com *el joc de les paraules* i *parada de tres minuts* ambdues amb un 4,61% (3), la *cadena de preguntes* amb un 1,78% (2) i amb el mateix percentatge de 1,53% (1) el *mapa conceptual a quatre bandes* i *números iguals junts*.

No s'utilitza en cap cas el *sac de dubtes*, *els quatre savis*, *el foli giratori per parelles*, *la substància*, *l'àlbum de cromos*, *millor entre tots*, *paraula i dibuix*, *paraules compartides* ni *altres*.

- **CICLES FORMATIUS**



Gràfic 9.1.9. Percentatge d'estructures cooperatives més utilitzades per a l'etapa de Cicles Formatius de l'Instrument 1.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	4	10.52
2	El foli giratori	1	2.63
3	El joc de les paraules	2	5.26
4	El número	2	5.26
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	9	23.68
8	Foli giratori per parelles	3	7.89
9	La substància	1	2.63
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	5	13.15
12	Llapis al mig	3	7.89
13	Mapa conceptual 4 bandes	1	2.63
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	1	2.63
16	Parada de tres minuts	3	7.89
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	1	2.63
20	Altres	2	5.26
	TOTAL	38	100

Taula 9.1.9. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de Cicles Formatius de l'Instrument 1.

Per a l'etapa educativa de cicles formatius, les estructures més utilitzades als 38 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són l'*estructura 1-2-4* amb un 23,68% (9), la *lectura compartida* amb un 13,15% (5) i la *cadena de preguntes* amb un 10,52% (4). Seguidament, les estructures més utilitzades són el *foli giratori per parelles*, el *llapis al mig* i *parada de tres minuts* amb el mateix percentatge del 7,89% (3). Amb un percentatge del 5,26% (2), s'utilitzen estructures com el *joc de les paraules*, el *número* i *altres*. Amb un 2,63% (1) les estructures que s'utilitzen són el *foli giratori*, la *substància*, *mapa conceptual a quatre bandes*, *números*

iguals junts i un per tots. No s'utilitzen en cap cas el sac de dubtes, els quatre savis, l'àlbum de cromos, millor entre tots, paraula i dibuix ni paraules compartides.

9.1.1.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

Per a la introducció d'estructures cooperatives simples corresponents a l'Instrument 1, a totes les etapes educatives, les estructures més utilitzades són el *foli giratori*, l'*estructura 1-2-4*, el *llapis al mig* i la *lectura compartida*. L'ús d'aquestes estructures en concret es repeteixen amb una freqüència més elevada que la resta a excepció de l'etapa de Cicles Formatius, on a més a més de l'*estructura 1-2-4* i la *lectura compartida*, s'afegeix com a estructura més utilitzada la *cadena de preguntes*.

9.1.2 ESTRUCTURES COOPERATIVES MÉS UTILITZADES EN ELS DIFERENTS MOMENTS D'UNA UNITAT DIDÀCTICA PER ETAPES EDUCATIVES

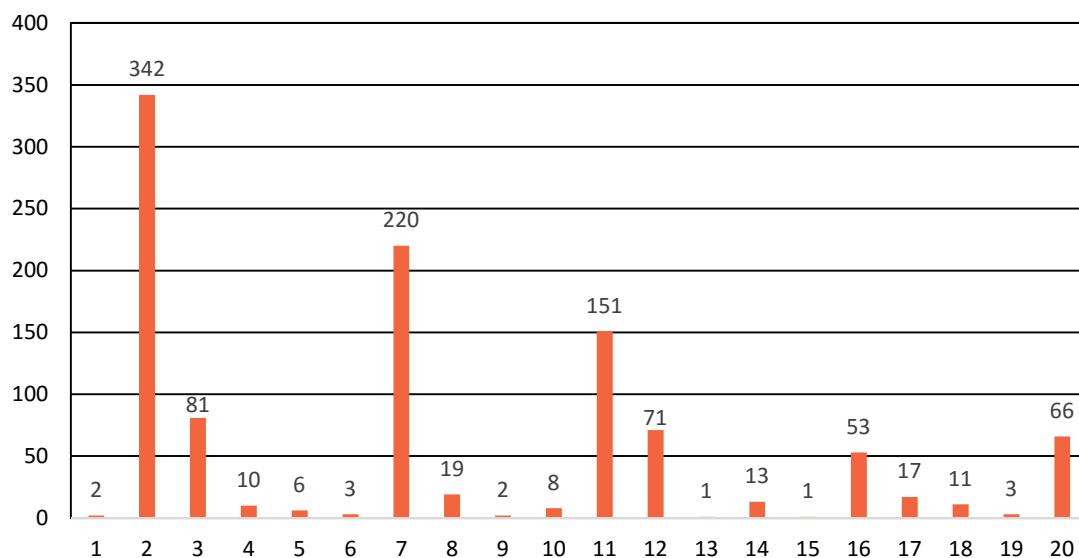
A continuació es presenten els resultats sobre l'ús d'estructures cooperatives al llarg d'una unitat didàctica i diferenciant en els quatre moments en els que es pot dividir (abans, a l'inici, durant i al final) per a cada etapa educativa. Es mostren en primer lloc, els resultats corresponents a l'Instrument 2A sobre l'ús d'estructures cooperatives en el moment d'abans de la unitat didàctica, a continuació els corresponents a l'Instrument 2B del moment de l'inici de la unitat, després els de l'Instrument 2C del moment del durant de la unitat i per últim, els de l'Instrument 2D corresponent al final de la unitat didàctica.

- **ABANS DE LA UNITAT DIDÀCTICA**



INSTRUMENT 2A			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	1	0.17	1	0.39	0	0	0	0	2
COOPERATIVA	2	El foli giratori	5	20.00	49	24.87	222	38.67	59	23.32	4	19.04	3	30.00	342
	3	El joc de les paraules	3	12.00	17	8.62	38	6.62	21	8.30	2	9.52	0	0	81
	4	El número	1	4.00	2	1.01	1	0.17	3	1.18	1	4.76	2	20.00	10
	5	El sac de dubtes	0	0	1	0.50	0	0	5	1.97	0	0	0	0	6
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	0	0	3	1.18	0	0	0	0	3
	7	Estructura 1-2-4	5	20.00	22	11.16	115	20.03	68	26.87	8	38.09	2	20.00	220
	8	Foli giratori per parelles	0	0	5	2.53	8	1.39	6	2.37	0	0	0	0	19
	9	La substància	0	0	0	0	2	0.34	0	0	0	0	0	0	2
	10	L'àlbum de cromos	0	0	7	3.55	1	0.17	0	0	0	0	0	0	8
	11	Lectura compartida	2	8.00	14	7.10	99	17.24	32	12.64	3	14.28	1	10.00	151
	12	Llapis al mig	1	4.00	13	6.59	36	6.27	19	7.50	1	4.76	1	10.00	71
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	0	0	1	0.39	0	0	0	0	1
	14	Millor entre tots	1	4.00	2	1.01	6	1.04	4	1.58	0	0	0	0	13
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	0	0	1	0.39	0	0	0	0	1
	16	Parada de tres minuts	2	8.00	17	8.62	22	3.83	11	4.34	1	4.76	0	0	53
	17	Paraula i dibuix	1	4.00	13	6.59	2	0.34	1	0.39	0	0	0	0	17
	18	Paraules compartides	0	0	8	4.06	2	0.34	1	0.39	0	0	0	0	11
	19	Un per tots	0	0	0	0	1	0.17	1	0.39	0	0	1	10.00	3
	20	Altres	4	16.00	27	13.70	18	3.13	16	6.32	1	4.76	0	0	66
			TOTAL	25	100	197	100	574	100	253	100	21	100	10	100

Taula 9.1.10. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2A. Freqüències i percentatges.



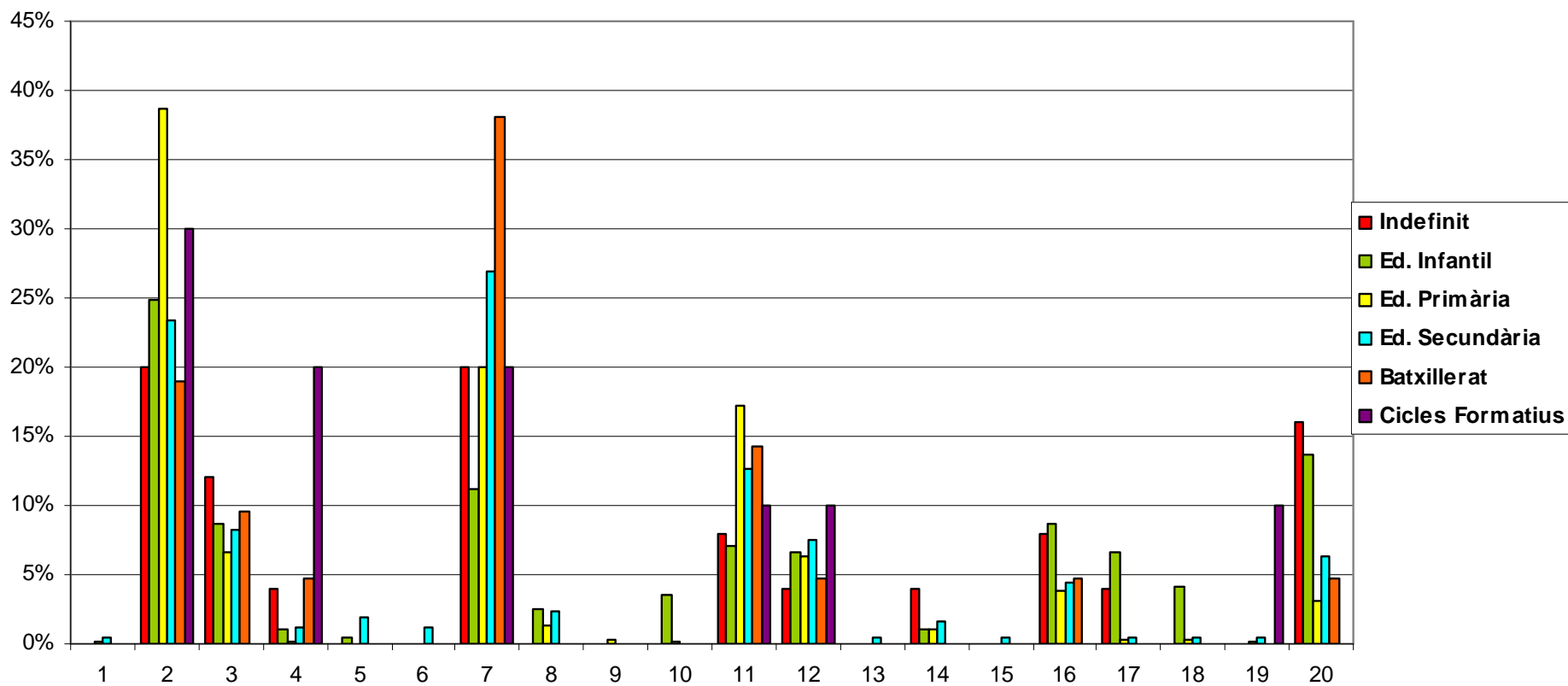
1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.10. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2A.

Tal com mostra el gràfic, l'estructura cooperativa més utilitzada és el *foli giratori* amb una freqüència de 342, seguida de l'*estructura 1-2-4* amb 220 i el *lectura compartida* amb 151. A continuació, s'utilitzen més el *joc de les paraules* amb 81, el *llapis al mig* amb una freqüència de 71, altres amb 66 i parada de tres minuts amb 53.

Les estructures cooperatives menys utilitzades, amb una freqüència de 3 són els *quatre savis* i *un per tots*. Amb freqüència de 2 són el *cadena de preguntes* i *la substància*. Només amb 1 ús, són *mapa conceptual a quatre bandes* i *números iguals junts*.

No hi ha cap estructura cooperativa que no s'utilitzi.



1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.11. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2A.

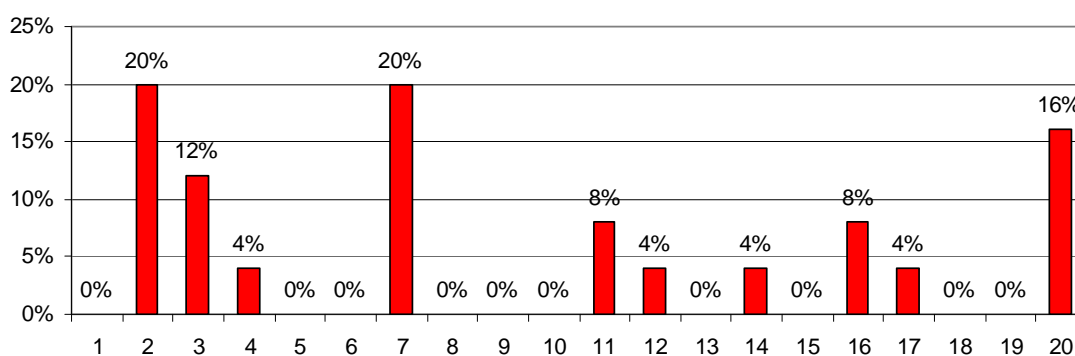


Com mostra la taula superior i el gràfic⁴⁹, del total de 1080 instruments analitzats corresponents a la introducció d'estructures cooperatives a l'aula en el moment d'abans de la unitat didàctica, l'estructura cooperativa més utilitzada a cada etapa educativa és:

- A educació infantil de 197 instruments analitzats, el *foli giratori* és l'estructura més utilitzada amb un percentatge del 24,87% (49) seguida de l'estructura 1-2-4, amb un ús del 11,16% (22).
- Per a l'etapa d'educació primària, del total de 574 instruments, la més utilitzada és també el *foli giratori* amb un percentatge del 38,67% (222) seguida de l'estructura 1-2-4 amb un 20,03% (115).
- A educació secundària s'utilitza l'estructura 1-2-4 amb un 26,87% (68) del total i el *foli giratori* amb un 23,32% (59) dels 253 instruments per a l'etapa.
- A batxillerat, l'estructura 1-2-4 també és la més utilitzada amb un percentatge del 38,09% (8) i el *foli giratori* amb un 19,04% (4) d'un total de 21 instruments.
- Per a l'etapa de cicles formatius de 10 instruments analitzats, s'utilitza amb major percentatge el *foli giratori* que es correspon a un 30% (3) , seguida del *número* i l'estructura 1-2-4, ambdues amb una representació del 20% (2).
- Per últim, d'un total de 25 instruments d'etapa educativa indefinida, s'utilitza el *foli giratori* i l'estructura 1-2-4 ambdues amb un percentatge del 20% (5).

A continuació es presenten els resultats corresponents a l'ús d'estructures cooperatives abans de la unitat didàctica per etapes educatives corresponents l'Instrument 2A:

INDEFINIT



Gràfic 9.1.12. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2A.

⁴⁹ El gràfic s'ha presentat amb totes les dades per no perdre la visió de conjunt.



	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	5	20.00
3	El joc de les paraules	3	12.00
4	El número	1	4.00
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	5	20.00
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	2	8.00
12	Llapis al mig	1	4.00
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	1	4.00
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	2	8.00
17	Paraula i dibuix	1	4.00
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	4	16.00
	TOTAL	25	100

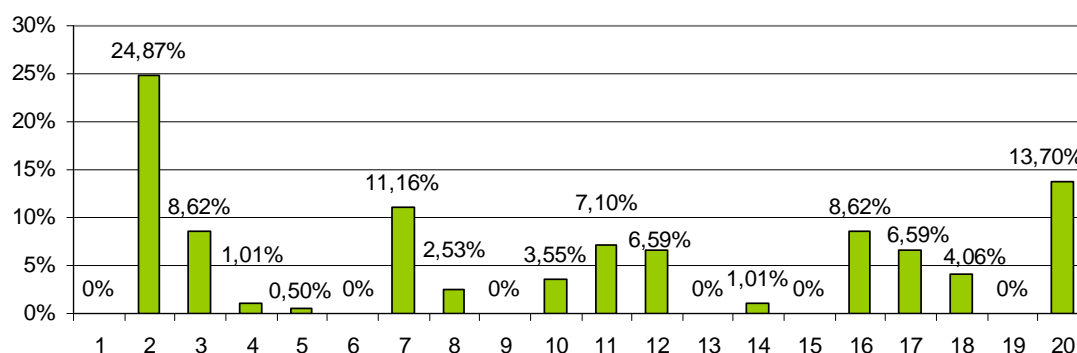
Taula 9.1.11. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2A.

Per a l'etapa educativa indefinida, les estructures més utilitzades abans de la unitat didàctica dels 25 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són el *foli giratori* i l'*estructura 1-2-4* amb un 20% (5), *altres* amb un 16% (4) i el *joc de les paraules* amb un 12% (3).

Amb menor percentatge, la *lectura compartida* i *parada de tres minuts* ambdues amb un 8% (2) i *el número*, *llapis al mig*, *millor entre tots* i *paraula i dibuix* amb un 4% (1).

No s'utilitzen les estructures *cadena de preguntes*, *el sac de dubtes*, *els quatre savis*, *foli giratori per parelles*, *la substància*, *l'àlbum de cromos*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *números iguals junts*, *paraules compartides* i *un per tots*.

EDUCACIÓ INFANTIL



Gràfic 9.1.13. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2A.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	49	24.87
3	El joc de les paraules	17	8.62
4	El número	2	1.01
5	El sac de dubtes	1	0.50
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	22	11.16
8	Foli giratori per parelles	5	2.53
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	7	3.55
11	Lectura compartida	14	7.10
12	Llapis al mig	13	6.59
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	2	1.01
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	17	8.62
17	Paraula i dibuix	13	6.59
18	Paraules compartides	8	4.06
19	Un per tots	0	0
20	Altres	27	13.70
TOTAL		197	100

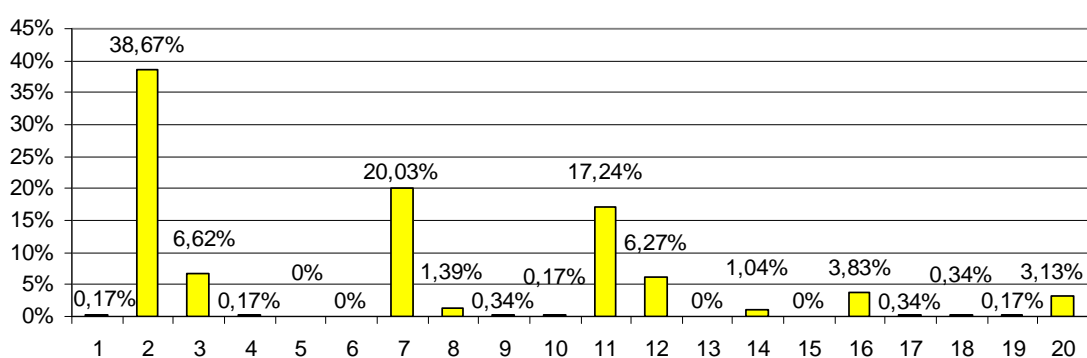
Taula 9.1.12. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2A.

Per a l'etapa educativa d'educació infantil, les estructures més utilitzades abans de la unitat didàctica als 197 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són el *foli giratori* amb un 24,87% (49), *altres* amb un 13,70% (27) i l'*estructura 1-2-4* amb un 11,16% (22). Seguidament, amb un percentatge d'ús inferior al 10%, les estructures el *joc de les paraules* i *parada de tres minuts* amb un 8,62% (17), *lectura compartida* amb un 7,10% (14), *llapis al mig* i *paraula i dibuix* amb un 6,59% (13).

Amb un percentatge menor a 5%, s'utilitzen estructures com *paraules compartides* amb un 4,06% (8), *l'àlbum de cromos* amb un 3,55% (7), *foli giratori per parelles* amb un 2,53% (5), *el número i millor entre tots* amb un 1,01% (2) i *el sac de dubtes* amb un 0,5% (1).

No s'utilitzen les estructures *cadena de preguntes*, *els quatre savis*, *la substància*, *mapa conceptual a quatre bandes*, *números iguals junts* ni *un per tots*.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA



Gràfic 9.1.14. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2A.

Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	1	0.17
2	222	38.67
3	38	6.62
4	1	0.17
5	0	0
6	0	0
7	115	20.03
8	8	1.39
9	2	0.34
10	1	0.17
11	99	17.24
12	36	6.27
13	0	0
14	6	1.04
15	0	0
16	22	3.83
17	2	0.34
18	2	0.34
19	1	0.17
20	18	3.13
TOTAL	574	100

Taula 9.1.13. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2A.

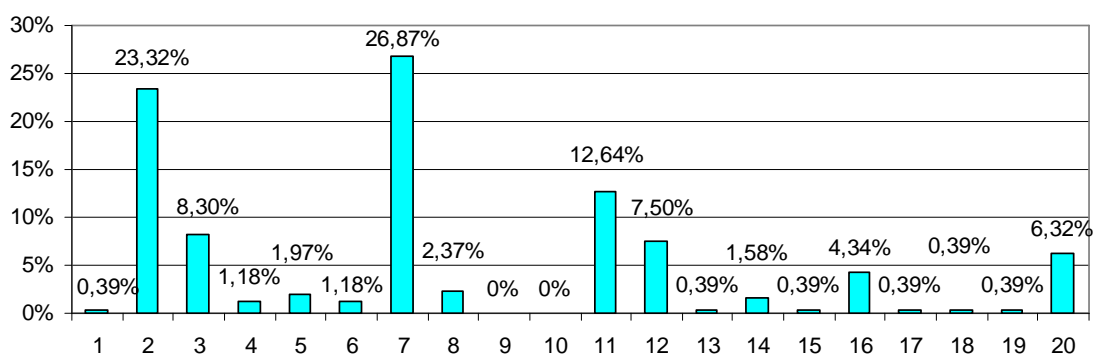
Per a l'etapa d'educació primària, les estructures més utilitzades abans de la unitat didàctica als 574 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són el *foli giratori* amb un 38,67% (222), l'*estructura 1-2-4* amb un 20,03% (115) i *lectura compartida* amb un 17,24% (99).

Amb percentatges menors a 10%, el *joc de les paraules* amb un 6,62% (38), *llapis al mig* amb un 6,27% (36), *parada de tres minuts* amb un 3,83% (22), *altres* amb un 3,13% (18), *foli giratori per parelles* amb un 1,39% (8) i *millor entre tots* amb un 1,04% (6).

Amb un ús menor a l'1% (menys de 5), es troben estructures com *cadena de preguntes*, *el número*, *la substància*, *l'àlbum de cromos*, *paraula i dibuix*, *paraules compartides* i *un per tots*.

No s'utilitza el *sac de dubtes*, *els quatre savis*, *mapa conceptual a 4 bandes* ni *números iguals junts*.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA



Gràfic 9.1.15. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2A.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	1	0.39
2	El foli giratori	59	23.32
3	El joc de les paraules	21	8.30
4	El número	3	1.18
5	El sac de dubtes	5	1.97
6	Els quatre savis	3	1.18
7	Estructura 1-2-4	68	26.87
8	Foli giratori per parelles	6	2.37
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	32	12.64
12	Llapis al mig	19	7.50
13	Mapa conceptual 4 bandes	1	0.39
14	Millor entre tots	4	1.58
15	Números iguals junts	1	0.39
16	Parada de tres minuts	11	4.34
17	Paraula i dibuix	1	0.39
18	Paraules compartides	1	0.39
19	Un per tots	1	0.39
20	Altres	16	6.32
	TOTAL	253	100

Taula 9.1.14. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2A.

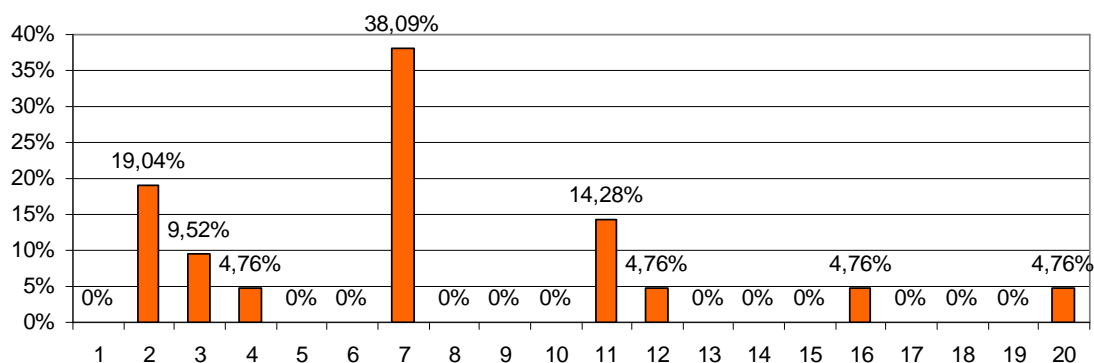
Per a educació secundària, les estructures més utilitzades als 253 instruments analitzats corresponents a l'abans de la unitat didàctica, tal com indica el gràfic i la taula són l'*estructura 1-2-4* amb un 26,87% (68), el *foli giratori* amb un 23,32% (59) i la *lectura compartida* amb un 12,64% (32). Seguidament, s'utilitzen estructures com el *joc de les paraules* amb un 8,30% (21), *llapis al mig* amb un 7,50% (19) i *altres* amb un 6,32% (16).

Amb un percentatge d'ús inferior al 5%, s'usen les estructures *parada de tres minuts* amb un 4,34% (11), *foli giratori per parelles* amb un 2,37% (6), *el sac de dubtes* amb un 1,97% (5), *millor entre tots* amb un 1,58% (4) i *el número* i els *quatre savis* amb un 1,18% (3).

Amb un ús inferior a l'1% (menys de 3) hi ha estructures com *cadena de preguntes*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *números iguals junts*, *paraula i dibuix*, *paraules compartides* i *un per tots*.

No s'utilitza en cap cas *la substància* ni *l'àlbum de cromos*.

BATXILLERAT



Gràfic 9.1.16. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2A.

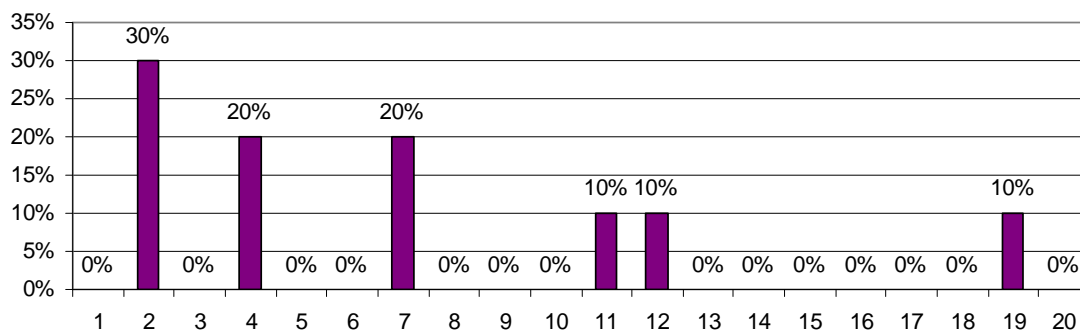
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	4	19.04
3	El joc de les paraules	2	9.52
4	El número	1	4.76
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	8	38.09
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	3	14.28
12	Llapis al mig	1	4.76
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	1	4.76
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	1	4.76
TOTAL		21	100

Taula 9.1.15. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2A.

Per a l'etapa de batxillerat, les estructures més utilitzades abans de la unitat didàctica als 21 instruments analitzats, com indica el gràfic i la taula són l'*estructura 1-2-4* amb un percentatge del 38,09% (8), seguida del *foli giratori* amb un 19,04% (4) i *lectura compartida* amb un 14,28% (3). La quarta estructura més utilitzada en aquesta etapa educativa és *el joc de les paraules* amb un ús del 9,52% (2). Amb el mateix percentatge d'ús del 4,76% (1) es troben estructures com *el número*, *llapis al mig*, *parada de tres minuts* i *altres*.

No s'utilitza la *cadena de preguntes*, *sac de dubtes*, *els quatre savis*, *foli giratori per parelles*, *la substància*, *l'àlbum de cromos*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *millor entre tots*, *números iguals junts*, *paraula i dibuix*, *paraules compartides* ni *un per tots*.

CICLES FORMATIUS



Gràfic 9.1.17. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2A.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	3	30.00
3	El joc de les paraules	0	0
4	El número	2	20.00
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	2	20.00
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	1	10.00
12	Llapis al mig	1	10.00
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	0	0
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	1	10.00
20	Altres	0	0
TOTAL		10	100

Taula 9.1.16. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2A.

Per a l'etapa educativa de cicles formatius, les estructures més utilitzades abans de la unitat didàctica als 10 instruments analitzats, com indica el gràfic i la taula són *el foli giratori* amb un 30% (3) del total d'ús, *el número*

i l'estructura 1-2-4 amb el mateix percentatge del 20% (2) i amb un ús del 10% (1) les estructures de *lectura compartida, llapis al mig i un per tots*.

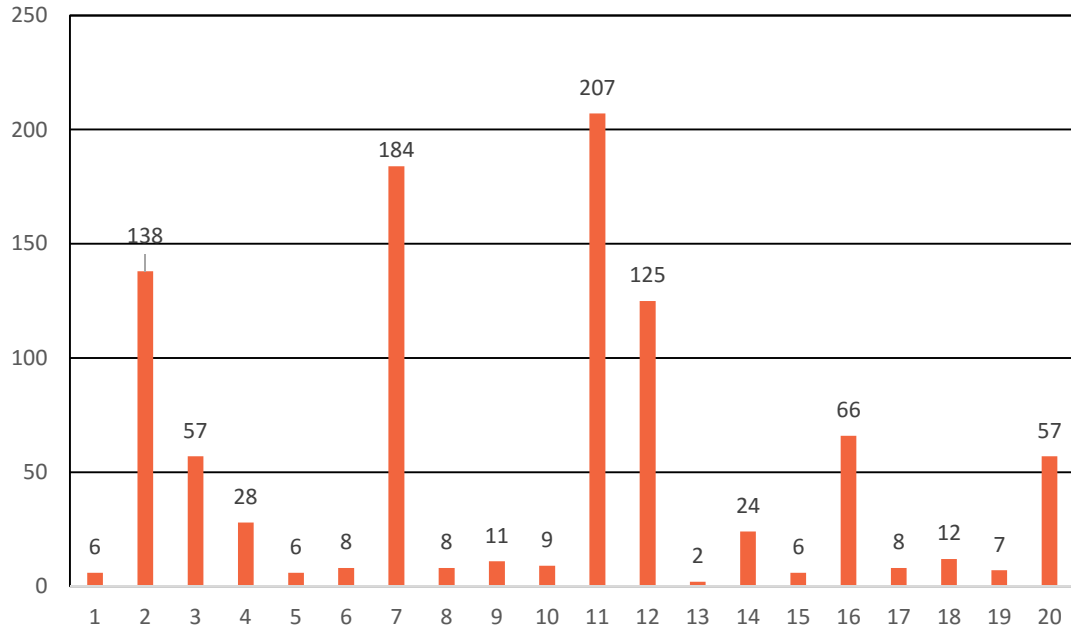
No s'utilitzen la resta d'estructures cooperatives en aquest moment de la unitat didàctica.

- **A L'INICI DE LA UNITAT DIDÀCTICA**

A continuació es presenten els resultats corresponents a l'anàlisi de l'instrument 2B, és a dir, sobre l'ús d'estructures cooperatives a l'inici de la unitat didàctica per etapes educatives.

INSTRUMENT 2B		INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%		
ESTRUCTURA COOPERATIVA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	3	0.55	3	1.47	0	0	0	0	6
	2	El foli giratori	1	4.16	43	24.43	73	13.41	21	10.34	0	0	0	0	138
	3	El joc de les paraules	2	8.33	11	6.25	39	7.16	5	2.46	0	0	0	0	57
	4	El número	0	0	5	2.84	12	2.20	9	4.43	0	0	2	25.00	28
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	1	0.18	5	2.46	0	0	0	0	6
	6	Els quatre savis	0	0	2	1.13	4	0.73	2	0.98	0	0	0	0	8
	7	Estructura 1-2-4	0	0	27	15.34	111	20.40	40	19.70	4	28.57	2	25.00	184
	8	Foli giratori per parelles	0	0	2	1.13	5	0.19	1	0.49	0	0	0	0	8
	9	La substància	0	0	2	1.13	5	0.19	4	1.97	0	0	0	0	11
	10	L'àlbum de cromos	0	0	6	3.40	3	0.55	0	0	0	0	0	0	9
	11	Lectura compartida	6	25.00	19	10.79	138	25.36	41	20.19	2	14.28	1	12.50	207
	12	Llapis al mig	9	37.50	13	7.38	69	12.68	30	14.77	2	14.28	2	25.00	125
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	2	0.36	0	0	0	0	0	0	2
	14	Millor entre tots	1	4.16	1	0.56	13	2.38	9	4.43	0	0	0	0	24
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	1	0.18	4	1.97	1	0.71	0	0	6
	16	Parada de tres minuts	4	16.66	12	6.81	36	6.61	12	5.91	2	14.28	0	0	66
	17	Paraula i dibuix	0	0	4	2.27	4	0.73	0	0	0	0	0	0	8
	18	Paraules compartides	0	0	7	3.97	4	0.73	1	0.49	0	0	0	0	12
	19	Un per tots	0	0	1	0.56	4	0.73	0	0	2	14.28	0	0	7
	20	Altres	1	4.16	21	11.93	17	3.12	16	7.88	1	0.71	1	12.50	57
	TOTAL	24	100	176	100	544	100	203	100	14	100	8	100		

Taula 9.1.17. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2B. Freqüències i percentatges.



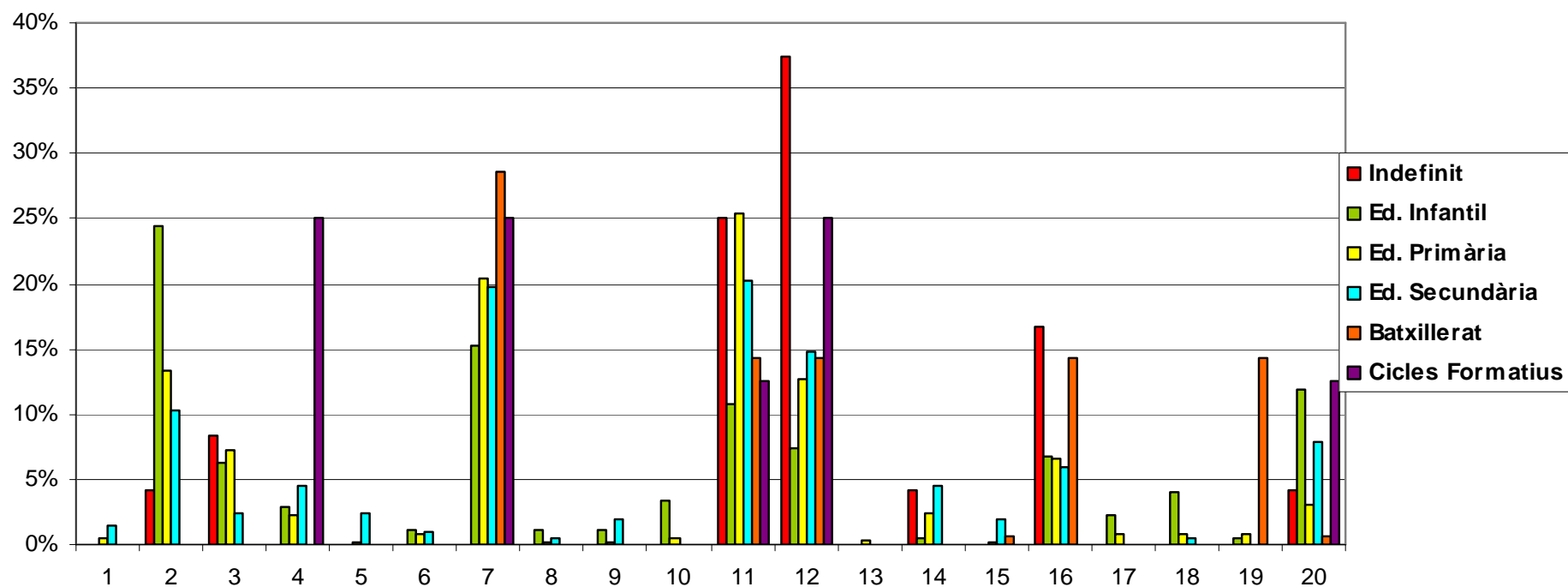
1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.18. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2B.

Com mostra el gràfic, les estructures cooperatives més utilitzades són *lectura compartida*, amb una freqüència de 207, *l'estructura 1-2-4* amb 184, *el foli giratori* amb una freqüència d'ús de 138 i *el llapis al mig* amb 125. A continuació s'utilitzen més la *parada de tres minuts* amb una freqüència de 66 i amb 57 *el joc de les paraules* i *altres*.

Les estructures cooperatives que menys s'utilitzen són *els quatre savis*, *foli giratori per parelles* i *paraula i dibuix*, les tres amb una freqüència de 8. Seguidament, amb una freqüència de 7, *un per tots*, amb 6 *cadena de preguntes*, *el sac de dubtes* i *números iguals junts*. La freqüència d'ús més baixa, de 2, és per el *mapa conceptual a quatre bandes*.

No hi ha cap estructura que no s'utilitzi.



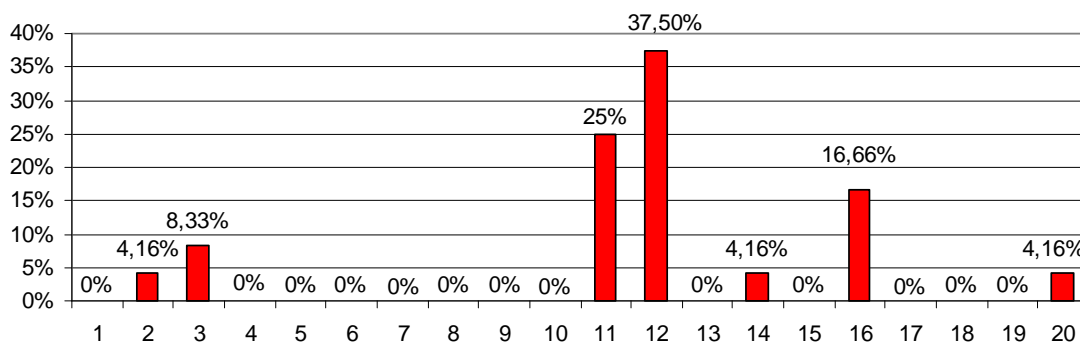
1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.19. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2B.

Com mostra la taula superior i el gràfic⁵⁰, del total de 969 instruments analitzats corresponents a la introducció d'estructures cooperatives a l'aula en el moment d'inici de la unitat didàctica, l'estructura cooperativa més utilitzada a cada etapa educativa és:

- A educació infantil de 176 instruments analitzats, el *foli giratori* és l'estructura més utilitzada amb un percentatge del 24,43% (43) seguida de l'estructura 1-2-4, amb un ús del 15,34% (27).
- Per a l'etapa d'educació primària, del total de 544 instruments, l'estructura més utilitzada és la *lectura compartida* amb un percentatge del 25,36% (138) seguida de l'estructura 1-2-4 amb un 20,40% (111).
- A educació secundària s'utilitza més la *lectura compartida* amb un 20,19% (41) del total seguida de l'estructura 1-2-4 amb un 19,70% (40) dels 203 instruments per a l'etapa.
- A batxillerat, l'estructura 1-2-4 és la més utilitzada amb un percentatge del 28,57% (4) seguida per la *lectura compartida*, *llapis al mig*, *parada de tres minuts* i *un per tots*, totes amb una representació del 14,28% (2) del total de 14 instruments.
- Per a l'etapa de cicles formatius de 8 instruments analitzats, s'utilitza amb el mateix percentatge el *número*, l'estructura 1-2-4 i el *llapis al mig* amb un 25% (2).
- Per últim, d'un total de 24 instruments d'etapa educativa indefinida, s'utilitza el *llapis al mig* amb un percentatge del 37,5% (9), seguida de la *lectura compartida* amb una representació del 25% (6).

INDEFINIT



Gràfic 9.1.20. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2B.

⁵⁰ El gràfic s'ha presentat amb totes les dades per no perdre la visió de conjunt.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	1	4.16
3	El joc de les paraules	2	8.33
4	El número	0	0
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	0	0
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	6	25.00
12	Llapis al mig	9	37.50
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	1	4.16
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	4	16.66
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	1	4.16
	TOTAL	24	100

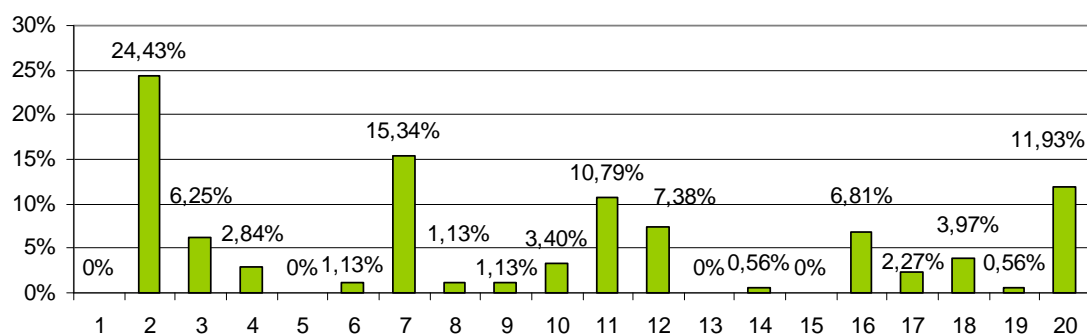
Taula 9.1.18. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2B.

Les estructures cooperatives més utilitzades a l'inici de la unitat didàctica als 24 instruments analitzats per a l'etapa educativa indefinida són el *llapis al mig* amb un 37,50% (9) de l'ús seguida de la *lectura compartida* amb un 25% (6) i la *parada de tres minuts* amb un 16,66% (4).

Amb un percentatge inferior al 10% hi ha estructures com *el joc de les paraules* amb un 8,33% (2), *el foli giratori*, *millor entre tots* i *altres* amb un 4,16% (1).

La resta d'estructures cooperatives, en aquest moment de la unitat didàctica i per a l'etapa educativa analitzada, no s'utilitzen.

EDUCACIÓ INFANTIL



Gràfic 9.1.21. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2B.

Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	0	0
2	43	24.43
3	11	6.25
4	5	2.84
5	0	0
6	2	1.13
7	27	15.34
8	2	1.13
9	2	1.13
10	6	3.40
11	19	10.79
12	13	7.38
13	0	0
14	1	0.56
15	0	0
16	12	6.81
17	4	2.27
18	7	3.97
19	1	0.56
20	21	11.93
TOTAL	176	100

Taula 9.1.19. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2B.

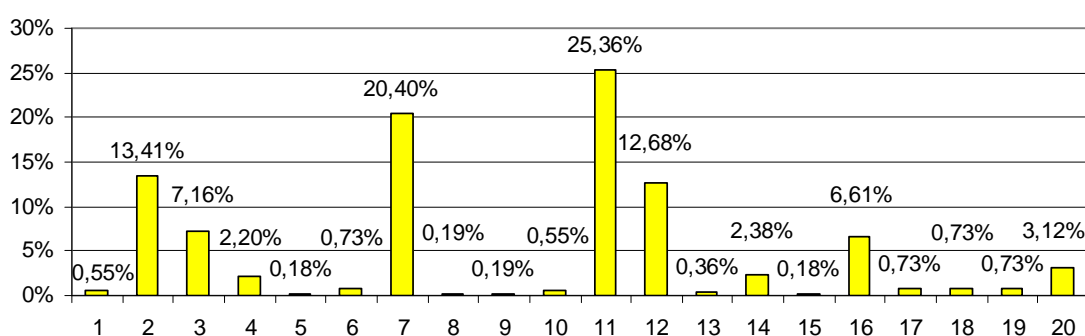
Per al moment de l'inici de la unitat didàctica, s'han analitzat un total de 176 instruments corresponents a l'etapa educativa d'educació infantil. En aquest cas, les estructures cooperatives més utilitzades són *el foli giratori* amb un 24,43% (43), *l'estructura 1-2-4* amb un 15,34% (27), *altres* amb un 11,93% (21) i la *lectura compartida* amb un 10,79% (19).

A continuació s'usen estructures com *llapis al mig* amb un 7,38% (13), *parada de tres minuts* amb un 6,81% (12) i *el joc de les paraules* amb un 6,25% (11).

Amb un percentatge d'ús inferior al 5%, hi ha estructures com *paraules* compartides amb un 3,97% (7), l'*àlbum de cromos* amb un 3,40% (6), *el número* amb un 2,84% (5), *paraula i dibuix* amb un 2,27% (4) i amb el mateix percentatge d'ús d'1,13% (2) *els quatre savis*, *foli giratori per parelles* i *la substància*. Amb percentatge inferior a l'1%, s'utilitzen estructures com *millor entre tots* i *un per tots* amb un 0,56% (1).

No s'utilitza en cap cas la *cadena de preguntes*, *el sac de dubtes*, *mapa conceptual a 4 bandes* ni *números iguals junts*.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA



Gràfic 9.1.22. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2B.

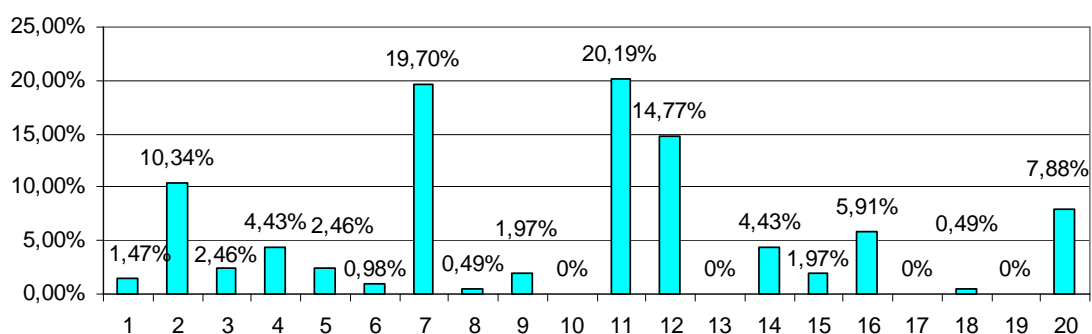
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	3	0.55
2	El foli giratori	73	13.41
3	El joc de les paraules	39	7.16
4	El número	12	2.20
5	El sac de dubtes	1	0.18
6	Els quatre savis	4	0.73
7	Estructura 1-2-4	111	20.40
8	Foli giratori per parelles	5	0.19
9	La substància	5	0.19
10	L'àlbum de cromos	3	0.55
11	Lectura compartida	138	25.36
12	Llapis al mig	69	12.68
13	Mapa conceptual 4 bandes	2	0.36
14	Millor entre tots	13	2.38
15	Números iguals junts	1	0.18
16	Parada de tres minuts	36	6.61
17	Paraula i dibuix	4	0.73
18	Paraules compartides	4	0.73
19	Un per tots	4	0.73
20	Altres	17	3.12
	TOTAL	544	100

Taula 9.1.20. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2B.

Per a l'etapa educativa d'educació primària, les estructures més utilitzades a l'inici de la unitat didàctica als 544 instruments analitzats, tal com indica el gràfic i la taula són la *lectura compartida* amb un 25,36% (138), l'*estructura 1-2-4* amb un 20,40% (111), el *foli giratori* amb un 13,41% (73) i *llapis al mig* amb un 12,68% (69). Seguidament, amb percentatges inferiors al 10% es troben estructures com *el joc de les paraules* amb un 7,16% (39) d'ús, *parada de tres minuts* amb un 6,61% (36), *altres* amb un 3,12% (17), *millor entre tots* amb un 2,38% (13) i *el número* amb un 2,20% (12).

Amb percentatge d'ús inferior a l'1% (menys de 5), s'usa la *cadena de preguntes*, *sac de dubtes*, *els quatre savis*, *foli giratori per parelles*, *la substància*, *l'àlbum de cromos*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *números iguals junts*, *paraula i dibuix*, *paraules compartides* i *un per tots*. Totes les estructures en major o menor freqüència són utilitzades en aquest moment de la unitat didàctica per a l'etapa d'educació primària.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA



Gràfic 9.1.23. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2B.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	3	1.47
2	El foli giratori	21	10.34
3	El joc de les paraules	5	2.46
4	El número	9	4.43
5	El sac de dubtes	5	2.46
6	Els quatre savis	2	0.98
7	Estructura 1-2-4	40	19.70
8	Foli giratori per parelles	1	0.49
9	La substància	4	1.97
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	41	20.19
12	Llapis al mig	30	14.77
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	9	4.43
15	Números iguals junts	4	1.97
16	Parada de tres minuts	12	5.91
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	1	0.49
19	Un per tots	0	0
20	Altres	16	7.88
	TOTAL	203	100

Taula 9.1.21. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2B.

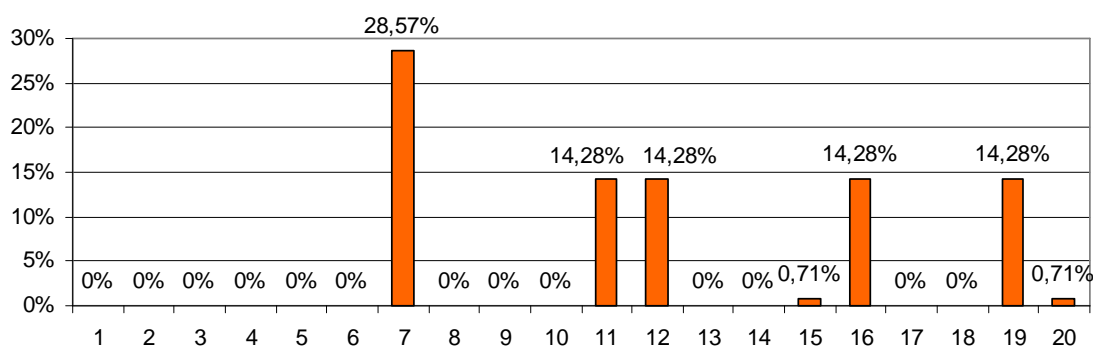
A l'inici de la unitat didàctica, dels 203 instruments analitzats corresponents a educació secundària, com pot visualitzar-se al gràfic i a la taula, les estructures cooperatives més utilitzades són la *lectura compartida* amb un 20,19% (41), l'*estructura 1-2-4* amb un 19,70% (40), el *llapis al mig* amb un 14,77% (30) i el *foli giratori* amb un 10,34% (21).

Amb percentatges inferiors al 10%, s'utilitzen estructures com *altres* amb un 7,88% (16), *parada de tres minuts* amb un 5,91% (12), *el número* i *millor entre tots* amb un 4,43% (9) i *el joc de les paraules* i *el sac de dubtes* amb un 2,46% (5). A continuació s'utilitza *la substància* i *números iguals junts* amb un 1,97% (4) i la *cadena de preguntes* amb un 1,47% (3).

Amb percentatges inferiors a l'1% (menys de 3) s'usen estructures com *els quatre savis*, *foli giratori per parelles* i *paraules compartides*.

No s'utilitza l'*àlbum de cromos*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *paraula i dibuix* ni *un per tots*.

BATXILLERAT



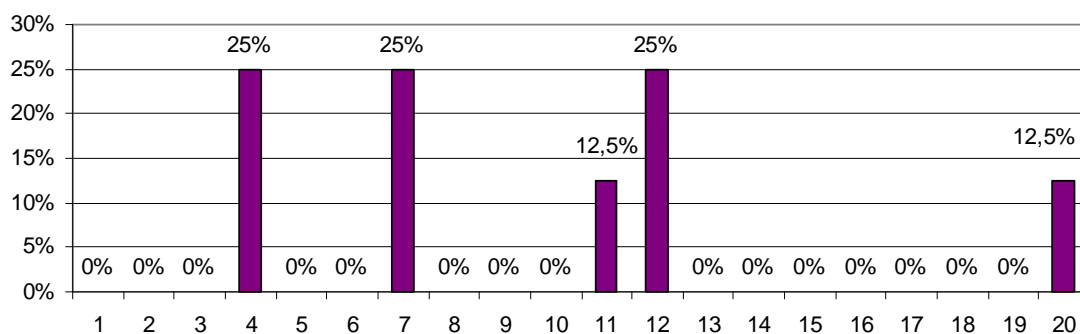
Gràfic 9.1.24. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2B.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	0	0
3	El joc de les paraules	0	0
4	El número	0	0
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	4	28.57
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	2	14.28
12	Llapis al mig	2	14.28
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	1	0.71
16	Parada de tres minuts	2	14.28
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	2	14.28
20	Altres	1	0.71
TOTAL		14	100

Taula 9.1.22. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2B.

Per a l'etapa educativa de batxillerat, les estructures més utilitzades als 14 instruments analitzats per al moment de l'inici de la unitat didàctica és l'*estructura 1-2-4* amb un 28,57% (4). Amb el mateix percentatge d'ús de 14,28% (2), s'utilitzen les estructures de *lectura compartida*, *llapis al mig*, *parada de tres minuts* i *un per tots*. Amb un percentatge d'ús molt baix, inferior a l'1%, s'usa *números iguals junts* i *altres* amb un 0,71% (1). La resta d'estructures cooperatives, no s'utilitzen en aquesta etapa educativa per a aquest moment de la unitat didàctica.

CICLES FORMATIUS



Gràfic 9.1.25. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2B.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	0	0
3	El joc de les paraules	0	0
4	El número	2	25.00
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	2	25.00
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	1	12.50
12	Llapis al mig	2	25.00
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	0	0
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	1	12.50
TOTAL		8	100

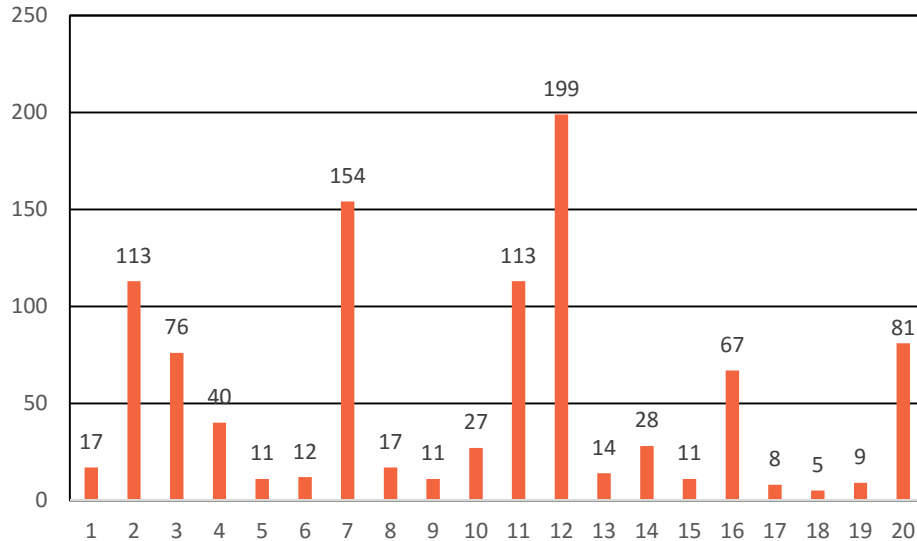
Taula 9.1.23. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2B.

Per a l'etapa educativa de cicles formatius, només s'han analitzat 8 instruments corresponents a l'inici de la unitat didàctica. Les estructures utilitzades són *el número*, *estructura 1-2-4* i *llapis al mig* amb un 25% (2) d'ús cadascuna. Seguidament, s'usen amb un 12,50% (1) la *lectura compartida* i *altres* estructures. La resta d'estructures cooperatives, en aquest moment de la unitat didàctica i per a aquesta etapa educativa no han estat utilitzades.

- DURANT LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2C		INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%		
ESTRUCTURA	1	Cadena de preguntes	1	3.44	1	0.48	7	1.35	7	3.01	1	5.26	0	0	17
COOPERATIVA	2	El foli giratori	0	0	31	15.12	55	10.67	24	10.34	2	10.52	1	7.69	113
	3	El joc de les paraules	1	3.44	17	8.29	44	8.54	12	5.17	2	10.52	0	0	76
	4	El número	0	0	4	1.95	21	4.07	13	5.60	2	10.52	0	0	40
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	4	0.77	7	3.01	0	0	0	0	11
	6	Els quatre savis	0	0	1	0.48	5	0.97	6	2.58	0	0	0	0	12
	7	Estructura 1-2-4	12	41.37	20	9.75	78	15.14	40	17.24	1	5.26	3	23.07	154
	8	Foli giratori per parelles	1	3.44	2	0.97	8	1.55	6	2.58	0	0	0	0	17
	9	La substància	0	0	4	1.95	4	0.77	2	0.86	0	0	1	7.69	11
	10	L'àlbum de cromos	3	10.34	19	9.26	4	0.77	1	0.43	0	0	0	0	27
	11	Lectura compartida	3	10.34	13	6.34	66	12.81	23	9.91	3	15.78	5	38.46	113
	12	Llapis al mig	3	10.34	32	15.60	120	23.30	39	16.81	3	15.78	2	15.38	199
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	1	0.48	10	1.94	3	1.29	0	0	0	0	14
	14	Millor entre tots	1	3.44	9	4.39	9	1.74	8	3.44	1	5.26	0	0	28
	15	Números iguals junts	0	0	2	0.97	7	1.35	1	0.43	0	0	1	7.69	11
	16	Parada de tres minuts	3	10.34	4	1.95	36	6.99	23	9.91	1	5.26	0	0	67
	17	Paraula i dibuix	0	0	7	3.41	1	0.19	0	0	0	0	0	0	8
	18	Paraules compartides	0	0	2	0.97	1	0.19	2	0.86	0	0	0	0	5
	19	Un per tots	0	0	1	0.48	2	0.38	4	1.72	2	10.52	0	0	9
	20	Altres	1	3.44	35	17.07	33	6.40	11	4.74	1	5.26	0	0	81
		TOTAL	29	100	205	100	515	100	232	100	19	100	13	100	

Taula 9.1.24. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2C. Freqüències i percentatges.



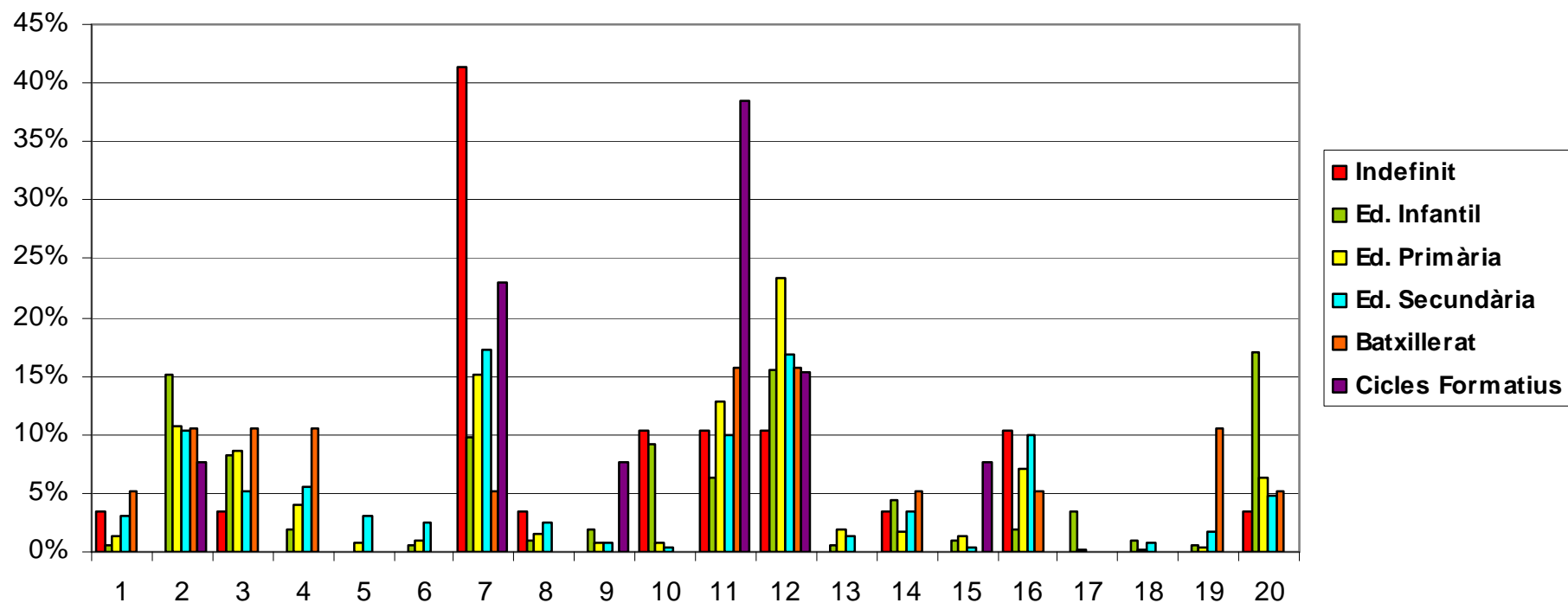
1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.26. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2C.

Tal com mostra el gràfic superior, les estructures cooperatives més utilitzades són el *llapis al mig* amb una freqüència de 199, l'*estructura 1-2-4* amb una freqüència de 154, el *foli giratori* i *lectura compartida* ambdós amb una freqüència d'ús de 113. Amb freqüència alta, segueixen *altres*, amb 81, *el joc de les paraules* amb 76 i *parada de tres minuts* amb 67.

Les menys utilitzades han estat *un per tots* amb 9, *paraula i dibuix* amb 8 i amb una freqüència de 5, *paraules compartides*.

Totes les estructures cooperatives han estat utilitzades.



1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

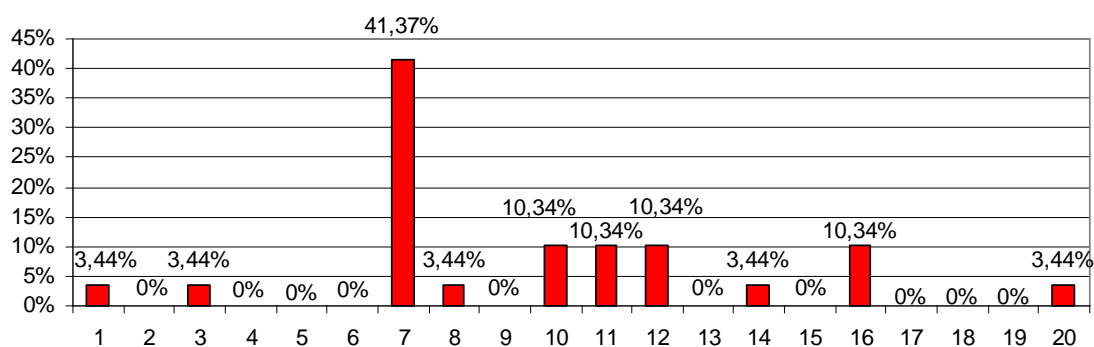
Gràfic 9.1.27. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2C.



Com mostra la taula superior i el gràfic⁵¹, del total de 1013 instruments analitzats corresponents a la introducció d'estructures cooperatives a l'aula en el durant de la unitat didàctica, l'estructura cooperativa més utilitzada a cada etapa educativa és:

- A educació infantil de 205 instruments analitzats, s'utilitzen *altres* estructures amb un percentatge del 17,07% (35) seguida del *llapis al mig* amb un ús del 15,60% (32).
- Per a l'etapa d'educació primària, del total de 515 instruments, l'estructura més utilitzada és el *llapis al mig* amb un percentatge del 23,30% (120) seguida de l'*estructura 1-2-4* amb un 15,14% (78).
- A educació secundària s'utilitza més l'*estructura 1-2-4* amb un 17,24% (40) del total seguida del *llapis al mig* amb un 16,81% (39) dels 232 instruments per a l'etapa.
- A batxillerat, les estructures més utilitzades són la *lectura compartida* i el *llapis al mig* ambdues amb una representació del 15,78% (3) del total de 19 instruments.
- Per a l'etapa de cicles formatius de 13 instruments analitzats, s'utilitza amb un percentatge del 38,46% (5) la *lectura compartida* i amb un 23,07% (3) l'*estructura 1-2-4*.
- D'un total de 29 instruments d'etapa educativa indefinida, s'utilitza l'*estructura 1-2-4* amb un percentatge del 41,37% (12), seguida de l'*àlbum de cromos*, *lectura compartida*, *llapis al mig* i *parada de tres minuts*, totes amb un percentatge del 10,34% (3).

INDEFINIT



Gràfic 9.1.28. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2C.

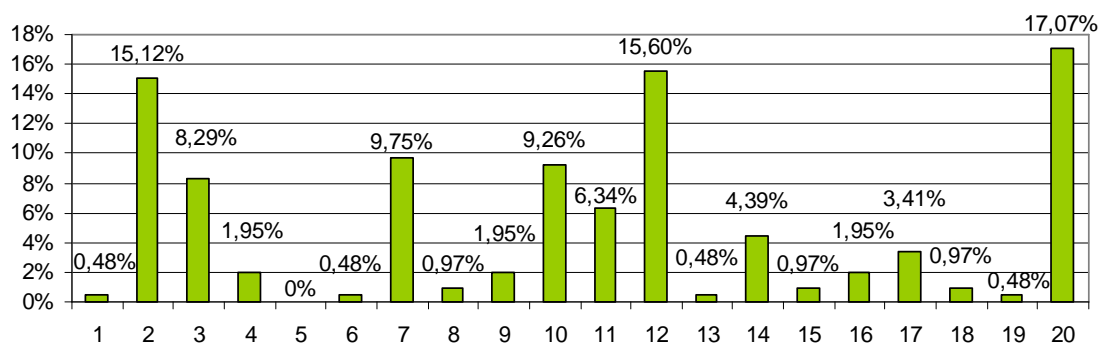
⁵¹ El gràfic s'ha presentat amb totes les dades per no perdre la visió de conjunt.

Estructura cooperativa		Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	1	3.44
2	El foli giratori	0	0
3	El joc de les paraules	1	3.44
4	El número	0	0
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	12	41.37
8	Foli giratori per parelles	1	3.44
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	3	10.34
11	Lectura compartida	3	10.34
12	Llapis al mig	3	10.34
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	1	3.44
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	3	10.34
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	1	3.44
TOTAL		29	100

Dels 29 instruments analitzats de l'etapa educativa indefinida, l'estructura cooperativa més utilitzada al durant de la unitat didàctica és l'*estructura 1-2-4* amb un 41,37% (12), seguida amb el mateix percentatge d'ús del 10,34% (3) per l'*àlbum de cromos*, *lectura compartida*, *llapis al mig* i *parada de tres minuts*. Amb un percentatge de 3,44% (1) s'usen estructures com *cadena de preguntes*, *el joc de les paraules*, *foli giratori per parelles*, *millor entre tots* i *altres*. No s'utilitza el *foli giratori*, *el número*, *el sac de dubtes*, *els quatre savis*, *la substància*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *números iguals junts*, *paraula i dibuix*, *paraules compartides* i *un per tots*.

Taula 9.1.25. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2C.

EDUCACIÓ INFANTIL



Gràfic 9.1.29. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2C.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	1	0.48
2	El foli giratori	31	15.12
3	El joc de les paraules	17	8.29
4	El número	4	1.95
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	1	0.48
7	Estructura 1-2-4	20	9.75
8	Foli giratori per parelles	2	0.97
9	La substància	4	1.95
10	L'àlbum de cromos	19	9.26
11	Lectura compartida	13	6.34
12	Llapis al mig	32	15.60
13	Mapa conceptual 4 bandes	1	0.48
14	Millor entre tots	9	4.39
15	Números iguals junts	2	0.97
16	Parada de tres minuts	4	1.95
17	Paraula i dibuix	7	3.41
18	Paraules compartides	2	0.97
19	Un per tots	1	0.48
20	Altres	35	17.07
	TOTAL	205	100

Taula 9.1.26. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2C.

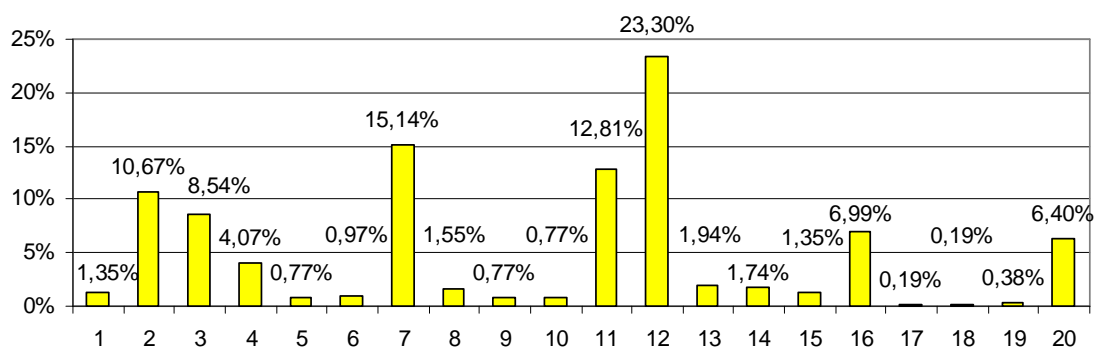
Per a l'etapa d'educació infantil, les estructures més utilitzades als 205 instruments analitzats del durant de la unitat són *altres* amb un 17,07% (35), *llapis al mig* amb un 15,60% (32) i *foli giratori* amb un 15,12% (31).

Amb un percentatge d'ús inferior es troba l'*estructura 1-2-4* amb un 9,75% (20), *l'àlbum de cromos* amb un 9,26% (19), *el joc de les paraules* amb un 8,29% (17) i *lectura compartida* amb un 6,34% (13). Amb percentatge inferior a 5%, s'utilitzen estructures com *millor entre tots* amb 4,39% (9), *paraula i dibuix* amb un 3,41% (7) i *el número*, *la substància* i *parada de tres minuts* amb un 1,95% (4).

Les estructures *cadena de preguntes*, *els quatre savis*, *foli giratori per parelles*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *números iguals junts*, *paraules compartides* i *un per tots*, s'utilitzen amb un percentatge inferior a l'1% (menys de 3).

No s'utilitza en cap cas l'estructura *el sac de dubtes*.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA



Gràfic 9.1.30. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2C.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	7	1.35
2	El foli giratori	55	10.67
3	El joc de les paraules	44	8.54
4	El número	21	4.07
5	El sac de dubtes	4	0.77
6	Els quatre savis	5	0.97
7	Estructura 1-2-4	78	15.14
8	Foli giratori per parelles	8	1.55
9	La substància	4	0.77
10	L'àlbum de cromos	4	0.77
11	Lectura compartida	66	12.81
12	Llapis al mig	120	23.30
13	Mapa conceptual 4 bandes	10	1.94
14	Millor entre tots	9	1.74
15	Números iguals junts	7	1.35
16	Parada de tres minuts	36	6.99
17	Paraula i dibuix	1	0.19
18	Paraules compartides	1	0.19
19	Un per tots	2	0.38
20	Altres	33	6.40
	TOTAL	515	100

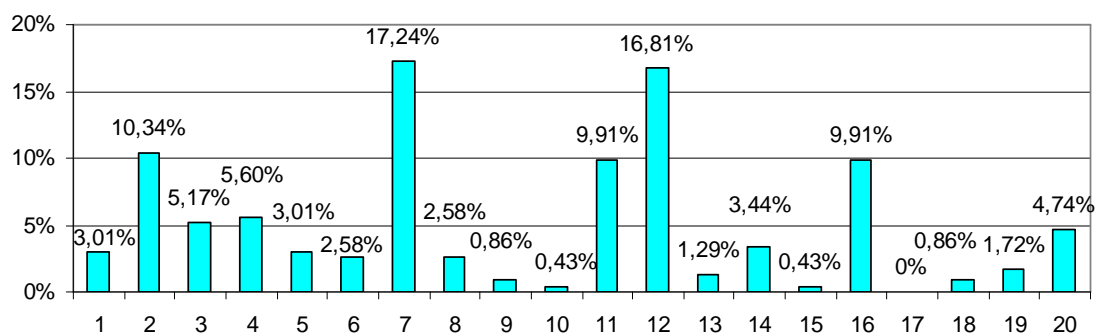
Per a l'etapa d'educació primària s'han analitzat 515 instruments corresponents al durant de la unitat didàctica. Les estructures més utilitzades tal com indica el gràfic i la taula són *llapis al mig* amb un 23,30% (120), *l'estructura 1-2-4* amb un 15,14% (78), *lectura compartida* amb un 12,81% (66) i *foli giratori* amb un 10,67% (55).

Seguidament, es troben estructures com *el joc de les paraules* amb un percentatge d'ús de 8,54% (44), *parada de tres minuts* amb un 6,99% (36) i *altres* amb un 6,40% (33).

Taula 9.1.27. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2C.

Amb un percentatge d'ús inferior a 5% (menys de 30), es troben la resta d'estructures cooperatives. Totes s'utilitzen en major o menor freqüència en aquesta etapa educativa i per a aquest moment de la unitat didàctica.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA



Gràfic 9.1.31. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2C.

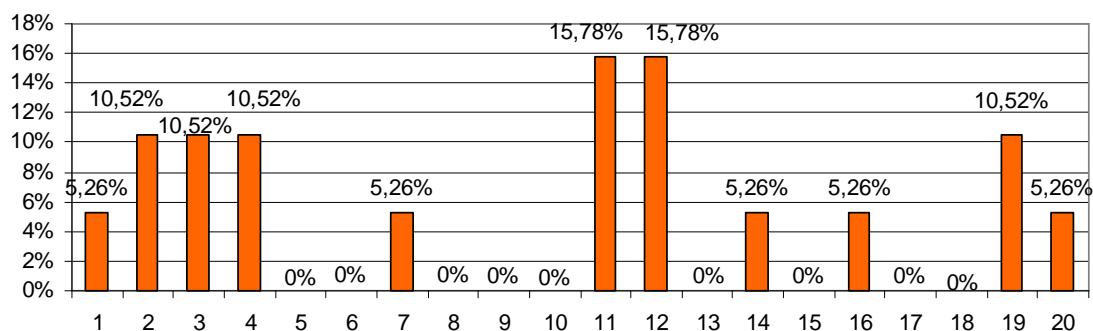
Estructura cooperativa	Fre.	P%	
1	Cadena de preguntes	7	3.01
2	El foli giratori	24	10.34
3	El joc de les paraules	12	5.17
4	El número	13	5.60
5	El sac de dubtes	7	3.01
6	Els quatre savis	6	2.58
7	Estructura 1-2-4	40	17.24
8	Foli giratori per parelles	6	2.58
9	La substància	2	0.86
10	L'àlbum de cromos	1	0.43
11	Lectura compartida	23	9.91
12	Llapis al mig	39	16.81
13	Mapa conceptual 4 bandes	3	1.29
14	Millor entre tots	8	3.44
15	Números iguals junts	1	0.43
16	Parada de tres minuts	23	9.91
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	2	0.86
19	Un per tots	4	1.72
20	Altres	11	4.74
TOTAL		232	100

Taula 9.1.28. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2C.

Als 232 instruments analitzats d'educació secundària del durant de la unitat didàctica, les estructures cooperatives més utilitzades són l'estructura 1-2-4 amb un 17,24% (40), llapis al mig amb un 16,81% (39), el foli giratori amb un 10,34% (24) i lectura compartida i parada de tres minuts amb un 9,91% (23) cadascuna. A continuació s'usen estructures com el número amb un 5,60% (13), el joc de les paraules amb un 5,17% (12), altres amb un 4,74% (11), millor entre tots amb un 3,44% (8), el sac de dubtes i cadena de preguntes amb un 3,01% (7). Amb un percentatge de 2,58% (6) s'usa els quatre savis i foli giratori per parelles, amb un 1,29% (3) d'ús el mapa conceptual a 4 bandes i amb un 1,72% (4) un per tots. Amb percentatge inferior a l'1% (menys

de 3) s'usa *la substància, l'àlbum de cromos, números iguals junts i paraules compartides*. Per a aquesta etapa educativa i aquest moment de la unitat didàctica, l'estructura que no s'utilitza és *paraula i dibuix*.

BATXILLERAT



Gràfic 9.1.32. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2C.

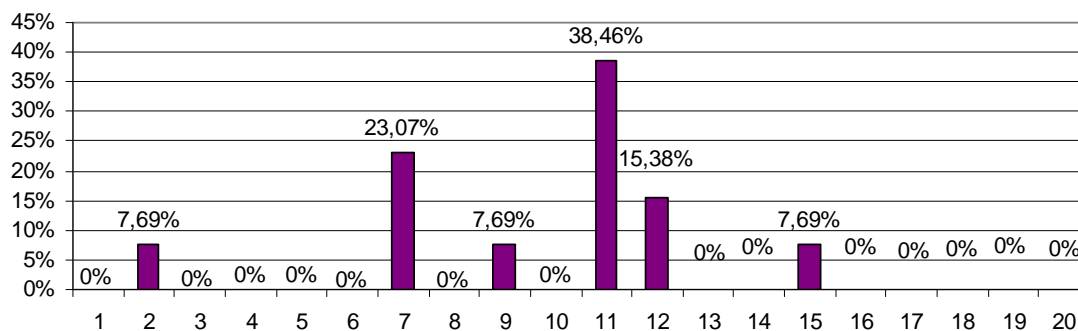
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	1	5.26
2	El foli giratori	2	10.52
3	El joc de les paraules	2	10.52
4	El número	2	10.52
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	1	5.26
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	3	15.78
12	Llapis al mig	3	15.78
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	1	5.26
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	1	5.26
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	2	10.52
20	Altres	1	5.26
	TOTAL	19	100

Taula 9.1.29. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2C.

Al durant de la unitat didàctica a l'etapa de batxillerat s'han analitzat un total de 19 instruments. Les estructures més utilitzades es distribueixen amb un 15,78% (3) *lectura compartida* i *llapis al mig*. Amb un percentatge d'ús de 10,52% (2), s'utilitzen les estructures *foli giratori, el joc de les paraules, el número* i *un per tots*. Amb percentatge d'ús de 5,26% (1) es troben *cadena de preguntes, estructura 1-2-4, millor entre tots,*

parada de tres minuts i altres. No s'utilitzen en aquesta etapa educativa el *sac de dubtes*, *els quatre savis*, *foli giratori per parelles*, *la substància*, *l'àlbum de cromos*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *números iguals junts*, *paraula i dibuix* ni *paraules compartides*.

CICLES FORMATIUS



Gràfic 9.1.33. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2C.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	1	7.69
3	El joc de les paraules	0	0
4	El número	0	0
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	3	23.07
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	1	7.69
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	5	38.46
12	Llapis al mig	2	15.38
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	1	7.69
16	Parada de tres minuts	0	0
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	0	0
TOTAL		13	100

Per a l'etapa educativa de cicles formatius, les estructures més utilitzades als 13 instruments analitzats del durant de la unitat didàctica, tal com indica el gràfic i la taula són 6: *lectura compartida* amb un 38,46% (5) d'ús, *l'estructura 1-2-4* amb un 23,07% (3), *llapis al mig* amb un ús del 15,38% (2). Amb el mateix percentatge d'ús de 7,69% (1) s'han usat les estructures *foli giratori*, *la substància* i *números iguals junts*. La resta d'estructures cooperatives per a aquest moment de la unitat didàctica no s'han utilitzat en aquesta etapa educativa.

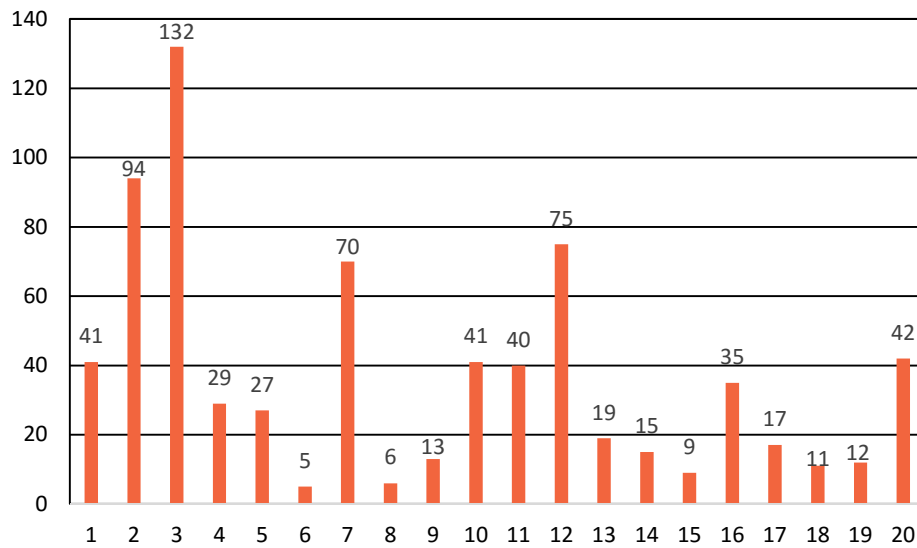
Taula 9.1.30. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2C.

- AL FINAL DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2D			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA COOPERATIVA	1	Cadena de preguntes	0	0	1	0.69	22	5.55	15	9.61	1	6.66	2	25.00	41
	2	El foli giratori	2	14.28	22	15.27	48	12.12	20	12.82	2	13.33	0	0	94
	3	El joc de les paraules	4	28.57	23	15.97	82	20.70	19	12.17	2	13.33	2	25.00	132
	4	El número	0	0	3	2.08	18	4.54	6	3.84	2	13.33	0	0	29
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	15	3.78	11	7.05	1	6.66	0	0	27
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	3	0.75	2	1.28	0	0	0	0	5
	7	Estructura 1-2-4	1	7.14	10	6.94	41	10.35	17	10.89	1	6.66	0	0	70
	8	Foli giratori per parelles	0	0	3	2.08	1	0.25	2	1.28	0	0	0	0	6
	9	La substància	0	0	2	1.38	9	2.27	1	0.64	1	6.66	0	0	13
	10	L'àlbum de cromos	0	0	24	16.66	16	4.04	1	0.64	0	0	0	0	41
	11	Lectura compartida	3	21.42	8	5.55	17	4.29	11	7.05	1	6.66	0	0	40
	12	Llapis al mig	1	7.14	12	8.33	46	11.61	14	8.97	0	0	2	25.00	75
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	3	2.08	8	2.02	5	3.20	1	6.66	2	25.00	19
	14	Millor entre tots	1	7.14	2	1.38	6	1.51	5	3.20	1	6.66	0	0	15
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	9	2.27	0	0	0	0	0	0	9
	16	Parada de tres minuts	1	7.14	3	2.08	20	5.05	10	6.41	1	6.66	0	0	35
	17	Paraula i dibuix	1	7.14	13	9.02	3	0.75	0	0	0	0	0	0	17
	18	Paraules compartides	0	0	6	4.16	4	1.01	1	0.64	0	0	0	0	11
	19	Un per tots	0	0	1	0.69	7	1.76	4	2.56	0	0	0	0	12
	20	Altres	0	0	8	5.55	21	5.30	12	7.69	1	6.66	0	0	42
TOTAL			14	100	144	100	396	100	156	100	15	100	8	100	

Taula 9.1.31. Total d'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2D. Freqüències i percentatges.





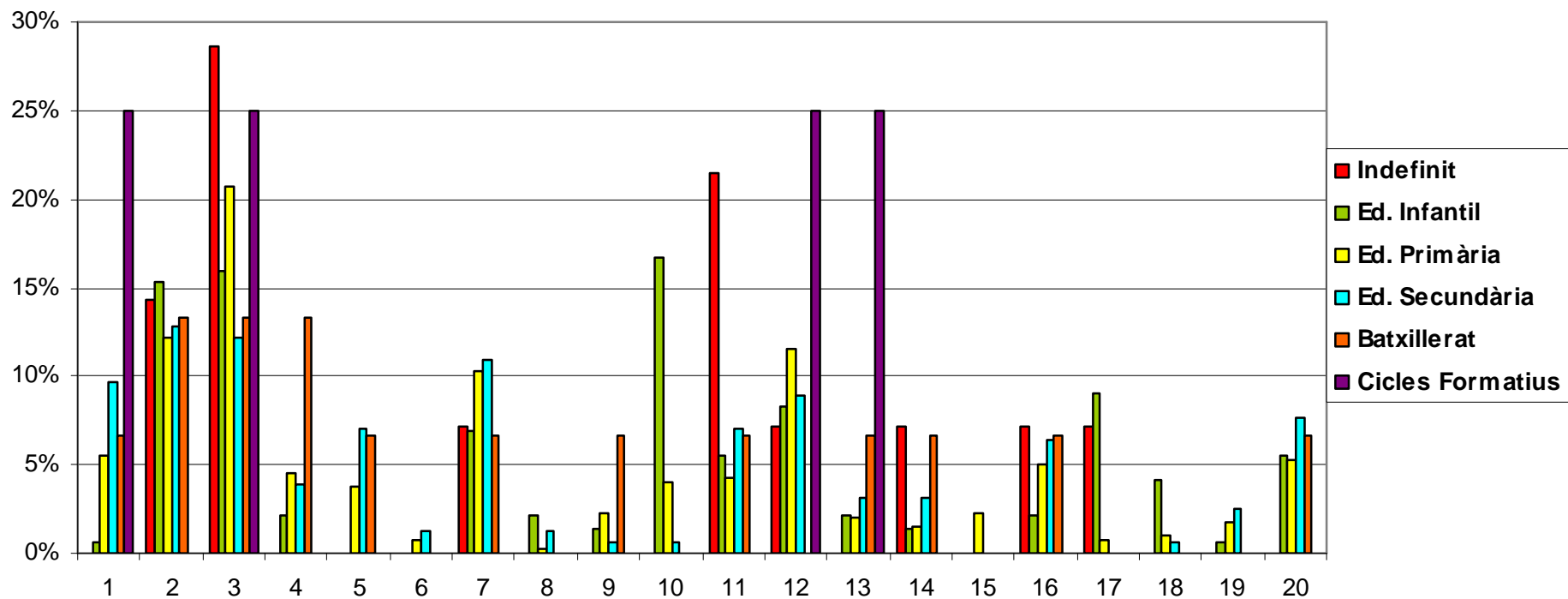
1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

Gràfic 9.1.34. Freqüència d'ús de les estructures cooperatives corresponents a l'Instrument 2D.

Com mostra el gràfic, les estructures cooperatives més utilitzades al final de la unitat didàctica, són el *joc de les paraules* amb una freqüència de 132, seguida de *el foli giratori* amb una freqüència de 94. A continuació, amb 75 segueix el *llapis al mig*, amb 70 l'*estructura 1-2-4* i amb 42 *altres*.

Segueixen a prop amb 41 *cadena de preguntes* i l'*àlbum de cromos* ambdues. A continuació *lectura compartida* amb freqüència d'ús de 40 i *parada de tres minuts* amb 35.

Les menys utilitzades són el *foli giratori per parelles* amb una freqüència de 6 i *els quatre savis* amb 5. No hi ha cap estructura cooperativa que no s'utilitzi.



1. Cadena de preguntes; 2. El foli giratori; 3. El joc de les paraules; 4. El número; 5. El sac de dubtes; 6. Els quatre savis; 7. Estructura 1-2-4; 8. Foli giratori per parelles; 9. La substància; 10. L'àlbum de cromos; 11. Lectura compartida; 12. Llapis al mig; 13. Mapa conceptual 4 bandes; 14. Millor entre tots; 15. Números iguals junts; 16. Parada de tres minuts; 17. Paraula i dibuix; 18. Paraules compartides; 19. Un per tots; 20. Altres

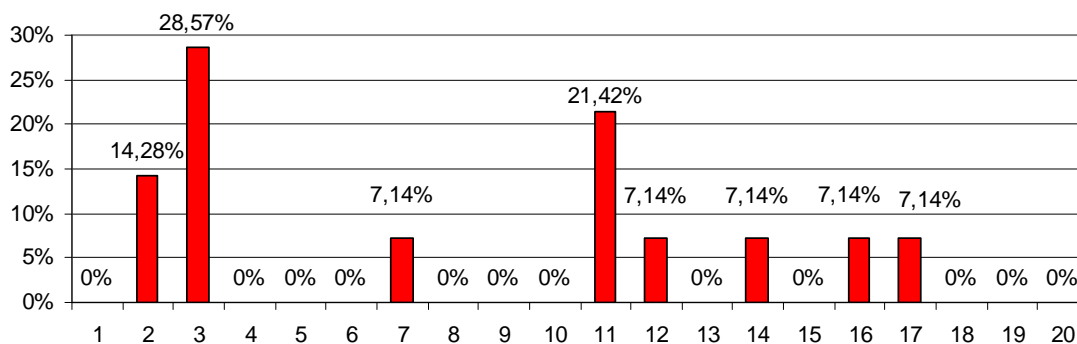
Gràfic 9.1.35. Ús d'estructures cooperatives a cada etapa educativa corresponent a l'Instrument 2D.



Com mostra la taula superior i el gràfic⁵², del total de 733 instruments analitzats corresponents a la introducció d'estructures cooperatives a l'aula en el final de la unitat didàctica, l'estructura cooperativa més utilitzada a cada etapa educativa és:

- A educació infantil de 144 instruments analitzats, s'utilitza l'*àlbum de cromos* amb un percentatge del 16,66% (24) seguida del *joc de les paraules* amb un ús del 15,97% (23).
- Per a l'etapa d'educació primària, del total de 396 instruments, l'estructura més utilitzada és el *joc de les paraules* amb un percentatge del 20,70% (82) seguida del *foli giratori* amb un 12,12% (48).
- A educació secundària s'utilitza més el *foli giratori* amb un 12,82% (20) del total seguida del *joc de les paraules* amb un 12,17% (19) dels 156 instruments per a l'etapa.
- A batxillerat, les estructures més utilitzades són el *foli giratori*, el *joc de les paraules* i el *número*, totes amb una representació del 13,33% (2) del total de 15 instruments.
- Per a l'etapa de cicles formatius de 8 instruments analitzats, s'utilitza amb un mateix percentatge del 25% (2) la *cadena de preguntes*, el *joc de les paraules*, *llapis al mig* i *mapa conceptual a quatre bandes*.
- D'un total de 14 instruments d'etapa educativa indefinida, s'utilitza el *joc de les paraules* amb un percentatge del 28,57% (4), seguida de la *lectura compartida* amb un percentatge del 21,42% (3).

INDEFINIT



Gràfic 9.1.36. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2D.

⁵² El gràfic s'ha presentat amb totes les dades per no perdre la visió de conjunt.

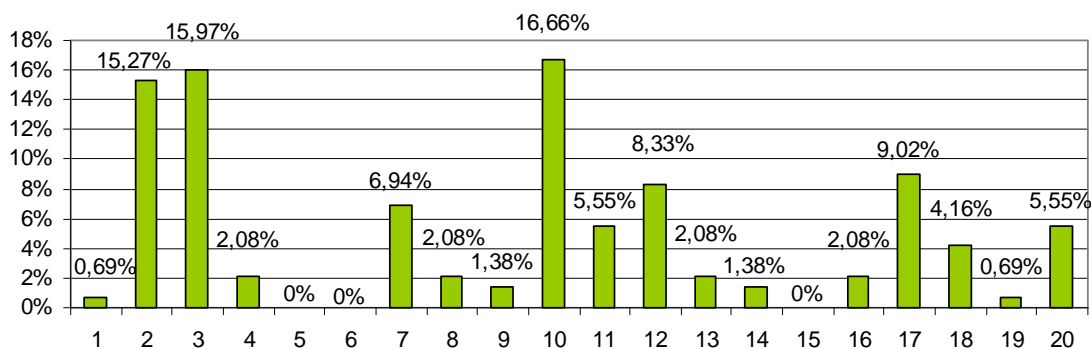
Estructura cooperativa		Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	0	0
2	El foli giratori	2	14.28
3	El joc de les paraules	4	28.57
4	El número	0	0
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	1	7.14
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	3	21.42
12	Llapis al mig	1	7.14
13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0
14	Millor entre tots	1	7.14
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	1	7.14
17	Paraula i dibuix	1	7.14
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	0	0
TOTAL		14	100

Per a l'etapa educativa indefinida en el final de la unitat didàctica, s'han analitzat 14 instruments. Les estructures més utilitzades són *el joc de les paraules* amb un 28,47% (4), *lectura compartida* amb un 21,42% (3) i *el foli giratori* amb un 14,28% (2).

Amb el mateix percentatge d'ús de 7,14% (1), s'utilitzen les estructures de *paraula i dibuix*, *parada de tres minuts*, *millor entre tots*, *llapis al mig* i *estructura 1-2-4*. La resta d'estructures cooperatives no s'utilitzen.

Taula 9.1.32. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa indefinida de l'Instrument 2D.

EDUCACIÓ INFANTIL



Gràfic 9.1.37. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2D.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	1	0.69
2	El foli giratori	22	15.27
3	El joc de les paraules	23	15.97
4	El número	3	2.08
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	10	6.94
8	Foli giratori per parelles	3	2.08
9	La substància	2	1.38
10	L'àlbum de cromos	24	16.66
11	Lectura compartida	8	5.55
12	Llapis al mig	12	8.33
13	Mapa conceptual 4 bandes	3	2.08
14	Millor entre tots	2	1.38
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	3	2.08
17	Paraula i dibuix	13	9.02
18	Paraules compartides	6	4.16
19	Un per tots	1	0.69
20	Altres	8	5.55
	TOTAL	144	100

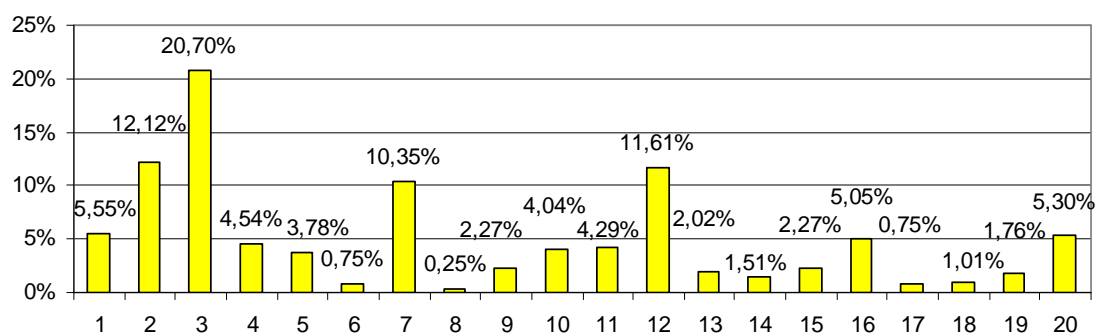
Taula 9.1.33. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 2D.

Per al final de la unitat didàctica a educació infantil s'han analitzat 144 instruments. Les estructures cooperatives més utilitzades com s'indica al gràfic i a la taula són *l'àlbum de cromos* amb un 16,66% (24), *el joc de les paraules* amb un 15,97% (23) i *el foli giratori* amb un 15,27% (22).

Seguidament, s'usen les estructures de *paraula i dibuix* amb un 9,02% (13), *llapis al mig* amb un 8,33% (12), *l'estructura 1-2-4* amb un 6,94% (10) i *lectura compartida* i *altres* amb un 5,55% (8). Amb un percentatge d'ús inferior al 5% (menys de 8) es troben estructures com *cadena de preguntes*, *el número*, *foli giratori per parelles*, *la substància*, *mapa conceptual a 4 bandes*, *millor entre tots*, *parada de tres minuts*, *paraules compartides* i *un per tots*.

No s'utilitzen *el sac de dubtes*, *els quatre savis* ni *números iguals junts*.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA



Gràfic 9.1.38. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2D.

Estructura cooperativa	Fre.	P%
1 Cadena de preguntes	22	5.55
2 El foli giratori	48	12.12
3 El joc de les paraules	82	20.70
4 El número	18	4.54
5 El sac de dubtes	15	3.78
6 Els quatre savis	3	0.75
7 Estructura 1-2-4	41	10.35
8 Foli giratori per parelles	1	0.25
9 La substància	9	2.27
10 L'àlbum de cromos	16	4.04
11 Lectura compartida	17	4.29
12 Llapis al mig	46	11.61
13 Mapa conceptual 4 bandes	8	2.02
14 Millor entre tots	6	1.51
15 Números iguals junts	9	2.27
16 Parada de tres minuts	20	5.05
17 Paraula i dibuix	3	0.75
18 Paraules compartides	4	1.01
19 Un per tots	7	1.76
20 Altres	21	5.30
TOTAL	396	100

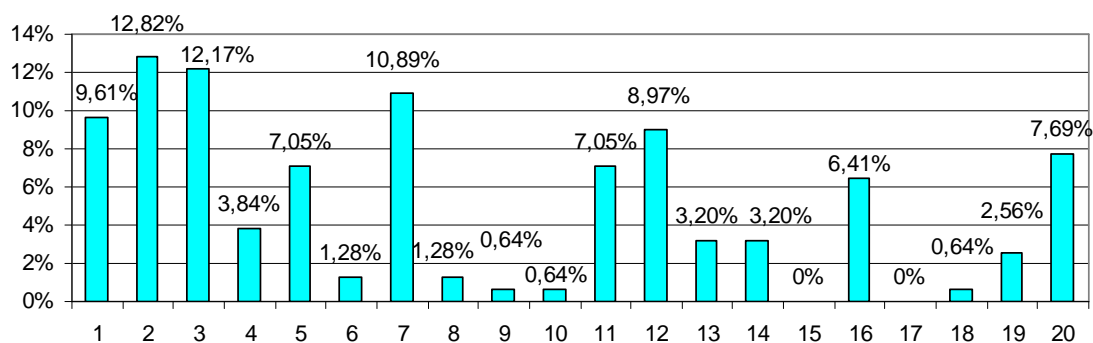
Taula 9.1.34. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 2D.

Per a l'etapa educativa d'educació primària, les estructures més utilitzades al final de la unitat didàctica als 396 instruments analitzats són *el joc de les paraules* amb un 20,70% (82), *el foli giratori* amb un 12,12% (48), *llapis al mig* amb un 11,61% (46) i *l'estructura 1-2-4* amb un 10,35% (41).

A continuació s'utilitzen estructures com *cadena de preguntes* amb un 5,55% (22), *altres* amb un 5,30% (21) i *parada de tres minuts* amb un 5,05% (20). Amb percentatges inferiors a 5% (menys de 20), es troben la resta d'estructures cooperatives.

No hi ha cap estructura que no s'utilitzi en aquesta etapa educativa per a aquest moment de la unitat didàctica.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA



Gràfic 9.1.39. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2D.

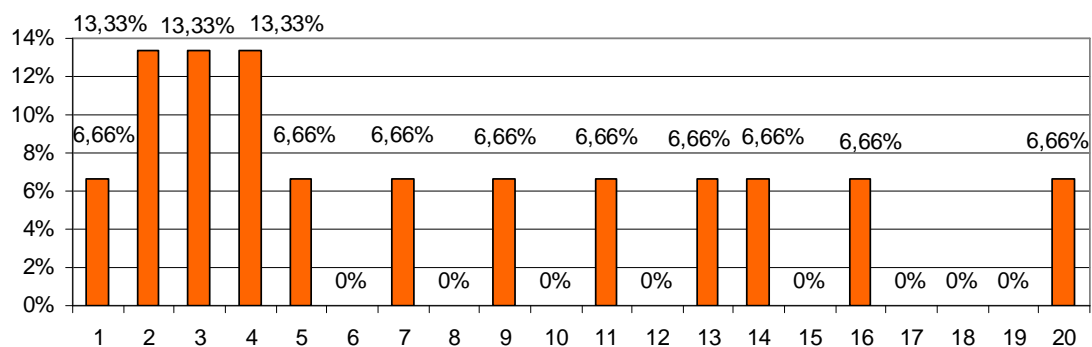
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	15	9.61
2	El foli giratori	20	12.82
3	El joc de les paraules	19	12.17
4	El número	6	3.84
5	El sac de dubtes	11	7.05
6	Els quatre savis	2	1.28
7	Estructura 1-2-4	17	10.89
8	Foli giratori per parelles	2	1.28
9	La substància	1	0.64
10	L'àlbum de cromos	1	0.64
11	Lectura compartida	11	7.05
12	Llapis al mig	14	8.97
13	Mapa conceptual 4 bandes	5	3.20
14	Millor entre tots	5	3.20
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	10	6.41
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	1	0.64
19	Un per tots	4	2.56
20	Altres	12	7.69
	TOTAL	156	100

Taula 9.1.35. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 2D.

L'estructura cooperativa més utilitzada al final de la unitat didàctica per als 156 instruments d'educació secundària són el *foli giratori* amb un 12,82% (20), *el joc de les paraules* amb un 12,17% (19) i *l'estructura 1-2-4* amb un 10,89% (17). Amb percentatges d'ús compresos entre el 10% i el 5% (entre 16 i 9), s'utilitzen estructures com *altres*, *parada de tres minuts*, *llapis al mig*, *lectura compartida*, *sac de dubtes* i *cadena de preguntes*. Amb percentatge inferior al 5% (menys de 9), les estructures que s'utilitzen són *el número*, *els*

quatre savis, foli giratori per parelles, la substància, l'àlbum de cromos, mapa conceptual a 4 bandes, millor entre tots, paraules compartides i un per tots. No s'utilitza números iguals junts ni paraula i dibuix.

BATXILLERAT



Gràfic 9.1.40. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2D.

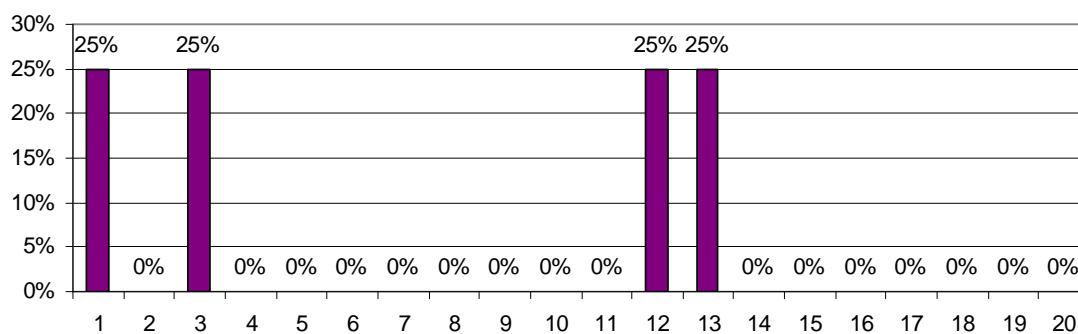
	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	1	6.66
2	El foli giratori	2	13.33
3	El joc de les paraules	2	13.33
4	El número	2	13.33
5	El sac de dubtes	1	6.66
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	1	6.66
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	1	6.66
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	1	6.66
12	Llapis al mig	0	0
13	Mapa conceptual 4 bandes	1	6.66
14	Millor entre tots	1	6.66
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	1	6.66
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	1	6.66
TOTAL		15	100

Per a l'etapa educativa de batxillerat, les estructures més utilitzades al final de la unitat didàctica als 15 instruments analitzats són *el foli giratori, el joc de les paraules i el número* amb un percentatge de 13,33% (2). Amb el mateix percentatge d'ús de 6,66% (1), s'utilitzen estructures com *cadena de preguntes, el sac de dubtes, estructura 1-2-4, la substància, lectura compartida, mapa conceptual a 4 bandes, millor entre tots, parada de tres minuts i altres*.

No s'utilitza *la resta d'estructures*.

Taula 9.1.36. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 2D.

CICLES FORMATIUS



Gràfic 9.1.41. Percentatge d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2D.

	Estructura cooperativa	Fre.	P%
1	Cadena de preguntes	2	25.00
2	El foli giratori	0	0
3	El joc de les paraules	2	25.00
4	El número	0	0
5	El sac de dubtes	0	0
6	Els quatre savis	0	0
7	Estructura 1-2-4	0	0
8	Foli giratori per parelles	0	0
9	La substància	0	0
10	L'àlbum de cromos	0	0
11	Lectura compartida	0	0
12	Llapis al mig	2	25.00
13	Mapa conceptual 4 bandes	2	25.00
14	Millor entre tots	0	0
15	Números iguals junts	0	0
16	Parada de tres minuts	0	0
17	Paraula i dibuix	0	0
18	Paraules compartides	0	0
19	Un per tots	0	0
20	Altres	0	0
	TOTAL	8	100

Per a l'etapa educativa de cicles formatius, als 8 instruments analitzats corresponents al final de la unitat didàctica, tal com indica el gràfic i la taula, només s'utilitzen quatre estructures cooperatives amb el mateix percentatge del 25% (2): *cadena de preguntes, el joc de les paraules, llapis al mig i mapa conceptual a 4 bandes.*

La resta d'estructures cooperatives no s'utilitzen en aquest moment de la unitat didàctica.

Taula 9.1.37. Freqüències i percentatges d'estructures cooperatives utilitzades per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 2D.

9.1.2.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

Per als diferents moments en que es divideix una unitat didàctica, els resultats mostren que les estructures cooperatives més utilitzades són:

- Abans de la unitat, a totes les etapes educatives s'utilitza amb major freqüència el *foli giratori*, l'*estructura 1-2-4* i la *lectura compartida*. A educació infantil s'inclouen *altres* estructures i a cicles formatius el *número*.
- A l'inici de la unitat, a totes les etapes educatives s'utilitza amb major percentatge el *llapis al mig*, la *lectura compartida*, l'*estructura 1-2-4* i el *foli giratori*. S'inclou a educació infantil *altres* estructures, a batxillerat la *parada de tres minuts* i *un per tots* i a cicles formatius el *número*.
- Durant la unitat didàctica, les estructures cooperatives més utilitzades a totes les etapes educatives són l'*estructura 1-2-4*, el *foli giratori*, el *llapis al mig* i la *lectura compartida*. A educació infantil s'afegeix *altres* estructures i a educació secundària la *parada de tres minuts*.
- Al final de la unitat didàctica, a totes les etapes educatives, les estructures cooperatives utilitzades amb major freqüència són el *joc de les paraules*, el *foli giratori*, la *lectura compartida*, el *llapis al mig*, l'*estructura 1-2-4*. A educació infantil s'afegeix l'*àlbum de cromos* i a cicles formatius la *cadena de preguntes* i el *mapa conceptual a 4 bandes*.

Totes les estructures cooperatives utilitzades a les diferents etapes educatives i per als diferents moments en els que es pot dividir una unitat didàctica, es repeteixen a excepció del moment del final de la unitat on s'incorpora el *joc de les paraules*, *cadena de preguntes* i *mapa conceptual a 4 bandes*. Educació infantil és la etapa educativa que utilitza amb major percentatge *altres* estructures.

9.1.3 FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA EN LA INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'AULA I EN ELS DIFERENTS MOMENTS D'UNA UNITAT DIDÀCTICA PER ETAPES EDUCATIVES

La segona dimensió d'anàlisi fa referència a la finalitat amb la qual s'utilitzen les estructures cooperatives als diferents instruments analitzats. Cal recordar que les finalitats que es proposen als instruments de recollida de dades del Programa CA/AC, són 13:

1. Conèixer les idees prèvies
2. Facilitar la representació dels continguts a treballar
3. Presentar els continguts
4. Comprovar la comprensió dels alumnes
5. Aprendre els nous aprenentatges
6. Consolidar els nous aprenentatges
7. Reforçar els nous aprenentatges
8. Aprofundir els nous aprenentatges

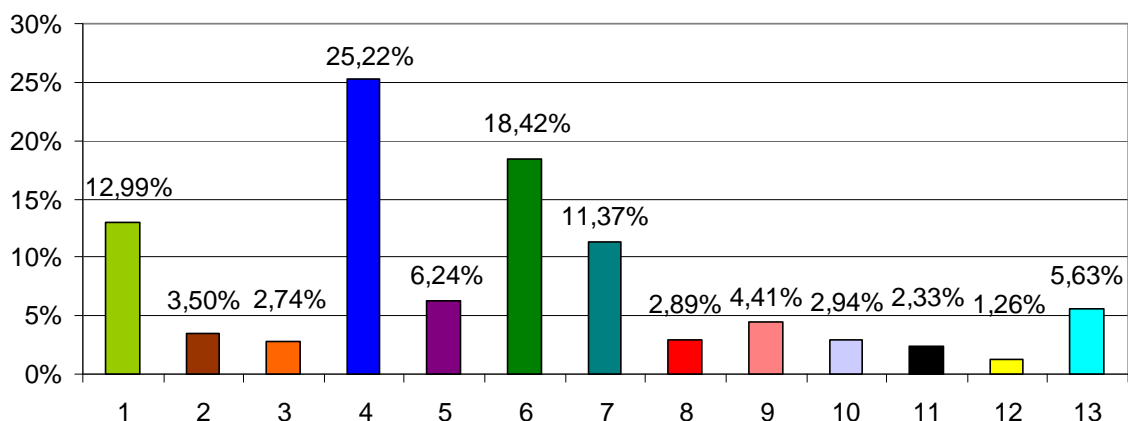
9. Fer una síntesi dels continguts
10. Preparar un examen
11. Estudiar els continguts treballats
12. Avaluar la consecució dels objectius
13. Altres

A continuació es presenten en primer lloc els resultats sobre les finalitats que es vinculen a l'ús de les estructures cooperatives en la introducció d'estructures cooperatives simples per etapes educatives i en segon lloc, es distingeixen els quatre moments en els que es pot dividir la unitat didàctica i també per etapes educatives.

- FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA EN LA INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES SIMPLES A L'AULA

INSTRUMENT 1			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%
FINALITAT	1	Conèixer les idees prèvies	17	26.15	56	16.37	127	12.81	50	10.46	0	0	6	15.78	256	12.99
	2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	4	6.15	15	4.38	29	2.92	17	3.55	1	1.78	3	7.89	69	3.50
	3	Presentar els continguts	0	0	8	2.33	25	2.52	18	3.76	3	5.35	0	0	54	2.74
	4	Comprovar la comprensió dels alumnes	19	29.23	64	18.71	272	27.44	125	26.15	8	14.28	9	23.68	497	25.22
	5	Aprendre els nous aprenentatges	5	7.69	13	3.80	70	7.06	24	5.02	7	12.50	4	10.52	123	6.24
	6	Consolidar els nous aprenentatges	4	6.15	75	21.92	172	17.55	92	19.24	17	30.35	3	7.89	363	18.42
	7	Reforçar els nous aprenentatges	4	6.15	56	16.37	125	12.61	30	6.27	5	8.92	4	10.52	224	11.37
	8	Aprofundir els nous aprenentatges	3	4.61	5	1.46	25	2.52	19	3.97	3	5.35	2	5.26	57	2.89
	9	Fer una síntesi dels continguts	7	10.76	7	2.04	40	4.03	28	5.85	2	3.57	3	7.89	87	4.41
	10	Preparar un examen	2	3.07	0	0	21	2.11	27	5.64	5	8.92	3	7.89	58	2.94
	11	Estudiar els continguts treballats	0	0	3	0.87	23	2.32	18	3.76	1	1.78	1	2.63	46	2.33
	12	Avaluar la consecució dels objectius	0	0	3	0.87	16	1.61	4	0.83	2	3.57	0	0	25	1.26
	13	Altres	0	0	37	10.81	46	4.64	26	5.43	2	3.57	0	0	111	5.63
		TOTAL	65	100	342	100	991	100	478	100	56	100	38	100	1970	100

Taula 9.1.38. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 1. Freqüències i percentatges.



1. Conèixer les idees prèvies; 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar; 3. Presentar els continguts; 4. Comprovar la comprensió dels/les alumnes; 5. Aprendre els nous aprenentatges; 6. Consolidar els nous aprenentatges; 7. Reforçar els nous aprenentatges; 8. Aprofundir els nous aprenentatges; 9. Fer una síntesi dels continguts; 10. Preparar un examen; 11. Estudiar els continguts treballats; 12. Avaluat la consecució dels objectius; 13. Altres.

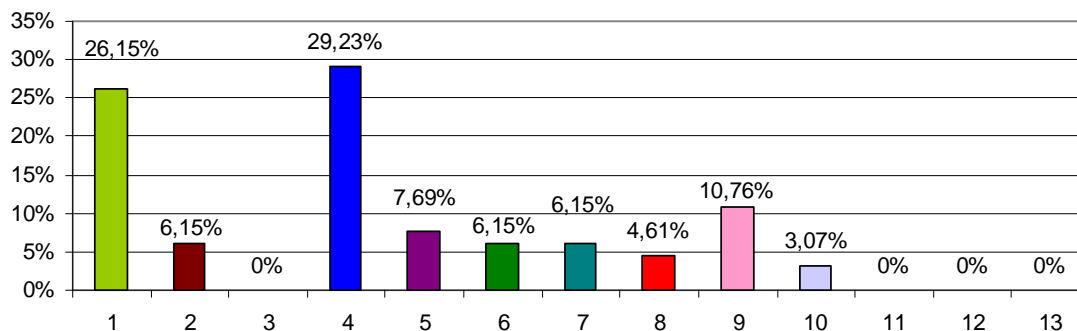
Gràfic 9.1.42. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples de l'Instrument 1. Totals.

Tal com mostra la taula superior i el gràfic, del total de 1970 instruments, les finalitats més perseguides pels docents en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula són:

- *Comprovar la comprensió dels/les alumnes* amb un 25,22% (497) del total.
- *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 18,42% (363) del total.
- *Conèixer les idees prèvies* amb un 12,99% (256) del total.

La finalitat menys perseguida és la d'*avaluar la consecució dels objectius*, que té una representació total de l'1,26% (25).

INDEFINIT



1. Conèixer les idees prèvies; 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar; 3. Presentar els continguts; 4. Comprovar la comprensió dels/les alumnes; 5. Aprendre els nous aprenentatges; 6. Consolidar els nous aprenentatges; 7. Reforçar els nous aprenentatges; 8. Aprofundir els nous aprenentatges; 9. Fer una síntesi dels continguts; 10. Preparar un examen; 11. Estudiar els continguts treballats; 12. Avaluat la consecució dels objectius; 13. Altres.

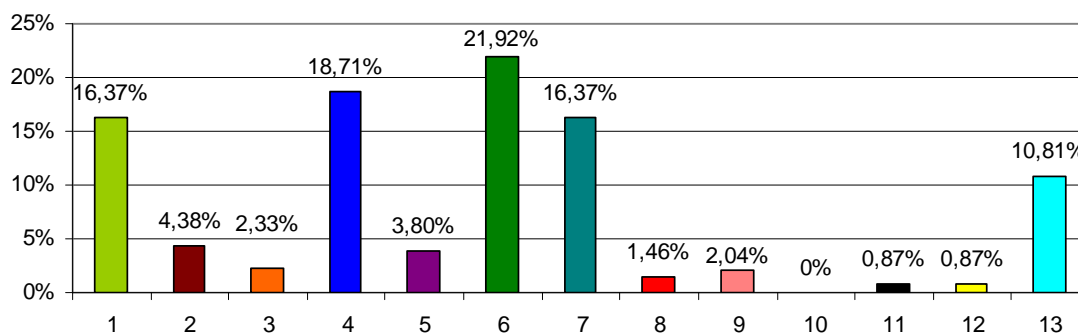
Gràfic 9.1.43. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa indefinida de l'Instrument 1.

En la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula, hi ha 65 instruments que no s'especifica l'etapa educativa a la qual es corresponen. En aquests instruments, com mostra el gràfic superior, les finalitats més perseguides són:

- *Comprovar la comprensió dels alumnes* amb un 29,23% (19) del total.
- *Conèixer les idees prèvies* amb un 26,15% (17).
- Amb un 10,76% (7) del total, *fer una síntesi dels continguts*.

Les finalitats que no es persegueixen en els instruments analitzats són *presentar els continguts*, *estudiar els continguts treballats* i *avaluar la consecució dels objectius*. Tampoc s'utilitzen estructures cooperatives amb *altres* finalitats.

EDUCACIÓ INFANTIL



1. Conèixer les idees prèvies; 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar; 3. Presentar els continguts; 4. Comprovar la comprensió dels/les alumnes; 5. Aprendre els nous aprenentatges; 6. Consolidar els nous aprenentatges; 7. Reforçar els nous aprenentatges; 8. Aprofundir els nous aprenentatges; 9. Fer una síntesi dels continguts; 10. Preparar un examen; 11. Estudiar els continguts treballats; 12. Avaluar la consecució dels objectius; 13. Altres.

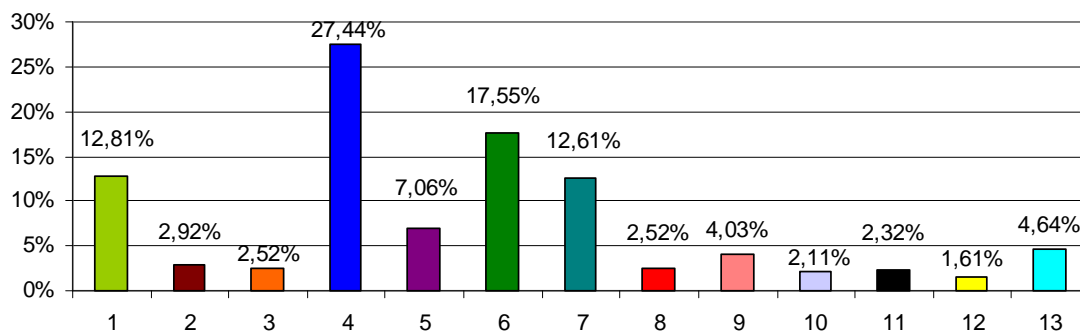
Gràfic 9.1.44. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa d'educació infantil de l'Instrument 1.

Per a l'etapa d'educació infantil, del total de 342 instruments analitzats, els resultats sobre les finalitats més perseguïdes en la introducció d'estructures cooperatives simples, tal com es mostra al gràfic, són:

- *Consolidar els nous aprenentatges*, amb un 21,92% (75) del total.
- *Comprovar la comprensió dels alumnes*, amb un 18,71% (64) del total.
- Amb un mateix percentatge de 16,37% (56), *conèixer les idees prèvies* i *reforçar els nous aprenentatges*.

La finalitat que no s'utilitza en cap cas és la de *preparar un examen* i amb una presència molt baixa les finalitats d'*estudiar els continguts treballats* i d'*avaluar la consecució dels continguts* representant el 0,87% (3) del total ambdues.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA



1. Conèixer les idees prèvies; 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar; 3. Presentar els continguts; 4. Comprovar la comprensió dels/les alumnes; 5. Aprendre els nous aprenentatges; 6. Consolidar els nous aprenentatges; 7. Reforçar els nous aprenentatges; 8. Aprofundir els nous aprenentatges; 9. Fer una síntesi dels continguts; 10. Preparar un examen; 11. Estudiar els continguts treballats; 12. Avaluat la consecució dels objectius; 13. Altres.

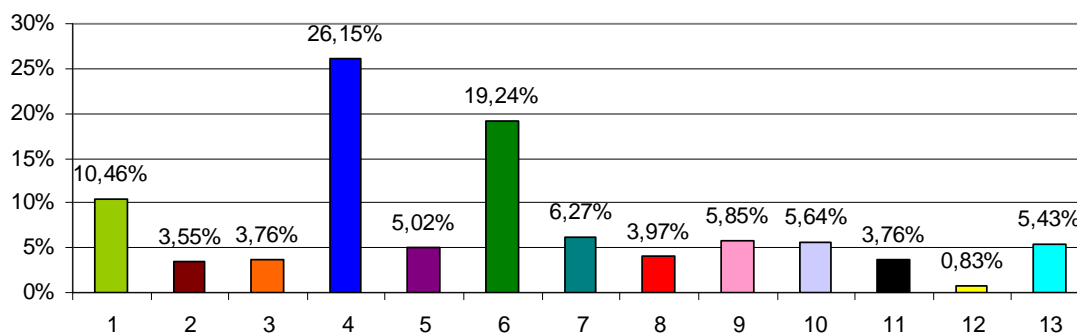
Gràfic 9.1.45. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa d'educació primària de l'Instrument 1.

Per a l'etapa d'educació primària, com es pot visualitzar al gràfic, del total de 991 instruments analitzats, les finalitats més perseguides en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula són:

- *Comprovar la comprensió dels alumnes* amb un 27,44% (272).
- Amb un percentatge del 17,55% (172) del total, la finalitat de *consolidar els nous aprenentatges*.
- *Conèixer les idees prèvies*, amb un 12,81% (127) del total.

La finalitat menys perseguida pels mestres d'educació primària en l'ús d'estructures cooperatives és la *d'avaluar la consecució dels objectius*, que té una representació de l'1,61% (16) del total d'instruments analitzats per a l'etapa.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA



1. Conèixer les idees prèvies; 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar; 3. Presentar els continguts; 4. Comprovar la comprensió dels/les alumnes; 5. Aprendre els nous aprenentatges; 6. Consolidar els nous aprenentatges; 7. Reforçar els nous aprenentatges; 8. Aprofundir els nous aprenentatges; 9. Fer una síntesi dels continguts; 10. Preparar un examen; 11. Estudiar els continguts treballats; 12. Avaluat la consecució dels objectius; 13. Altres.

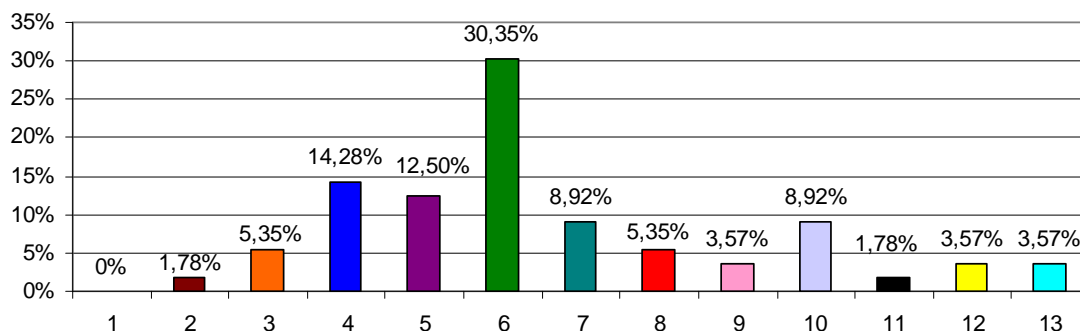
Gràfic 9.1.46. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa d'educació secundària de l'Instrument 1.

Per a l'etapa d'educació secundària, tal com mostra el gràfic, d'un total de 478 instruments analitzats, les finalitats més perseguides en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula són:

- Amb un percentatge del 26,15% (125), *comprovar la comprensió dels alumnes*.
- *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 19,24% (92) del total.
- La finalitat de *conèixer les idees prèvies* amb un 10,46% (50).

La finalitat menys utilitzada en aquesta etapa educativa pels docents és la d'*avaluar la consecució dels objectius* amb un percentatge del 0,83% (4) del total d'instruments per l'etapa.

BATXILLERAT



1. Conèixer les idees prèvies; 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar; 3. Presentar els continguts; 4. Comprovar la comprensió dels/les alumnes; 5. Aprendre els nous aprenentatges; 6. Consolidar els nous aprenentatges; 7. Reforçar els nous aprenentatges; 8. Aprofundir els nous aprenentatges; 9. Fer una síntesi dels continguts; 10. Preparar un examen; 11. Estudiar els continguts treballats; 12. Avaluar la consecució dels objectius; 13. Altres.

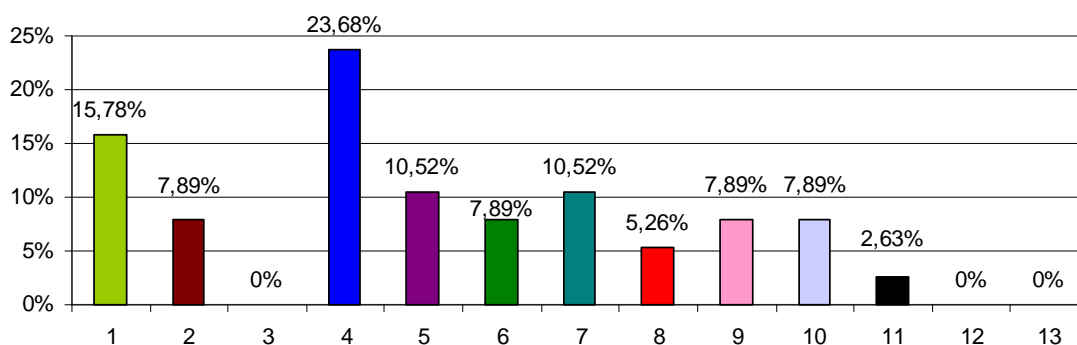
Gràfic 9.1.47. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa de batxillerat de l'Instrument 1.

Dels 56 instruments analitzats per l'etapa de Batxillerat i com es mostra al gràfic superior, les finalitats més perseguides pels professors en la introducció d'estructures cooperatives simples són:

- *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 30,35% (17) del total.
- *Comprovar la comprensió dels alumnes* amb un 14,28% (8).
- Amb un percentatge del 12,50% (7), *aprendre els nous aprenentatges*.

Les finalitat menys perseguida és *conèixer les idees prèvies* que no ha estat utilitzada en cap cas, seguida de *facilitar la representació dels continguts* i *estudiar els continguts treballats*, ambdues amb un percentatge de l'1,78% (1).

CICLES FORMATIUS



1. Conèixer les idees prèvies; 2. Facilitar la representació dels continguts a treballar; 3. Presentar els continguts; 4. Comprovar la comprensió dels/les alumnes; 5. Aprendre els nous aprenentatges; 6. Consolidar els nous aprenentatges; 7. Reforçar els nous aprenentatges; 8. Aprofundir els nous aprenentatges; 9. Fer una síntesi dels continguts; 10. Preparar un examen; 11. Estudiar els continguts treballats; 12. Avaluar la consecució dels objectius; 13. Altres.

Gràfic 9.1.48. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives simples per a l'etapa de cicles formatius de l'Instrument 1.

Els resultats de l'etapa de Cicles Formatius, del total de 38 instruments analitzats, les finalitats més utilitzades pels docents d'aquesta etapa educativa són, com s'indica al gràfic:

- *Comprovar la comprensió dels alumnes* amb un percentatge del 23,68% (9).
- *Conèixer les idees prèvies* amb un 15,78% (86) del total.
- Les finalitats d'*aprendre els nous aprenentatges* i *reforçar els nous aprenentatges*, ambdues amb una presència del 10,52% (4) del total.

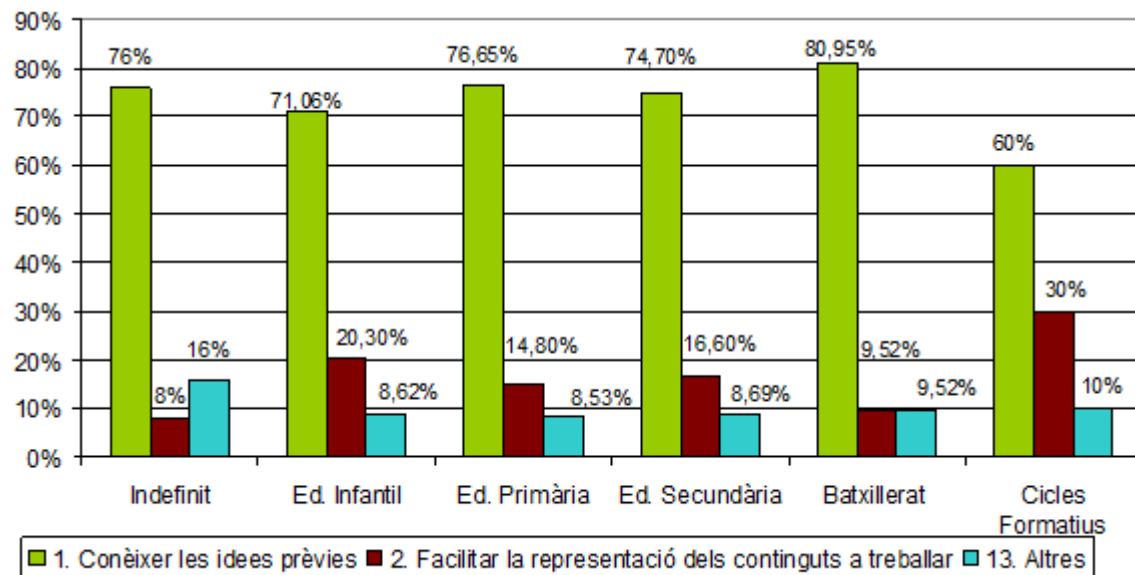
Les finalitats que no es persegueixen en la introducció d'estructures cooperatives simples en aquesta etapa educativa són la de *presentar els continguts* i *avaluar la consecució dels objectius*. Tampoc s'introdueixen estructures cooperatives amb *altres* finalitats.

Pels diferents moments en què es divideix una unitat didàctica, es presenten els resultats dels quatre instruments analitzats: l'instrument 2A que es correspon a l'abans de la unitat didàctica, l'instrument 2B que es correspon a l'inici de la unitat didàctica, l'instrument 2C sobre el durant de la unitat didàctica i l'instrument 2D del final de la unitat didàctica. Les possibles finalitats que es persegueixen amb l'ús d'unes o altres estructures cooperatives, són les mateixes que en els instruments anteriors, però com a diferència, en els resultats només es mostren les que han estat utilitzades, en cas contrari, no es mostren per evitar una gran presència d'ús zero (0%).

- FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA EN L'ABANS DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2A			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%
FINALITAT	1	Conèixer les idees prèvies	19	76.00	140	71.06	440	76.65	189	74.70	17	80.95	6	60.00	811	75.09
	2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	2	8.00	40	20.30	85	14.80	42	16.60	2	9.52	3	30.00	174	16.11
	13	Altres	4	16.00	17	8.62	49	8.53	22	8.69	2	9.52	1	10.00	95	8.79
	TOTAL		25	100	197	100	574	100	253	100	21	100	10	100	1080	100

Taula 9.1.39. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2A. Freqüències i percentatges.



Del total de 1080 instruments analitzats sobre l'ús d'estructures cooperatives el moment d'abans de la unitat didàctica, les finalitats més perseguides, com es mostra al gràfic i taula, són *conèixer les idees prèvies* amb una representació d'entre el 60% i el 81%, *facilitar la representació dels continguts a treballar* entre el 8% i el 30% i *altres* finalitats entre el 8% i el 16%.

Gràfic 9.1.49. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives a l'abans de la unitat per etapes educatives. Totals.

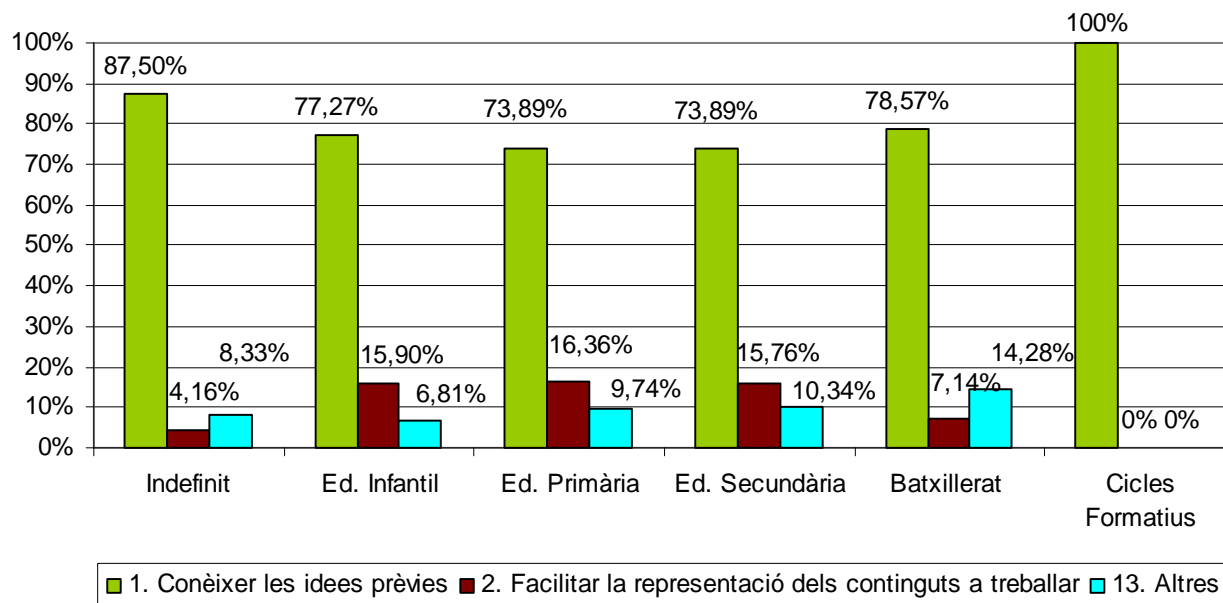
Per a cada etapa educativa, els resultats són els següents:

- A l'etapa d'educació infantil, de 197 instruments analitzats, les finalitats són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 71,06% (140).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 20,30% (40).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 8,62% (17).
- A l'etapa d'educació primària, de 574 instruments analitzats, la representació de les finalitats perseguides amb l'ús de les estructures són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 76,65% (440).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 14,80% (85).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 8,53% (49).
- Per a l'etapa d'educació secundària, s'han analitzat 253 instruments corresponents al moment de l'abans de la unitat didàctica. Les finalitats perseguides amb l'ús de les estructures cooperatives són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 74,70% (189).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 16,60% (42).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 8,69% (22).
- A l'etapa de batxillerat, dels 21 instruments analitzats, les finalitats perseguides tenen una representació de:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 80,95% (17).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 9,52% (2).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 9,52% (2).
- S'han analitzat 10 instruments corresponents a cicles formatius. Els percentatges de les finalitats perseguides amb l'ús d'estructures cooperatives per aquesta etapa són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 60% (6).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 30% (3).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 10% (1).
- S'han analitzat 25 instruments corresponents a una etapa educativa indefinida. Els percentatges de les finalitats perseguides són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 76% (19).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 16% (4).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 8% (2).

- FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA A L'INICI DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2B			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%
FINALITAT	1	Conèixer les idees prèvies	21	87.50	136	77.27	402	73.89	150	73.89	11	78.57	8	100	728	75.15
	2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	1	4.16	28	15.90	89	16.36	32	15.76	1	7.14	0	0	151	15.58
	13	Altres	2	8.33	12	6.81	53	9.74	21	10.34	2	14.28	0	0	90	9.28
TOTAL			24	100	176	100	544	100	203	100	14	100	8	100	969	100

Taula 9.1.40. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2B. Freqüències i percentatges.



Del total de 969 instruments analitzats sobre l'ús d'estructures cooperatives el moment d'inici de la unitat didàctica, les finalitats més perseguides, com es mostra al gràfic i taula, són *conèixer les idees prèvies* amb una representació molt superior al 50% a tots els casos, *facilitar la representació dels continguts a treballar* i *altres* finalitats no especificades.

Gràfic 9.1.50. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives a l'inici de la unitat per etapes educatives. Totals.



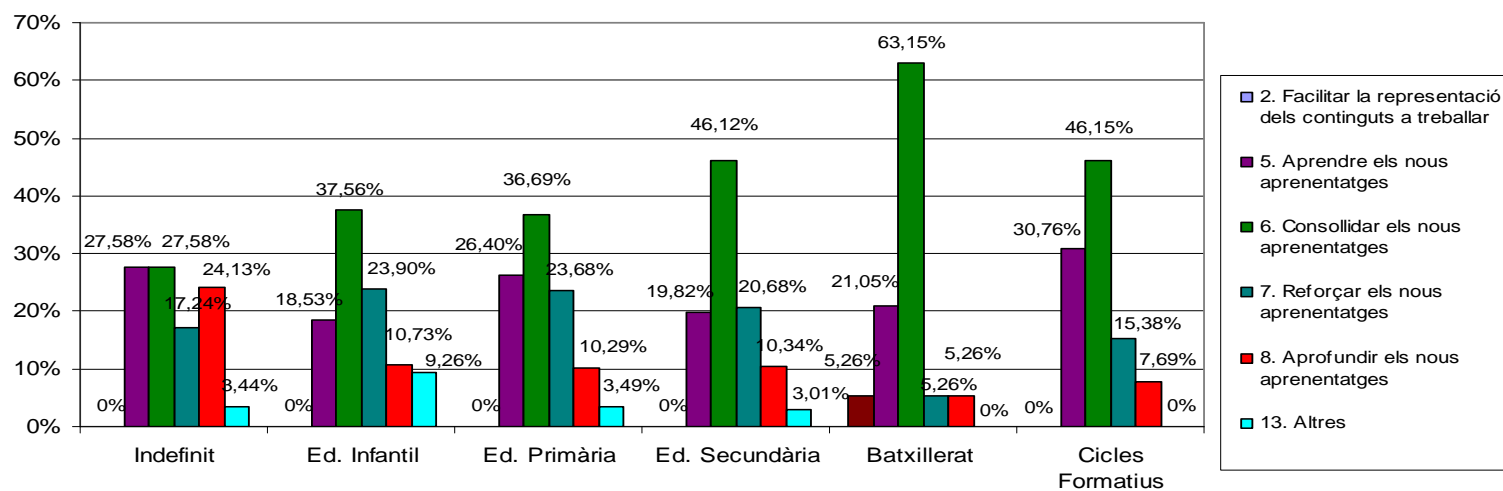
Per a cada etapa educativa, els resultats són els següents:

- A l'etapa d'educació infantil, de 176 instruments analitzats, les finalitats són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 77,27% (136).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 15,90% (28).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 6,81% (12).
- A l'etapa d'educació primària, de 544 instruments analitzats, la representació de les finalitats perseguides amb l'ús de les estructures són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 73,89% (402).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 16,36% (89).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 9,74% (53).
- Per a l'etapa d'educació secundària, s'han analitzat 203 instruments corresponents al moment de l'inici de la unitat didàctica. Les finalitats perseguides amb l'ús de les estructures cooperatives són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 73,89% (150).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 15,76% (32).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 10,34% (21).
- A l'etapa de batxillerat, dels 14 instruments analitzats, les finalitats perseguides tenen una representació de:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 78,57% (11).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 14,28% (2).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 7,14% (1).
- S'han analitzat 8 instruments corresponents a cicles formatius. Els percentatges de les finalitats perseguides amb l'ús d'estructures cooperatives per aquesta etapa són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 100% (8).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 0% (0).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 0% (0).
- S'han analitzat 24 instruments corresponents a una etapa educativa indefinida. Els percentatges de les finalitats perseguides són:
 - *Conèixer les idees prèvies* amb un 87,50% (21).
 - *Altres finalitats perseguides* amb un 8,33% (2).
 - *Facilitar la representació dels continguts* amb un 4,16% (1).

• FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA AL DURANT DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2C		INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SEC.		BATXILLERAT		CICLES FOR.		TOTAL		
		Fre	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
FINALITAT	2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5.26	0	0	1	0.09
	5	Aprendre els nous aprenentatges	8	27.58	38	18.53	136	26.40	46	19.82	4	21.05	4	30.76	236	23.29
	6	Consolidar els nous aprenentatges	8	27.58	77	37.56	186	36.69	107	46.12	12	63.15	6	46.15	396	39.09
	7	Reforçar els nous aprenentatges	5	17.24	49	23.90	122	23.68	48	20.68	1	5.26	2	15.38	227	22.40
	8	Aprofundir els nous aprenentatges	7	24.13	22	10.73	53	10.29	24	10.34	1	5.26	1	7.69	108	10.66
	13	Altres	1	3.44	19	9.26	18	3.49	7	3.01	0	0	0	0	45	4.44
TOTAL			29	100	205	100	515	100	232	100	19	100	13	100	1013	100

Taula 9.1.41. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2C. Freqüències i percentatges.



Gràfic 9.1.51. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives al durant de la unitat per etapes educatives. Totals.

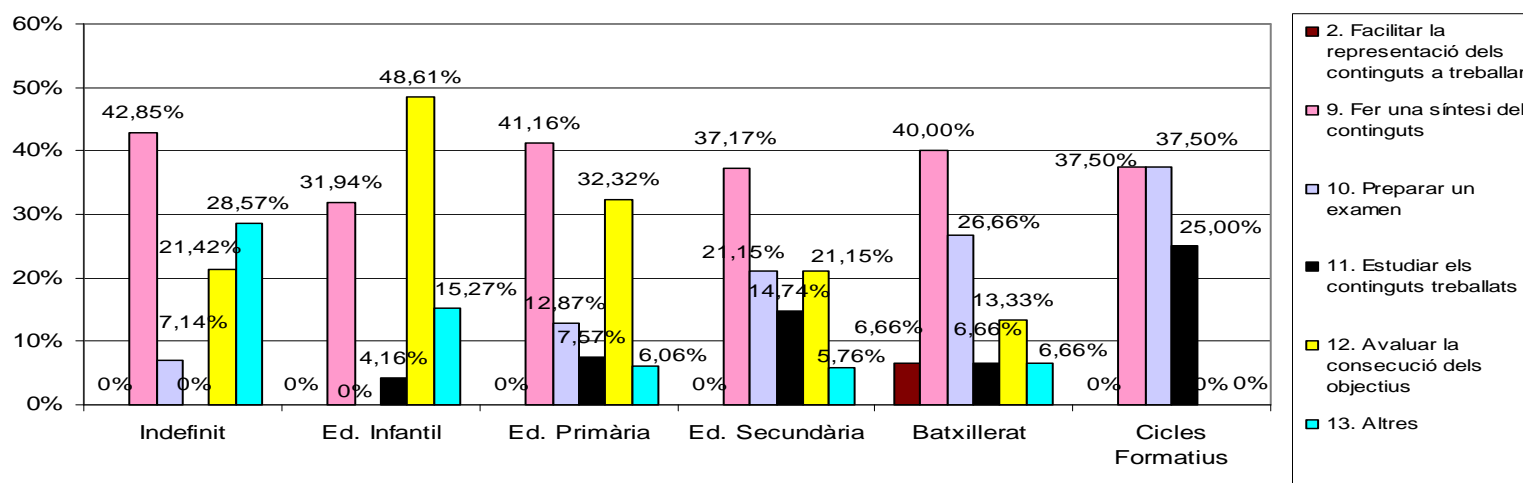
De l'anàlisi dels 1013 instruments corresponents a l'ús d'estructures cooperatives al durant de la unitat didàctica, les finalitats perseguïdes són *facilitar la representació dels continguts a treballar, aprendre els nous aprenentatges, consolidar els nous aprenentatges, reforçar els nous aprenentatges, aprofundir els nous aprenentatges* i *altres* finalitats no especificades. Els resultats de les finalitats més perseguïdes per etapes educatives durant la unitat didàctica són:

- Dels 205 instruments de l'etapa d'educació infantil:
 - *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 37,56% (77).
 - *Reforçar els nous aprenentatges* amb el 23,90% (49).
- A l'etapa de d'educació primària s'han analitzat 515 instruments, els quals indiquen que les finalitats més perseguïdes són:
 - *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 36,69% (186).
 - *Aprendre els nous aprenentatges* amb el 26,40% (136).
- Dels 232 instruments per a l'etapa d'educació secundària:
 - *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 46,12% (107).
 - *Reforçar els nous aprenentatges* amb el 20,68% (48).
- Dels 19 instruments de batxillerat:
 - *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 63,15% (12).
 - *Aprendre els nous aprenentatges* amb el 21,05% (4).
- A l'etapa de cicles formatius s'han analitzat 13 instruments que indiquen major percentatge per a les finalitats:
 - *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 46,15% (6).
 - *Aprendre els nous aprenentatges* amb el 30,76% (4).
- Del total d'instruments analitzats, 29 d'ells són d'etapa educativa indefinida. En aquests instruments, les finalitats més perseguïdes són:
 - *Consolidar els nous aprenentatges* amb un 27,58% (8).
 - *Aprendre els nous aprenentatges* amb el 27,58% (8).

• FINALITAT VINCULADA A L'ÚS DE L'ESTRUCTURA COOPERATIVA AL FINAL DE LA UNITAT DIDÀCTICA

FINALITAT	INSTRUMENT 2D	INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SEC.		BATXILLERAT		CICLES FOR.		TOTAL	
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%
2	Facilitar la representació dels continguts a treballar	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6.66	0	0	1	0.13
9	Fer una síntesi dels continguts	6	42.85	46	31.94	163	41.16	58	37.17	6	40.00	3	37.50	282	38.47
10	Preparar un examen	1	7.14	0	0	51	12.87	33	21.15	4	26.66	3	37.50	92	12.55
11	Estudiar els continguts treballats	0	0	6	4.16	30	7.57	23	14.74	1	6.66	2	25.00	62	8.45
12	Avaluar la consecució dels objectius	3	21.42	70	48.61	128	32.32	33	21.15	2	13.33	0	0	236	32.19
13	Altres	4	28.57	22	15.27	24	6.06	9	5.76	1	6.66	0	0	60	8.18
TOTAL		14	100	144	100	396	100	156	100	15	100	8	100	733	100

Taula 9.1.42. Total de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives per etapes educatives corresponents a l'anàlisi de l'Instrument 2D. Freqüències i percentatges.



Gràfic 9.1.52. Percentatge de finalitats vinculades a l'ús d'estructures cooperatives al final de la unitat per etapes educatives. Totals.



S'han analitzat un total de 733 instruments corresponents al moment final de la unitat didàctica. Les finalitats més perseguides en l'ús d'estructures cooperatives són *fer una síntesi dels continguts*, *preparar un examen*, *estudiar els continguts treballats*, *avaluar la consecució dels objectius* i *altres* finalitats no especificades. En algun cas, també s'ha indicat com a finalitat en l'ús de l'estructura *facilitar la representació dels continguts a treballar*. Els resultats per etapes educatives són:

- Dels 144 instruments corresponents a l'etapa d'educació infantil, les finalitats més perseguides han estat:

- *Avaluar la consecució dels objectius* amb un 48,61% (70).
- *Fer una síntesi dels continguts* amb un percentatge de 31,94% (46).

En cap cas, la finalitat perseguida en aquesta etapa és la de *preparar un examen*.

- A l'etapa d'educació primària s'han analitzat 396 instruments, en aquests, les finalitats més indicades són:

- *Fer una síntesi dels continguts* amb un 41,16% (163) del total per a l'etapa.
- *Avaluar la consecució dels objectius* amb un percentatge de 32,32% (128).

- Per a l'etapa d'educació secundària, dels 156 instruments analitzats, les finalitats són:

- *Fer una síntesi dels continguts* amb un percentatge de 37,17% (58).
- Amb el mateix valor del 21,15% (33), les finalitats de *preparar un examen* i *avaluar la consecució dels objectius*.

- Dels 15 instruments per a l'etapa de batxillerat, les finalitats més indicades són:

- *Fer una síntesi dels continguts* amb un 40% (6) i *preparar un examen* amb un 26,66% (4). La tercera finalitat més perseguida en aquesta etapa és la d'*avaluar la consecució dels objectius* amb un 13,33% (2).

- Hi ha un total de 8 instruments de l'etapa de cicles formatius, les finalitats perseguides són:

- *Fer una síntesi dels continguts* i *preparar un examen*, ambdues amb un mateix percentatge del 37,50% (3) i *estudiar els continguts treballats* amb un 25% (2).

En cap dels instruments, la finalitat perseguida en aquesta etapa és *avaluar la consecució dels objectius*.

- Del total d'instruments analitzats per al moment del final de la unitat didàctica, 14 són d'etapa educativa indefinida. En aquests instruments, les finalitats més utilitzades són:

- *Fer una síntesi dels continguts* amb un 42,85% (6) seguida d'*altres* finalitats no especificades amb un 28,57% (4). La tercera finalitat més perseguida és la d'*avaluar la consecució dels objectius* amb un 21,42% (3).

9.1.3.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

Les finalitats més perseguides en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula per a totes les etapes educatives són *consolidar els nous aprenentatges* i *comprovar la comprensió dels alumnes*. En el cas de cicles formatius, la més utilitzada a més a més de *comprovar la comprensió dels alumnes*, és *conèixer les idees prèvies*.

Tant per al moment d'abans de la unitat, com per a l'inici de la unitat, la finalitat més perseguida amb un percentatge superior al 50% a totes les etapes educatives és *conèixer les idees prèvies*. Per al moment del durant de la unitat, totes les etapes educatives coincideixen en que la finalitat més perseguida és la de *consolidar els nous aprenentatges*, seguida d'*aprendre els nous continguts* o *reforçar els nous aprenentatges*. Per al moment del final de la unitat didàctica, les finalitats més perseguides en l'ús d'estructures cooperatives es reparteixen entre *fer una síntesi dels continguts* i *avaluar la consecució dels objectius*. Per a l'etapa d'educació secundària i Batxillerat s'hi afegeix la finalitat de *preparar un examen* i per a Cicles Formatius *estudiar els continguts treballats*.

9.1.4 FINALITAT VINCULADA A L'AVUACIÓ EN L'ÚS D'ESTRUCTURES COOPERATIVES

Una de les dimensions d'anàlisi de l'objectiu general 1, és la finalitat vinculada a l'avaluació en l'ús d'estructures cooperatives a l'aula tant en la introducció d'estructures cooperatives simples (Instrument 1), com en els diferents moments en que es pot dividir una unitat didàctica: abans de la unitat (Instrument 2A), a l'inici de la unitat (Instrument 2B), durant de la unitat (Instrument 2C) i al final de la unitat (Instrument 2D).

Cal recordar que les finalitats que es proposen són un total de 13. De totes aquestes finalitats, s'han seleccionat quatre que es corresponen als diferents moments en els que es pot dividir la unitat i que es poden relacionar amb una finalitats vinculades a l'avaluació (vegeu subapartat 8.1.1). Les finalitats seleccionades són:

- Finalitat 1: *conèixer les idees prèvies*. Aquesta finalitat es selecciona pel moment d'abans o de l'inici.
- Finalitat 4: *comprovar la comprensió dels/les alumnes*. Aquesta finalitat es selecciona pel moment del durant.
- Finalitat 7: *reforçar els nous aprenentatges*. Aquesta finalitat es selecciona, també, pel moment del durant.
- Finalitat 12: *avaluar la consecució dels objectius*. Aquesta finalitat es selecciona pel moment del final de la unitat.

Per a la mostra total analitzada, s'han seleccionat els instruments que explicitaven algunes de les finalitats anteriors en l'ús de les estructures cooperatives. Els resultats que es mostren a continuació, són fruit de l'anàlisi de les finalitats perseguïdes i vinculades a l'avaluació amb l'ús d'una o altra estructura cooperativa diferenciant per etapes educatives.

Per evitar una elevada presència d'ús zero (0%) i donat que en tots els instruments no s'utilitzen totes les estructures cooperatives proposades, no es presenten els resultats gràficament, només a través de les taules de freqüències i percentatges. Els comentaris posteriors, són de les tres estructures més utilitzades en cada una de les etapes educatives.

- FINALITAT 1: CONÈIXER LES IDEES PRÈVIES. INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLES A L'AULA

INSTRUMENT 1			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA COOPERATIVA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	El foli giratori	5	29.41	23	41.07	51	40.15	13	26.00	0	0	0	0	92
	3	El joc de les paraules	3	17.64	3	5.35	8	6.29	7	14.00	0	0	0	0	21
	4	El número	0	0	0	0	1	0.78	0	0	0	0	0	0	1
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	1	0.78	0	0	0	0	0	0	1
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	Estructura 1-2-4	4	23.52	12	21.42	33	25.98	17	34.00	0	0	2	33.33	68
	8	Foli giratori per parelles	0	0	1	1.78	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	9	La substància	0	0	3	5.35	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	10	L'àlbum de cromos	0	0	1	1.78	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	11	Lectura compartida	5	29.41	3	5.35	15	11.81	7	14.00	0	0	1	16.66	31
	12	Llapis al mig	0	0	3	5.35	10	7.87	4	8.00	0	0	1	16.66	18
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	14	Millor entre tots	0	0	0	0	2	1.57	0	0	0	0	0	0	2
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	16	Parada de tres minuts	0	0	1	1.78	1	0.78	1	2.00	0	0	0	0	3
	17	Paraula i dibuix	0	0	5	8.92	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	18	Paraules compartides	0	0	1	1.78	2	1.57	0	0	0	0	0	0	3
	19	Un per tots	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	20	Altres	0	0	0	0	3	2.36	0	0	0	0	0	0	3
TOTAL			17	100	56	100	127	100	50	100	0	100	6	100	

Taula 9.1.43. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat conèixer les idees prèvies en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.

Com mostra la taula, del total de 1970 instruments analitzats sobre la introducció d'estructures simples a l'aula, 256 representant el 12,99% del total dels instruments, fan ús d'estructures cooperatives amb la finalitat de *conèixer les idees prèvies*. Amb aquesta finalitat, les estructures més utilitzades a les diferents etapes educatives són:

- A l'etapa d'educació infantil s'han identificat un total de 56 instruments de 342 totals amb la finalitat de conèixer les idees prèvies. Les estructures més utilitzades són el *foli giratori* amb un 41,07% (23), l'*estructura 1-2-4* amb un 21,42% (12) i *paraula i dibuix* amb un 8,92% (5).
- Per a l'etapa d'educació primària, s'identifiquen 127 instruments amb aquesta finalitat d'un total de 991. Les estructures que més s'utilitzen són el *foli giratori* amb un 40,15% (51), l'*estructura 1-2-4* amb un 25,98% (33) i la *lectura compartida* amb un percentatge de l'11,81% (15).
- Dels 50 instruments d'educació secundària de 478 per a l'etapa, les estructures més utilitzades són l'*estructura 1-2-4* amb un 34% (17), el *foli giratori* amb un 26% (13) i la *lectura compartida* i el *joc de les paraules* ambdues amb un percentatge del 14% (7).
- No s'ha identificat cap cas de l'etapa de batxillerat del total de 56 instruments analitzats que indiqués la finalitat de conèixer les idees prèvies en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula.
- Dels 6 instruments de cicles formatius d'un total de 38 per a l'etapa, les estructures més utilitzades són l'*estructura 1-2-4* amb un 33,33% (2), la *lectura compartida* representant el 16,66% i el *llapis al mig*, també amb un representació del 16,66% (1).
- De 65 instruments totals, hi ha 17 instruments amb etapa educativa indefinida que utilitzen amb un percentatge més elevat les estructures del *foli giratori* i *lectura compartida* ambdues amb un 29,41% (5) i en tercer lloc, l'*estructura 1-2-4* amb un 23,52% (4).

• FINALITAT 1: CONÈIXER LES IDEES PRÈVIES. MOMENT D'ABANS DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2A			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COOPERATIVA	2	El foli giratori	4	21.05	36	25.71	201	45.68	55	29.41	4	23.52	3	50.00	303
	3	El joc de les paraules	3	15.78	17	12.14	29	6.59	18	9.62	2	11.76	0	0	69
	4	El número	0	0	1	0.71	1	0.22	1	0.53	1	5.88	0	0	4
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	0	0	3	1.60	6	35.29	0	0	9
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	0	0	2	1.06	0	0	0	0	2
	7	Estructura 1-2-4	5	26.31	14	10.00	97	22.04	58	31.01	0	0	1	16.66	175
	8	Foli giratori per parelles	0	0	4	2.85	8	1.81	4	2.13	0	0	0	0	16
	9	La substància	0	0	0	0	2	0.45	0	0	0	0	0	0	2
	10	L'àlbum de cromos	0	0	5	3.57	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	11	Lectura compartida	0	0	10	7.14	44	10.00	18	9.62	1	5.88	0	0	73
	12	Llapis al mig	1	5.26	2	1.42	27	6.13	12	6.41	1	5.88	1	16.66	44
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	14	Millor entre tots	1	5.26	2	1.42	5	1.13	3	1.60	0	0	0	0	11
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	0	0	1	0.53	0	0	0	0	1
	16	Parada de tres minuts	2	10.52	14	10.00	13	2.95	6	3.20	1	5.88	0	0	36
	17	Paraula i dibuix	0	0	9	6.42	2	0.45	1	0.53	0	0	0	0	12
	18	Paraules compartides	0	0	5	3.57	2	0.45	0	0	0	0	0	0	7
	19	Un per tots	0	0	0	0	1	0.22	0	0	0	0	1	16.66	2
	20	Altres	3	15.78	21	15.00	8	1.81	7	3.74	1	5.88	0	0	40
	TOTAL	19	100	140	100	440	100	187	100	17	100	6	100		

Taula 9.1.44. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat conèixer les idees prèvies en l'instrument 2A per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.

Com es pot visualitzar a la taula superior, dels 1080 instruments analitzats per a l'ús d'estructures cooperatives en el moment d'abans de la unitat didàctica, 811 que representa el 75,09% indiquen que les utilitzen amb la finalitat de *conèixer els idees prèvies*. Les estructures cooperatives més utilitzades pels docents a cada etapa educativa amb la finalitat descrita són:

- Dels 197 instruments d'educació infantil, 140 tenen la finalitat esmentada i les estructures més utilitzades són el *foli giratori* amb un 25,71% (36), *altres* estructures no explicitades amb un 15% (21) i en tercer lloc, *l'estructura 1-2-4* i la *parada de tres minuts*, ambdues amb el mateix percentatge del 10% (14).
- Per a l'etapa d'educació primària, dels 440 instruments amb aquesta finalitat d'un total de 574, les estructures més utilitzades són el *foli giratori* amb un 45,68% (201) *l'estructura 1-2-4* amb una representació del 22,04% (97) i la *lectura compartida* amb un percentatge del 10% (44).
- A l'etapa d'educació secundària, del total de 253 instruments, 187 instruments analitzats contenen la finalitat de conèixer les idees prèvies i s'utilitzen més *l'estructura 1-2-4* amb un 31,01% (58), el *foli giratori* amb un 29,41% (55) i en tercera posició el *joc de les paraules* i la *lectura compartida*, ambdues amb una representació del 9,62% (18).
- Dels 21 instruments de batxillerat un total de 17 persegueixen aquesta finalitat, s'utilitzen més el *sac de dubtes* amb un 35,29% (6), el *foli giratori* amb un 23,52% (4) i la tercera estructura més utilitzada és el *joc de les paraules* amb un 11,76% (2).
- Pels cicles formatius, indicaven seguir la finalitat de conèixer les idees prèvies 6 dels instruments d'un total de 10, les estructures que més utilitzen són amb un 50% (3) el *foli giratori* i amb un 16,66% (1), *l'estructura 1-2-4*, el *llapis al mig* i *un per tots*.
- Hi ha 19 instruments d'etapa educativa indefinida de 25 totals que indiquen la finalitat descrita. Les estructures més usades amb aquesta finalitat són *l'estructura 1-2-4* amb el 26,31% (5), el *foli giratori* amb un 21,05% (4) i el *joc de les paraules* i *altres* estructures no definides amb un 15,78% (3) les dues.

- FINALITAT 1: CONÈIXER LES IDEES PRÈVIES. MOMENT DE L'INICI DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2B			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	1	0.24	2	1.33	0	0	0	0	3
COOPERATIVA	2	El foli giratori	1	4.76	33	24.26	57	14.17	12	8.00	0	0	0	0	103
	3	El joc de les paraules	2	9.52	8	5.88	27	6.71	2	1.33	0	0	0	0	39
	4	El número	0	0	3	2.20	9	2.23	7	4.66	0	0	2	25.00	21
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	1	0.24	3	2.00	0	0	0	0	4
	6	Els quatre savis	0	0	2	1.47	2	0.49	2	1.33	0	0	0	0	6
	7	Estructura 1-2-4	0	0	19	13.97	74	18.40	30	20.00	4	36.36	2	25.00	129
	8	Foli giratori per parelles	0	0	2	1.47	5	1.24	1	0.66	0	0	0	0	8
	9	La substància	0	0	2	1.47	3	0.74	3	2.00	0	0	0	0	8
	10	L'àlbum de cromos	0	0	4	2.94	3	0.74	0	0	0	0	0	0	7
	11	Lectura compartida	6	28.57	16	11.76	102	25.37	33	22.00	1	9.09	1	12.50	159
	12	Llapis al mig	6	28.57	12	8.82	54	13.43	23	15.33	2	18.18	2	25.00	99
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	1	0.24	5	3.33	0	0	0	0	6
	14	Millor entre tots	1	4.76	1	0.73	9	2.23	2	1.33	0	0	0	0	13
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	1	0.24	10	6.66	0	0	0	0	11
	16	Parada de tres minuts	4	19.04	9	6.61	30	7.46	0	0	2	18.18	0	0	45
	17	Paraula i dibuix	0	0	3	2.20	4	0.99	1	0.66	0	0	0	0	8
	18	Paraules compartides	0	0	6	4.41	3	0.74	0	0	0	0	0	0	9
	19	Un per tots	0	0	0	0	3	0.74	0	0	1	9.09	0	0	4
	20	Altres	1	4.76	16	11.76	13	3.23	14	9.33	1	9.09	1	12.50	46
		TOTAL	21	100	136	100	402	100	150	100	11	100	8	100	

Taula 9.1.45. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat conèixer les idees prèvies en l'instrument 2B per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.

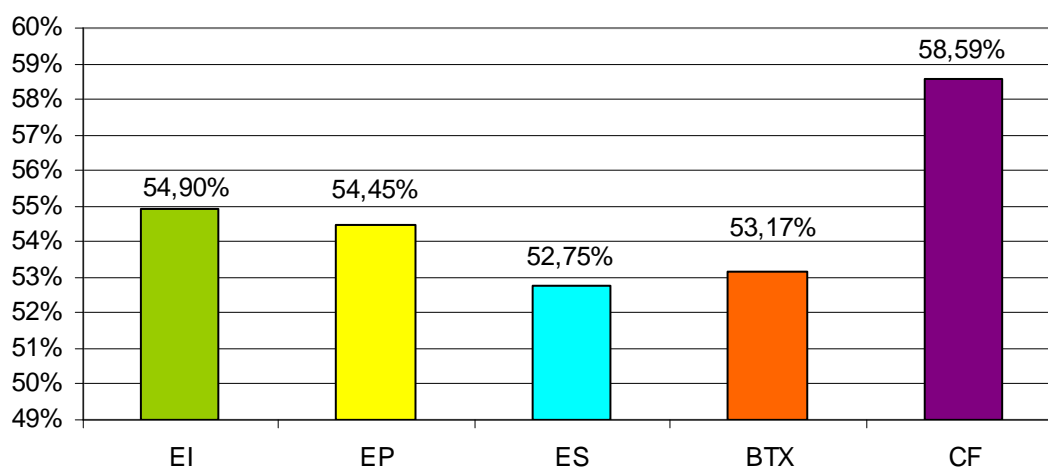
Del total de 969 instruments sobre l'ús d'estructures cooperatives simples en el moment d'inici de la unitat didàctica, 728 d'ells, corresponents a un 75,12%, expliciten que persegueixen la finalitat de *conèixer les idees prèvies*. Les estructures més utilitzades per aconseguir la finalitat per etapes educatives són:

- Dels 176 instruments totals de l'etapa d'educació infantil, 136 contenen aquesta finalitat i les estructures més usades són el *foli giratori* amb un 24,26% (33), l'*estructura 1-2-4* amb un 13,97% (19) i en tercer lloc, la *lectura compartida* i altres finalitats no definides amb un 11,76% (16).
- A educació primària, del total de 544 instruments, 402 persegueixen la finalitat de conèixer les idees prèvies dels alumnes, el 25,37% (102) utilitzen la *lectura compartida*, el 18,40% (74) l'*estructura 1-2-4* i el 14,17% (57) el *foli giratori*.
- Per a l'etapa d'educació secundària hi ha 203 instruments totals i 150 contenen la finalitat analitzada, per aconseguir-la fan ús de la *lectura compartida* amb un 22% (33), de l'*estructura 1-2-4* amb un 20% (30) i en tercer lloc, del *llapis al mig* amb un percentatge del 15,33% (23).
- A batxillerat, s'han detectat 11 instruments que persegueixen la finalitat de conèixer les idees prèvies en aquest moment de la unitat didàctica d'un total de 14. Les estructures més utilitzades són l'*estructura 1-2-4* amb un 36,36% (4), el *llapis al mig* amb un percentatge del 18,18% (2) i per últim la *parada de tres minuts* amb una presència també del 18,18% (2).
- Per als cicles formatius, es detecten 8 instruments amb la finalitat definida de 8 totals i s'utilitzen més el *número*, l'*estructura 1-2-4* i el *llapis al mig*, totes amb un percentatge del 25% (2).
- Hi ha un total de 24 instruments amb etapa educativa indefinida i 21 d'ells amb la finalitat descrita. Les estructures més usades són la *lectura compartida* i el *llapis al mig* ambdues amb el 28,57% (6) i la tercera més utilitzada és la *parada de tres minuts* amb un 19,04% (4).
- **MITJANA DE RESULTATS PER ETAPES EDUCATIVES DE LA FINALITAT 1: CONÈIXER LES IDEES PRÈVIES.**

A continuació es presenten les mitjanes de l'ús de la Finalitat 1: *conèixer les idees prèvies* (F1), per a cada un dels instruments analitzats anteriorment i per a cada una de les etapes educatives tenint en compte el total d'estructures cooperatives per a cada etapa (T.E.). Els resultats es presenten només dels tres instruments en els quals la finalitat ha aparegut.

	INS. 1			INS. 2A			INS. 2B			MITJANA
	F1	T.E.	P%	F1	T.E.	P%	F1	T.E.	P%	P%
Educació Infantil	56	342	16.37	140	197	71.06	136	176	77.27	54.9
Educació Primària	127	991	12.81	440	574	76.65	402	544	73.89	54.45
Educació Secundària	50	478	10.46	187	253	73.91	150	203	73.89	52.75
Batxillerat	0	56	0	17	21	80.95	11	14	78.57	53.17
Cicles Formatius	6	38	15.78	6	10	60.00	8	8	100	58.59

Taula 9.1.46. Mitjana sobre l'aparició de la finalitat 1, conèixer les idees prèvies, als instruments 1, 2A i 2B per etapes educatives. Freqüències i percentatges.



Gràfic 9.1.53. Mitjana d'aparició de la finalitat 1, conèixer les idees prèvies als instruments 1, 2A i 2B per etapes educatives. Percentatges.

Com indica la taula superior i el gràfic els instruments que indiquen la Finalitat 1: *conèixer les idees prèvies* amb l'ús d'estructures cooperatives són els instruments 1, 2A i 2B. Els resultats per etapes educatives mostren:

- Educació infantil, per a l'instrument 1, indiquen la finalitat de *conèixer les idees prèvies*, 56 instruments d'un total de 342, el que representa un percentatge de 16,37%. A l'instrument 2A, 140 de 197 totals, per tant, un 71,06% i per a l'instrument 2B, un total de 136 de 176, el que es correspon a un 77,27%.
- Educació primària indica la finalitat 1 a l'instrument 1, 127 d'un total de 991 per a l'etapa, que representa un 12,81%. Per a l'instrument 2A, 440 de 574 totals representant un 76,65% i per a l'instrument 2B, 402 de 544 instruments per a l'etapa que es correspon a un 73,89%.
- A educació secundària, per a l'instrument 1, indiquen la finalitat 50 d'un total de 478 el que representa un 10,46%. Per a l'instrument 2A, 189 del total de 253 que representa un 73,91% i per a l'instrument 2B, 150 de 203 totals que es correspon al 73,89%.
- Per a l'etapa de batxillerat, a l'instrument 1 indiquen que cap persegueix la finalitat 1 del total de 56 instruments per a l'etapa. Per a l'instrument 2A, del total de 21 instruments, 17 indiquen la finalitat 1

el que representa un percentatge del 80,95%. Per a l'instrument 2B, 11 instruments del total de 14 indiquen la finalitat analitzada representat un 78,57%.

- Per a l'etapa de Cicles Formatius, 6 dels 38 instruments 1 per a l'etapa indiquen perseguir la finalitat 1, el que representa un 15,78%. Del total de 10 instruments 2A per a l'etapa educativa, 6 segueixen la finalitat 1 de conèixer les idees prèvies representant el 60% i el total dels 8 instruments 2B per a l'etapa, segueixen aquesta finalitat representant el 100%.

Les mitjanes d'ús d'estructures cooperatives indicant la finalitat 1 calculades, tal com es mostra al gràfic, per a cada una de les etapes educatives les ordena de la següent manera:

- En primer lloc, indiquen més la finalitat els instruments corresponents a l'etapa de Cicles Formatius amb una mitjana del 58,59%.
- En segon lloc, l'etapa d'educació infantil amb una mitjana del 54,9%.
- En tercer lloc hi ha l'etapa d'educació primària amb una mitjana del 54,45% en perseguir la finalitat 1 als diferents instruments analitzats.
- En quart lloc, l'etapa de Batxillerat amb una mitjana del 53,17%.
- En cinquè i últim lloc, l'etapa d'educació secundària amb una mitjana del 52,75%.

• FINALITAT 4: COMPROVAR LA COMPRESIÓ DELS ALUMNES. INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'AULA

INSTRUMENT 1			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA COOPERATIVA	1	Cadena de preguntes	1	5.26	0	0	1	0.36	4	3.20	0	0	0	0	6
	2	El foli giratori	4	21.05	25	39.06	33	12.13	15	12.00	0	0	1	11.11	78
	3	El joc de les paraules	1	5.26	6	9.37	13	4.77	3	2.40	1	12.50	0	0	24
	4	El número	0	0	0	0	6	2.20	3	2.40	0	0	2	22.22	11
	5	El sac de dubtes	0	0	1	1.56	5	1.83	0	0	0	0	0	0	6
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	Estructura 1-2-4	0	0	7	10.93	41	15.07	27	21.60	2	25.00	3	33.33	80
	8	Foli giratori per parelles	0	0	4	6.25	4	1.47	0	0	0	0	0	0	8
	9	La substància	0	0	0	0	1	0.36	3	2.40	0	0	1	11.11	5
	10	L'àlbum de cromos	0	0	5	7.81	1	0.36	1	0.80	0	0	0	0	7
	11	Lectura compartida	8	42.10	1	1.56	82	30.14	33	26.40	3	37.50	0	0	127
	12	Llapis al mig	3	15.78	8	12.50	70	25.73	18	14.40	1	12.50	0	0	100
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	1	0.36	2	1.60	0	0	0	0	3
	14	Millor entre tots	0	0	0	0	1	0.36	1	0.80	0	0	0	0	2
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	4	1.47	0	0	0	0	0	0	4
	16	Parada de tres minuts	1	5.26	5	7.81	6	2.20	12	9.60	0	0	1	11.11	25
	17	Paraula i dibuix	0	0	1	1.56	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	18	Paraules compartides	0	0	0	0	1	0.36	0	0	0	0	0	0	1
	19	Un per tots	0	0	0	0	2	0.73	1	0.80	1	12.50	1	11.11	5
	20	Altres	1	5.26	1	1.56	0	0	2	1.60	0	0	0	0	4
TOTAL			19	100	64	100	272	100	125	100	8	100	9	100	

Taula 9.1.47. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat comprovar la comprensió dels alumnes en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.



Per a la finalitat vinculada a l'avaluació de *comprovar la comprensió dels alumnes*, només s'han detectat instruments a la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula. Del total de 1970 instruments, 497 assenyalen aquesta finalitat i es correspon a una representació 25,22% del total. Les estructures cooperatives més utilitzades per a cada etapa educativa són:

- Per als 64 instruments d'educació infantil d'un total de 342, utilitzen per comprovar la comprensió dels i les alumnes el *foli giratori* amb un 39,06% (25), el *llapis al mig* amb un 12,50% (8) i amb un 10,93% (7) l'*estructura 1-2-4*.
- A l'etapa d'educació primària, de 272 instruments que persegueixen aquesta finalitat de 991 totals, les estructures més usades són la *lectura compartida* amb un 30,14% (83), el *llapis al mig* amb un 25,73% (70) i en tercer lloc, l'*estructura 1-2-4* amb un 15,07% (41).
- A l'etapa d'educació secundària, 125 instruments tenen com a finalitat comprovar la comprensió dels i les alumnes del total de 478 . Utilitzen més la *lectura compartida* amb un 26,40% (33), l'*estructura 1-2-4* amb un 21,60% (27) i el *llapis al mig* amb una representació del 14,40% (18).
- A batxillerat només persegueixen aquesta finalitat 8 dels instruments dels 56 totals. Les estructures que més utilitzen són la *lectura compartida* amb un 37,50% (3), la *parada de tres minuts* amb un 25% (2) i el *joc de les paraules*, el *llapis al mig* i *un per tots*, les tres amb una representació del 12,50% (1).
- Dels 9 instruments de cicles formatius que contenen la finalitat dels 38 per a l'etapa, utilitzen en major nombre l'*estructura 1-2-4* amb un 33,33% (3), el *número* amb un 22,22% (2) i amb el mateix percentatge de l'11,11% (1) les estructures del *foli giratori*, la *substància* i la *parada de tres minuts*.
- Hi ha 19 instruments d'etapa educativa indefinida amb aquesta finalitat d'un total de 65. El 42,10% (8) utilitza la *lectura compartida*, el 21,05% (4) el *foli giratori* i el 15,78% (3) el *llapis al mig*.

• FINALITAT 7: REFORÇAR ELS NOUS APRENENTATGES. INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'AULA

INSTRUMENT 1		INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%		
ESTRUCTURA COOPERATIVA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	3	2.40	0	0	0	0	0	0	3
	2	El foli giratori	1	25.00	24	42.85	30	24.00	7	23.33	0	0	0	0	62
	3	El joc de les paraules	0	0	2	3.57	12	9.60	2	6.66	0	0	1	25.00	17
	4	El número	0	0	0	0	2	1.60	1	3.33	0	0	0	0	3
	5	El sac de dubtes	0	0	1	1.78	0	0	1	3.33	3	60.00	0	0	5
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	2	1.60	0	0	0	0	0	0	2
	7	Estructura 1-2-4	1	25.00	9	16.07	25	20.00	6	20.00	1	20.00	1	25.00	43
	8	Foli giratori per parelles	0	0	0	0	0	0	1	3.33	0	0	0	0	1
	9	La substància	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	10	L'àlbum de cromos	0	0	6	10.71	2	1.60	0	0	0	0	0	0	8
	11	Lectura compartida	0	0	2	3.57	5	4.00	2	6.66	0	0	0	0	9
	12	Llapis al mig	1	25.00	5	8.92	33	26.40	3	10.00	1	20.00	1	25.00	44
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	14	Millor entre tots	0	0	0	0	3	2.40	1	3.33	0	0	0	0	4
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	1	0.80	0	0	0	0	1	25.00	2
	16	Parada de tres minuts	0	0	0	0	1	0.80	0	0	0	0	0	0	1
	17	Paraula i dibuix	0	0	5	8.92	2	1.60	1	3.33	0	0	0	0	8
	18	Paraules compartides	0	0	1	1.78	2	1.60	0	0	0	0	0	0	3
	19	Un per tots	1	25.00	0	0	0	0	1	3.33	0	0	0	0	2
	20	Altres	0	0	1	1.78	2	1.60	4	13.33	0	0	0	0	7
TOTAL		4	100	56	100	125	100	30	100	5	100	4	100		

Taula 9.1.48. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat reforçar els nous aprenentatges en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.

Del total de 1970 instruments sobre la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula, 224 representant un 11,37% del total, contenen la finalitat de *reforçar els nous aprenentatges*. Com mostra la taula, les estructures més utilitzades per a aquesta finalitat a les diferents etapes educatives són:

- A l'etapa d'educació infantil, 56 instruments contenen la finalitat analitzada d'un total de 342 per a l'etapa. Les estructures que més utilitzen són el *foli giratori* amb un 42,85% (24), l'*estructura 1-2-4* amb un 16,07% (9) i l'*àlbum de cromos* amb una representació del 10,71% (6).
- A educació primària, es detecten 125 instruments dels 991 totals, els quals utilitzen més el *llapis al mig* amb un 26,40% (33), el *foli giratori* amb un 24% (30) i l'*estructura 1-2-4* amb un 20% (25).
- Als 30 instruments d'educació secundària dels 478 totals per a l'etapa, amb un 23,33% (7) s'utilitza el *foli giratori*, amb un 20% (6) l'*estructura 1-2-4* i amb un 13,33% (4) *altres* estructures no especificades.
- Dels instruments de l'etapa de batxillerat, només contenen la finalitat de reforçar els nous aprenentatges 5 instruments del total de 56. Les estructures utilitzades són amb un 60% (3) el *sac de dubtes*, amb un 20% (1) l'*estructura 1-2-4* i també amb un 20% (1) el *llapis al mig*.
- Hi ha 4 instruments de cicles formatius que persegueixen la finalitat esmentada d'un total de 38 per a l'etapa. Les estructures del *joc de les paraules*, l'*estructura 1-2-4*, el *llapis al mig* i *números iguals junts*, s'utilitzen a parts iguals representant el 25% (1) cadascuna d'elles.
- A l'anàlisi es detecten 4 instruments d'etapa educativa no definida amb la finalitat de reforçar els nous aprenentatges en la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula de 65 instruments totals. En aquests instruments, amb un percentatge del 25% (1) cada una, s'utilitzen el *foli giratori*, l'*estructura 1-2-4*, el *llapis al mig* i *un per tots*.

- FINALITAT 7: REFORÇAR ELS NOUS APRENENTATGES. MOMENT DEL DURANT DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2C			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	3	2.45	3	6.25	0	0	0	0	6
COOPERATIVA	2	El foli giratori	0	0	8	16.32	21	17.21	7	14.58	0	0	1	50.00	37
	3	El joc de les paraules	0	0	4	8.16	18	14.75	3	6.25	0	0	0	0	25
	4	El número	0	0	2	4.08	3	2.45	3	6.25	0	0	0	0	8
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	1	0.81	3	6.25	0	0	0	0	4
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	0	0	1	2.08	0	0	0	0	1
	7	Estructura 1-2-4	3	60.00	6	12.24	15	12.29	7	14.58	0	0	0	0	31
	8	Foli giratori per parelles	0	0	1	2.04	1	0.81	1	2.08	0	0	0	0	3
	9	La substància	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	1
	10	L'àlbum de cromos	1	20.00	7	14.28	1	0.81	1	2.08	0	0	0	0	10
	11	Lectura compartida	1	20.00	2	4.08	10	8.19	2	4.16	0	0	0	0	15
	12	Llapis al mig	0	0	6	12.24	25	20.49	5	10.41	0	0	0	0	36
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	3	2.45	0	0	0	0	0	0	3
	14	Millor entre tots	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	15	Números iguals junts	0	0	1	2.04	1	0.81	1	2.08	0	0	0	0	3
	16	Parada de tres minuts	0	0	0	0	12	9.83	7	14.58	0	0	0	0	19
	17	Paraula i dibuix	0	0	5	10.20	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	18	Paraules compartides	0	0	1	2.04	1	0.81	1	2.08	0	0	0	0	3
	19	Un per tots	0	0	0	0	0	0	1	2.08	0	0	0	0	1
	20	Altres	0	0	6	12.24	7	5.73	2	4.16	1	100	0	0	16
		TOTAL	5	100	49	100	122	100	48	100	1	100	2	100	

Taula 9.1.49. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat reforçar els nous aprenentatges en l'instrument 2C per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.

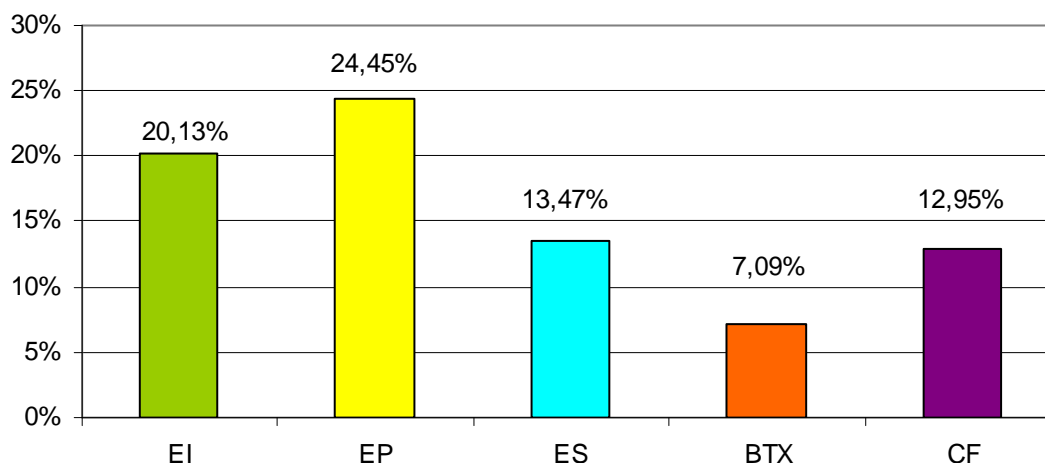
En l'ús d'estructures cooperatives en el moment del durant de la unitat didàctica, del total de 1013 instruments, es detecten 227 instruments corresponents a una representació del 22,40%, amb la finalitat de *reforçar els nous aprenentatges*. Les estructures més utilitzades per a aquesta finalitat a les diferents etapes educatives són:

- De 49 instruments per a educació infantil d'un total de 205, un 16,32% (8) utilitza el *foli giratori*, un 14,28% (7) l'*àlbum de cromos* i amb un percentatge del 12,24% (6) per a cada una, l'*estructura 1-2-4*, el *llapis al mig* i *altres* estructures no descrites.
- A educació primària s'han detectat 122 instruments amb la finalitat assenyalada del total de 515. Les estructures que més utilitzen són el *llapis al mig* amb un 20,49% (25), el *foli giratori* amb un 17,21% (21) i en tercer lloc el *joc de les paraules* amb un percentatge del 14,75% (18).
- Per a educació secundària, es detecten 48 instruments que persegueixen com a finalitat *reforçar els nous aprenentatges* d'un total de 232. Utilitzen més el *foli giratori*, l'*estructura 1-2-4* i la *parada de tres minuts*, totes amb un percentatge igual del 14,58% (7).
- A batxillerat només un cas indica aquesta finalitat de 19 totals. S'utilitza com a estructura *altres* no descrites amb una representació del 100% (1).
- Per a cicles formatius, amb la finalitat definida, només hi ha dos instruments de 13 totals que utilitzen al 50% (1) el *foli giratori* i la *substància*.
- Hi ha 5 instruments d'etapa educativa indefinida del total de 29 que contenen la finalitat esmentada. Les estructures que utilitzen són l'*estructura 1-2-4* amb un 60% (3), l'*àlbum de cromos* amb un 20% (1) i la *lectura compartida* també amb un 20% (1).
- **MITJANA DE RESULTATS PER ETAPES EDUCATIVES DE LA FINALITAT 7: REFORÇAR ELS NOUS APRENTATGES**

A continuació es presenten les mitjanes de l'ús de la Finalitat 7: *reforçar els nous aprenentatges* (F7), per a cada un dels instruments analitzats anteriorment i on apareix la finalitat esmentada (instrument 1 i 2C), tenint en compte el total d'estructures cooperatives (TE) per a cada una de les etapes educatives.

	INS. 1			INS. 2C			MITJANA
	F7	T.E.	P%	F7	T.E.	P%	P%
Educació Infantil	56	342	16.37	49	205	23.90	20.13
Educació Primària	125	991	12.61	122	515	23.68	24.45
Educació Secundària	30	478	6.27	48	232	20.68	13.47
Batxillerat	5	56	8.92	1	19	5.26	7.09
Cicles Formatius	4	38	10.52	2	13	15.38	12.95

Taula 9.1.50. Mitjana sobre l'aparició de la finalitat 7, reforçar els nous aprenentatges, als instruments 1 i 2C per etapes educatives. Freqüències i percentatges.



Gràfic 9.1.54. Mitjana d'aparició de la finalitat 7, reforçar els nous aprenentatges als instruments 1 i 2C per etapes educatives. Percentatges.

Com indiquen la taula superior i el gràfic els instruments que indiquen la Finalitat 7: *reforçar els nous aprenentatges* amb l'ús d'estructures cooperatives són els instrument 1 i 2C. Els resultats per etapes educatives mostren:

- Educació infantil, per als instruments 1, indiquen la finalitat analitzada 56 del total de 342 instruments representant el 16,37%. Per als instruments 2C, indiquen la finalitat 49 d'un total de 205 el que es correspon a un 23,9%.
- Educació primària indica la finalitat 7 per als instruments 1, 125 instruments del total de 991 per a l'etapa representant el 12,61%. Per als instruments 2C, 122 de 515 instruments per a l'etapa que representa un 23,68%.
- A educació secundària, 30 instruments 1 del total de 478 indiquen la finalitat 7 representant el 6,27%, mentre que 48 instruments 2C del total de 232 per a l'etapa indiquen la mateixa finalitat corresponent a un 20,68%.

- Per a l'etapa de batxillerat, els instruments 1 indiquen que 5 instruments del total de 56 persegueixen la finalitat 7 i representa el 8,92%. De 19 instruments 2C, només 1 indica la finalitat analitzada representat un 5,26%.
- Per a l'etapa de Cicles Formatius, 4 dels 38 instruments 1 indiquen la finalitat 7 representant un 10,52% mentre que 2 instruments 2C del total de 13 per a l'etapa, indiquen la mateixa finalitat i representa un 15,38%.

Les mitjanes d'ús d'estructures cooperatives indicant la finalitat 7 calculades, tal com es mostra al gràfic, per a cada una de les etapes educatives les ordena de la següent manera:

- En primer lloc, indiquen més la finalitat els instruments corresponents a l'etapa d'educació primària amb una mitjana de 24,45%.
- En segon lloc, l'etapa d'educació infantil amb una mitjana del 20,13%.
- En tercer lloc hi ha l'etapa d'educació secundària amb una mitjana del 13,47% en perseguir la finalitat 7 als diferents instruments analitzats.
- En quart lloc, l'etapa de Cicles Formatius amb una mitjana del 12,95%.
- En cinquè i últim lloc, l'etapa de Batxillerat amb una mitjana del 7,09%.

- FINALITAT 12: AVALUAR LA CONSECUCIÓ DELS OBJECTIUS. INTRODUCCIÓ D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'AULA

INSTRUMENT 1		INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL	
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%		
ESTRUCTURA COOPERATIVA	1	Cadena de preguntes	0	0	0	0	0	0	1	25.00	0	0	0	0	1
	2	El foli giratori	0	0	1	33.33	3	18.75	0	0	0	0	0	0	4
	3	El joc de les paraules	0	0	0	0	1	6.25	0	0	0	0	0	0	1
	4	El número	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	1	6.25	0	0	0	0	0	0	1
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	0	0	1
	7	Estructura 1-2-4	0	0	0	0	2	12.50	1	25.00	0	0	0	0	3
	8	Foli giratori per parelles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	9	La substància	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	10	L'àlbum de cromos	0	0	2	66.66	4	25.00	0	0	0	0	0	0	6
	11	Lectura compartida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	12	Llapis al mig	0	0	0	0	1	6.25	0	0	1	50.00	0	0	2
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	14	Millor entre tots	0	0	0	0	2	12.50	1	25.00	0	0	0	0	3
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	16	Parada de tres minuts	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	17	Paraula i dibuix	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	18	Paraules compartides	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	19	Un per tots	0	0	0	0	0	0	1	25.00	0	0	0	0	1
	20	Altres	0	0	0	0	2	12.50	0	0	0	0	0	0	2
TOTAL		0	100	3	100	16	100	4	100	2	100	0	100		

Taula 9.1.51. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat avaluar la consecució dels objectius en l'instrument 1 per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.



Del total de 1970 instruments analitzats per a la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula, 25 d'ells, representant només un 1,26%, contenen la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius*. Les estructures més utilitzades per a les diferents etapes educatives són:

- De 342 instruments per a l'etapa d'educació infantil, 3 indiquen com a finalitat *avaluar la consecució dels objectius* a través de l'*àlbum de cromos* amb un 66,66% (2) i del *foli giratori* amb un 33,33% (1).
- Per a l'etapa d'educació primària, del total de 991 instruments, 16 indiquen la finalitat descrita. Les estructures que utilitzen són l'*àlbum de cromos* amb un 25% (4), el *foli giratori* amb un 18,75% (3) i amb el mateix percentatge del 12,50% (2) l'*estructura 1-2-4, millor entre tots i altres* estructures no explicitades.
- D'un total de 478 instruments per a l'etapa d'educació secundària, només 4 contenen la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius* amb ús de la *cadena de preguntes, els quatre savis, llapis al mig i un per tots*, totes amb una representació igual del 25% (1).
- Per a batxillerat s'han analitzat un total de 38 instruments, dels quals 2 contenen la finalitat descrita. S'utilitzen al 50% (1) els *quatre savis* i el *llapis al mig*.
- No s'ha detectat cap cas que contingui la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius* a l'etapa de cicles formatius ni per a etapes educatives indefinides.

- FINALITAT 12: AVALUAR LA CONSECUCIÓ DELS OBJECTIUS. MOMENT DEL FINAL DE LA UNITAT DIDÀCTICA

INSTRUMENT 2D			INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FORMATIUS		TOTAL
			Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	
ESTRUCTURA	1	Cadena de preguntes	0	0	1	1.42	6	4.68	3	9.09	0	0	0	0	10
COOPERATIVA	2	El foli giratori	1	33.33	13	18.57	26	20.31	5	15.15	1	50.00	0	0	46
	3	El joc de les paraules	1	33.33	11	15.71	21	16.40	1	3.03	0	0	0	0	34
	4	El número	0	0	0	0	7	5.46	2	6.06	0	0	0	0	9
	5	El sac de dubtes	0	0	0	0	4	3.12	0	0	0	0	0	0	4
	6	Els quatre savis	0	0	0	0	0	0	1	3.03	0	0	0	0	1
	7	Estructura 1-2-4	0	0	6	8.57	10	7.81	7	21.21	0	0	0	0	23
	8	Foli giratori per parelles	0	0	3	4.28	1	0.78	0	0	0	0	0	0	4
	9	La substància	0	0	1	1.42	2	1.56	0	0	0	0	0	0	3
	10	L'àlbum de cromos	0	0	5	7.14	5	3.90	0	0	0	0	0	0	10
	11	Lectura compartida	0	0	3	4.28	5	3.90	2	6.06	0	0	0	0	10
	12	Llapis al mig	1	33.33	6	8.57	15	11.71	4	12.12	0	0	0	0	26
	13	Mapa conceptual 4 bandes	0	0	3	4.28	0	0	0	0	1	50.00	0	0	4
	14	Millor entre tots	0	0	2	2.85	2	1.56	1	3.03	0	0	0	0	5
	15	Números iguals junts	0	0	0	0	4	3.12	0	0	0	0	0	0	4
	16	Parada de tres minuts	0	0	1	1.42	5	3.90	0	0	0	0	0	0	6
	17	Paraula i dibuix	0	0	10	14.28	0	0	0	0	0	0	0	0	10
	18	Paraules compartides	0	0	0	0	2	1.56	0	0	0	0	0	0	2
	19	Un per tots	0	0	0	0	6	4.68	2	6.06	0	0	0	0	8
	20	Altres	0	0	5	7.14	7	5.46	5	15.15	0	0	0	0	17
	TOTAL			3	100	70	100	128	100	33	100	2	100	0	100

Taula 9.1.52. Ús d'estructures cooperatives per a la finalitat avaluar la consecució dels objectius en l'instrument 2D per a totes les etapes educatives. Freqüències i percentatges.

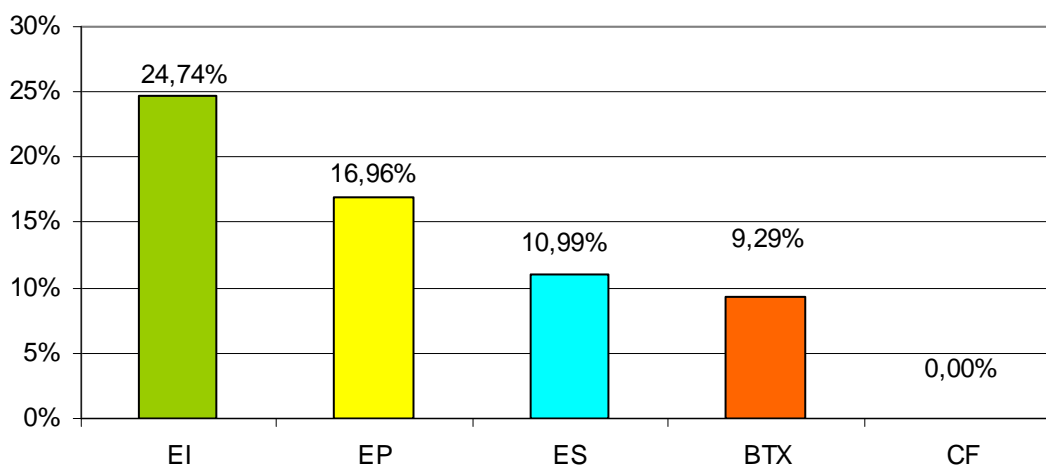
Del total de 733 instruments sobre l'ús d'estructures cooperatives al moment final de la unitat didàctica, 236 d'ells, representant un 32,19% del total, contenen la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius*. Les estructures més utilitzades per a acomplir aquesta finalitat per etapes educatives són:

- Del total de 144 instruments d'educació infantil, 70 contenen la finalitat descrita. S'utilitzen el *foli giratori* amb un 18,57% (13), el *joc de les paraules* amb un 15,71% (11) i *paraula i dibuix* amb un percentatge del 14,28% (10).
- Es detecten 128 instruments d'educació primària d'un total de 396 per a l'etapa. S'usen amb un 20,31% (26) el *foli giratori*, amb un 16,40% (21) el *joc de les paraules* i amb un 11,71% (15) el *llapis al mig*.
- A educació secundària hi ha 33 instruments que contenen la finalitat d'avaluar la consecució dels objectius d'un total de 156 per a l'etapa. S'utilitza l'*estructura 1-2-4* amb un 21,21% (7), i amb un mateix percentatge de 15,15% (5), el *foli giratori* i *altres* estructures no explicitades.
- D'un total de 15 instruments per a batxillerat, 2 contenen la finalitat vinculada a l'avaluació. S'utilitzen al 50% (1) el *foli giratori* i el *mapa conceptual a quatre bandes*.
- No s'ha detectat cap cas de cicles formatius amb finalitat vinculada a l'avaluació del total de 8 instruments analitzats.
- Hi ha un total de 3 instruments dels 14 analitzats amb etapa educativa indefinida que contenen la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius*. Les estructures utilitzades són el *foli giratori*, el *joc de les paraules* i el *llapis al mig*, les tres amb una representació del 33,33% (1).
- **MITJANA DE RESULTATS PER ETAPES EDUCATIVES DE LA FINALITAT 12: AVALUAR LA CONSECUCIÓ DELS OBJECTIUS**

A continuació es presenten les mitjanes de l'ús de la Finalitat 12: *avaluar la consecució dels objectius* (F12), per a cada un dels instruments analitzats anteriorment que són en els quals apareix (Instrument 1 i 2D), tenint en compte el total d'estructures (TE) i per a cada una de les etapes educatives.

	INS. 1			INS. 2D			MITJANA
	F12	T.E.	P%	F12	T.E.	P%	P%
Educació Infantil	3	342	0.87	70	144	48.61	24.74
Educació Primària	16	991	1.61	128	396	32.32	16.96
Educació Secundària	4	478	0.83	33	156	21.15	10.99
Batxillerat	2	38	5.26	2	15	13.33	9.29
Cicles Formatius	0	38	0	0	0	0	0

Taula 9.1.53. Mitjana sobre l'aparició de la finalitat 12, avaluar la consecució dels objectius, als instruments 1 i 2D per etapes educatives. Freqüències i percentatges.



Gràfic 9.1.55. Mitjana d'aparició de la finalitat 12, avaluar la consecució dels objectius als instruments 1 i 2D per etapes educatives. Percentatges.

Com mostra la taula superior i el gràfic els instruments que indiquen la Finalitat 12: *avaluar la consecució dels objectius* amb l'ús d'estructures cooperatives són els instruments 1 i 2D. Els resultats per etapes educatives mostren:

- Educació infantil, per als Auto Informes 2, indiquen la finalitat analitzada 3 del total de 342 instruments representant el 0,87%. Per als instruments 2D, indiquen la finalitat 70 d'un total de 144 el que es correspon a un 48,61%.
- Educació primària indica la finalitat 12 per als instruments 1, 16 del total de 991 per a l'etapa representant el 1,61%. Per als instruments 2D, 128 de 396 instruments per a l'etapa que representa un 32,32%.

- A educació secundària, 4 instruments 1 del total de 478 indiquen la finalitat 12 representant el 0,83%, mentre que 33 instruments 2D del total de 156 per a l'etapa indiquen la mateixa finalitat corresponent a un 21,15%.
- Per a l'etapa de batxillerat, els instruments 1 indiquen que 2 del total de 38 persegueixen la finalitat 12 i representa el 5,26%. De 15 instruments 2D, només 2 indica la finalitat analitzada representat un 13,33%.
- Per a l'etapa de cicles formatius, cap instrument del total de 38 instruments 1 indica la finalitat analitzada i no hi ha cap instruments 2D que indiqui perseguir la finalitat 12 *d'avaluar la consecució dels objectius* amb l'ús d'estructures cooperatives.

Les mitjanes d'ús d'estructures cooperatives indicant la finalitat 12 calculades, tal com es mostra al gràfic, per a cada una de les etapes educatives les ordena de la següent manera:

- En primer lloc, indiquen més la finalitat els instruments corresponents a l'etapa d'educació infantil amb una mitjana de 24,74%.
- En segon lloc, l'etapa d'educació primària amb una mitjana del 16,96%.
- En tercer lloc hi ha l'etapa d'educació secundària amb una mitjana del 10,99% en perseguir la finalitat 12 als diferents instruments analitzats.
- En quart lloc, l'etapa de batxillerat amb una mitjana del 9,29%.
- No s'ha pogut calcular mitjana per a l'etapa de cicles formatius ja que la finalitat 12 no s'indica a cap dels instruments analitzats.

9.1.4.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

De l'anàlisi de les finalitats vinculades a l'avaluació als diferents instruments, els resultats indiquen que les estructures més utilitzades a les diferents etapes educatives són:

- Finalitat 1: *conèixer les idees prèvies*. A la introducció d'estructures cooperatives simples, hi ha un 12,99% del total d'instruments que indiquen la finalitat 1. S'utilitzen amb major percentatge el *foli giratori*, *l'estructura 1-2-4*, *llapis al mig* i *lectura compartida*. A educació infantil s'afegeix *paraula i dibuix*.

Per al moment de l'abans de la unitat didàctica, amb un 75,09% del total d'instruments que indiquen la finalitat 1, s'utilitzen amb major freqüència el *foli giratori*, *l'estructura 1-2-4*, *lectura compartida*, *llapis al mig* i en algunes etapes educatives la *parada de tres minuts*, *sac de dubtes*, *un per tots* i *el joc de les paraules*.

Per al moment de l'inici de la unitat didàctica, un 75,12% del total d'instruments indica la finalitat 1 en l'ús de l'estructura cooperativa i utilitza amb major percentatge a totes les etapes educatives el *foli giratori*, *l'estructura 1-2-4*, *llapis al mig* i en algunes etapes la *parada de tres minuts*, *el número* i *altres*.

- Finalitat 4: *comprovar la comprensió dels alumnes*. Indiquen aquesta finalitat en l'ús de l'estructura cooperativa un 25,22% del total d'instruments corresponents a la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula. Per a totes les etapes educatives, s'utilitzen amb una major freqüència el *foli giratori*, *el llapis al mig*, *l'estructura 1-2-4* i en algunes etapes la *lectura compartida*, *el joc de les paraules*, *un per tots* i *el número*.
- Finalitat 7: *reforçar els nous aprenentatges*. Un 11,37% dels instruments corresponents a la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula, indiquen aquesta finalitat. Les estructures més utilitzades són el *foli giratori*, *l'estructura 1-2-4*, *llapis al mig* i a algunes etapes educatives el *sac de dubtes*, *números iguals junts* o *altres*.

Per al durant de la unitat didàctica, indiquen la finalitat 7 un 22,40% del total. Utilitzen més el *foli giratori*, *l'estructura 1-2-4*, *la substància*, *el joc de les paraules* i *llapis al mig*. En algunes etapes educatives també s'afegeix la *parada de tres minuts* i *altres*.

- Finalitat 12: *avaluar la consecució dels objectius*. En la introducció d'estructures cooperatives simples a l'aula, només l'1,26% indica la finalitat 12. S'utilitzen amb major percentatge estructures com el *foli giratori*, *l'àlbum de cromos*, *l'estructura 1-2-4*, *llapis al mig* i *els 4 savis*. En alguna etapa també s'utilitza *millor entre tots* i *altres*.

Per al moment del final de la unitat didàctica, un 32,19% indiquen la finalitat 12 en l'ús de l'estructura cooperativa. S'utilitzen amb major freqüència el *foli giratori*, *el joc de les paraules*, *llapis al mig*, *mapa conceptual a quatre bandes* i en alguna etapa educativa *paraula i dibuix* i *altres*.

9.1.5 INTRODUCCIÓ DEL PLA DE L'EQUIP A L'AULA

Abans d'iniciar la presentació dels resultats de l'anàlisi de l'instrument 3, cal recordar quines eren les dimensions d'anàlisi (vegeu subapartat 8.1.2) i alguns dels criteris operatius per tal de situar l'ordre de presentació dels resultats:

- Vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip: aquesta dimensió valora sí la introducció del pla de l'equip a l'aula es realitza de manera vinculada a l'avaluació o no. Per a valorar-ho, s'utilitzen criteris com l'existència d'una reflexió prèvia sobre el funcionament dels equips cooperatius i l'explicitació dels objectius.
- Escala de valoració: aquesta dimensió valora en quin grau s'indica que els plans de l'equip contribueixen en la millora del funcionament dels equips. Per a fer-ho s'utilitza una escala que va de l'1 (gens o molt poc) al 5 (molt).
- Dificultats en la introducció del Pla de l'equip: aquesta dimensió valora, en funció de les respostes dels instruments, a quins elements s'atribueixen les dificultats que sorgeixen en la introducció dels plans de l'equip. Algunes d'elles són a factors externs, a elements concrets de característiques relacionades amb els alumnes, a la tasca docent, etcètera.
- Aspectes positius: aquesta dimensió agrupa en funció de les respostes donades, quins aspectes positius es constaten arrel de la introducció dels plans de l'equip. Algunes de les subdimensions són que beneficien els alumnes de manera individual, que beneficia als equips cooperatius, als docents o a altres aspectes o elements.

D'altra banda, dels instruments identificats en la primera dimensió que introdueixen els plans de l'equip de manera vinculada a l'avaluació, es realitza un anàlisi a través de la selecció únicament d'aquests. L'anàlisi, seguint els mateixos criteris que amb anterioritat, es fa sobre les mateixes dimensions, així, s'analitza les etapes educatives, l'escala de valoració, les dificultats i els aspectes positius.

Un cop recordades les diferents dimensions d'anàlisi de l'instrument 3, es presenten els resultats de manera global per no perdre la visió de conjunt de totes les dades. Per tal de facilitar la lectura, s'inicia en primer lloc amb els resultats del total dels instruments 3 analitzats i a continuació, es presenten per dimensions d'anàlisi i etapes educatives. Així, l'ordre seguit és el següent:

1. Vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip: totals i per etapes educatives.
2. Escala de valoració: totals i per etapes educatives.
3. Dificultats en la introducció del Pla de l'equip: totals i per etapes educatives.
4. Aspectes positius: totals i per etapes educatives.
5. Introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació: etapes educatives, escala de valoració, dificultats i aspectes positius.

INSTRUMENT 3		INDEFINIT		ED. INFANTIL		ED. PRIMÀRIA		ED. SECUNDÀRIA		BATXILLERAT		CICLES FOR.		TOTAL	
		Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%	Fre.	P%
Introducció Pla Equip	Vinculada	1	6.66	10	16.12	30	19.86	3	8.10	0	0	2	66.66	46	16.91
	No vinculada	9	60.00	40	64.51	101	66.88	25	67.56	3	75.00	0	0	178	65.44
	Indefinit	5	33.33	12	19.35	20	13.24	9	24.32	1	25.00	1	33.33	48	17.64
Escala valoració	1	1	6.66	1	1.61	5	3.31	3	8.10	0	0	0	0	10	3.68
	2	0	0	2	3.22	2	1.32	1	2.70	0	0	0	0	5	1.84
	3	1	6.66	11	17.74	14	9.27	10	27.02	0	0	1	33.33	37	13.60
	4	9	60.00	33	53.22	95	62.91	16	43.24	2	50.00	2	66.66	157	57.72
	5	4	26.66	15	24.19	35	23.17	7	18.91	2	50.00	0	0	63	23.16
	Alumnes	7	46.66	36	58.06	58	38.41	16	43.24	2	50.00	1	33.33	120	44.11
	Tasca/ instrument	5	33.33	14	22.58	36	23.84	5	13.51	1	25.00	0	0	61	22.42
Dificultats	Docent	0	0	2	3.22	6	3.97	1	2.70	0	0	0	0	9	3.30
	Factors externs	2	13.33	7	11.29	37	24.50	14	37.83	1	25.00	0	0	61	22.42
	Cap dificultat	1	6.66	0	0	8	5.29	0	0	0	0	2	66.66	11	4.04
	Altres	0	0	3	4.83	6	3.97	1	2.70	0	0	0	0	10	3.67
	Alumnes	9	60.00	35	56.45	76	50.33	17	45.94	1	25.00	0	0	138	50.73
	Equips	4	26.66	15	24.19	22	14.56	7	18.91	0	0	1	33.33	49	18.01
Aspectes positius	Docent	0	0	0	0	3	1.98	0	0	0	0	0	0	3	1.10
	Altres	2	13.33	12	19.35	50	33.11	13	35.13	3	75.00	2	66.66	82	30.14
	TOTAL	15	100	62	100	151	100	37	100	4	100	3	100		

Taula 9.1.54. Freqüència i percentatges del total de les dimensions analitzades sobre la introducció del pla de l'equip de l'instrument 3.



- VINCULACIÓ A L'AVALUACIÓ EN LA INTRODUCCIÓ DEL PLA DE L'EQUIP: TOTALS I PER ETAPES EDUCATIVES**

Introducció Pla Equip	Fre.	P%
Vinculada	46	16.91
No vinculada	178	65.44
Indefinit	48	17.64

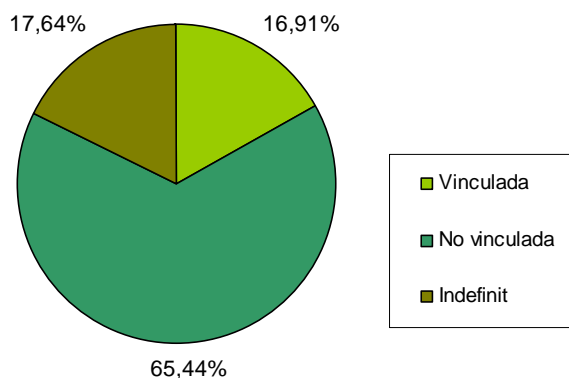


Figura 9.1.1. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip.

Dels 272 instruments analitzats corresponents a la introducció dels plans d'equip a les aules, 46 d'ells representant el 16,91% (46) els presenten de manera vinculada a l'avaluació, realitzant una reflexió prèvia. Un total de 178 instruments representant el 65,44% (178) presenten els plans d'equip com una activitat més sense vincular-la a la funció avaluadora dirigida a la regulació dels equips cooperatius. Un 17,64% (48) dels instruments es presenten com a una activitat no relacionada amb els plans d'equip, descrivint estructures cooperatives, dinàmiques de cohesió o altres.

INDEFINIT

Introducció Pla Equip	Fre.	P%
Vinculada	1	6.66
No vinculada	9	60.00
Indefinit	5	33.33

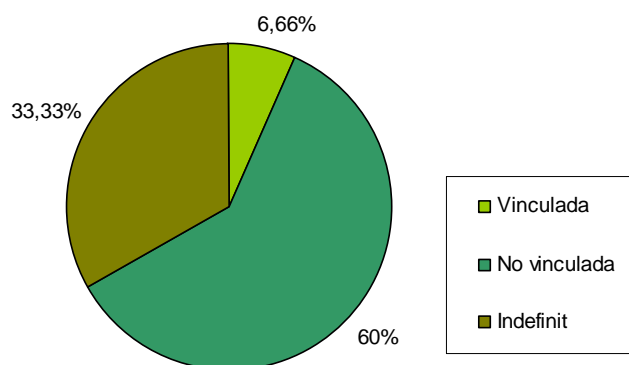


Figura 9.1.2. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa indefinida.

Per a l'etapa educativa indefinida, s'han analitzat 15 instruments, el 60% (9) dels quals no vinculen la introducció del pla d'equip a una funció avaluadora mentre que el 6,66% (1) sí que la vincula a l'autoavaluació

o la co-avaluació. D'altra banda, un 33,33% (5) dels instruments analitzats no defineixen la vinculació o no dels plans d'equip a l'avaluació.

EDUCACIÓ INFANTIL

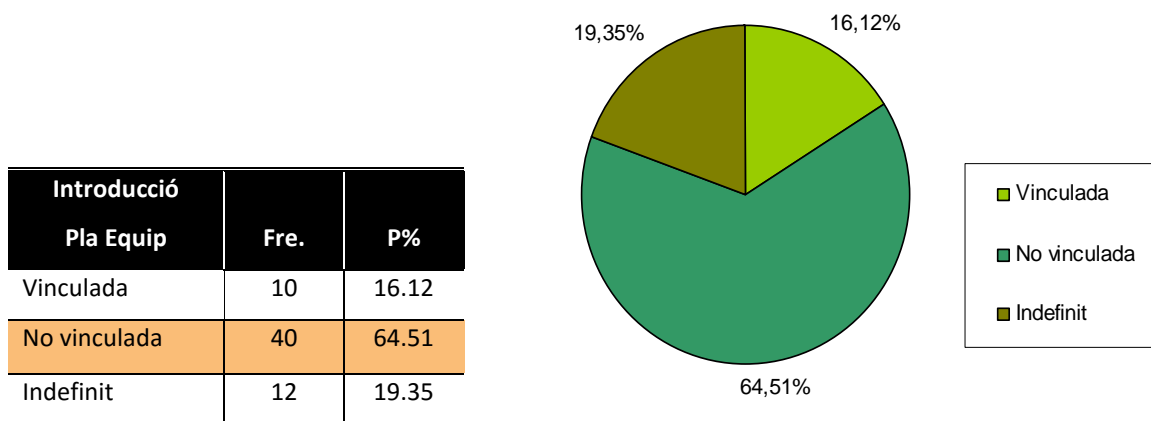


Figura 9.1.3. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació infantil.

De l'etapa d'educació infantil s'han analitzat 62 instruments 3. Un total de 40 representant el 64,51% no presenta els plans d'equip vinculats a l'avaluació, mentre que un 16,12% (10) sí que realitzen una reflexió prèvia a la presentació sobre el funcionament dels equips i la necessitat de regular-lo. Per últim, un 19,35% corresponent a 12 instruments no presenten els plans d'equip de manera ni vinculada ni desvinculada de la funció avaluadora.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

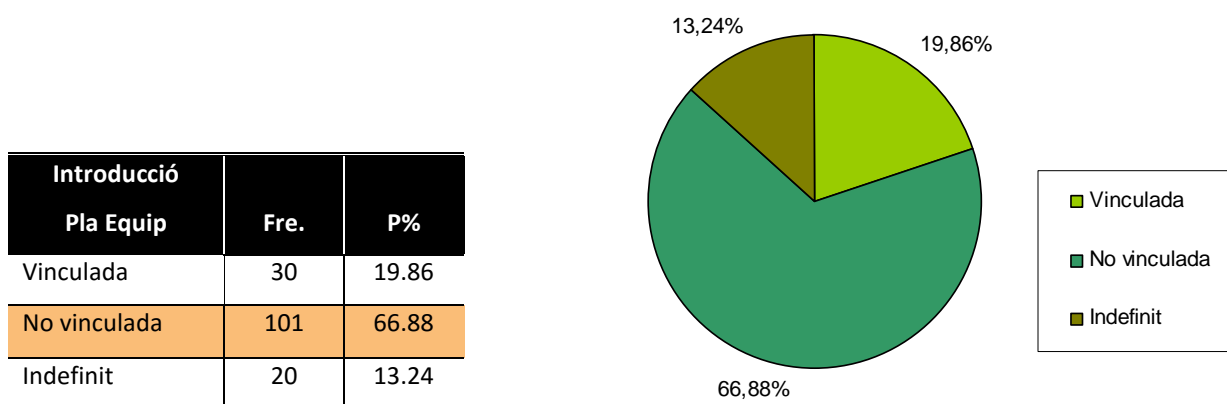


Figura 9.1.4. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació primària.

De l'etapa d'educació primària s'han analitzat 151 instruments. Un total de 101 representant un 66,88% no vinculen el plans d'equip a una funció reguladora en la seva introducció a l'aula, mentre que un 19,86% (30) sí que els vinculen. Amb un percentatge de 13,24% (20) es representen els instruments que en la introducció del pla d'equip ni es vinculen ni es desvinculen de la funció avaluadora.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

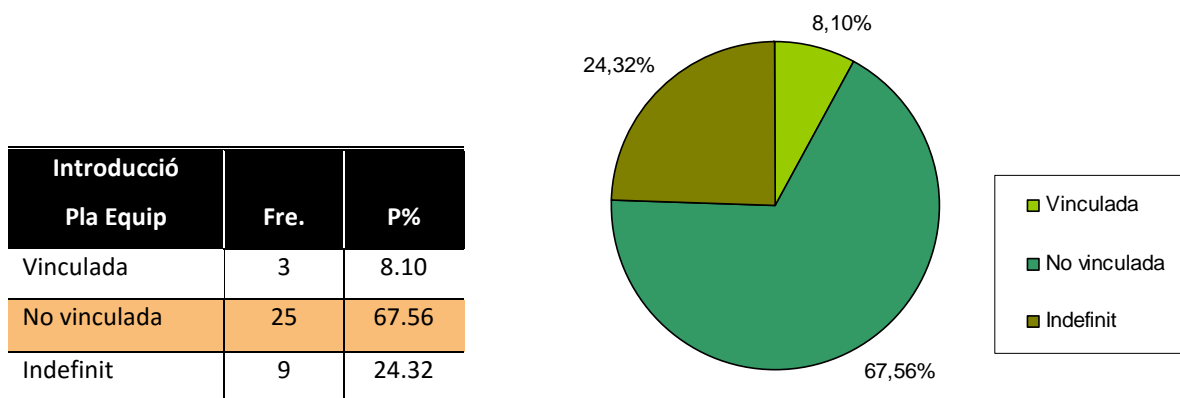


Figura 9.1.5. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació secundària.

S'han analitzat 37 instruments corresponents a educació secundària sobre la introducció dels plans d'equip a l'aula. Només 3 representant el 8,1% els vinculen a la funció d'avaluació mentre que 25 que representa un 67,56% no els vinculen. Finalment, un 24,32% (9) no defineixen la vinculació o no vinculació amb l'avaluació en la descripció que realitzen.

BATXILLERAT

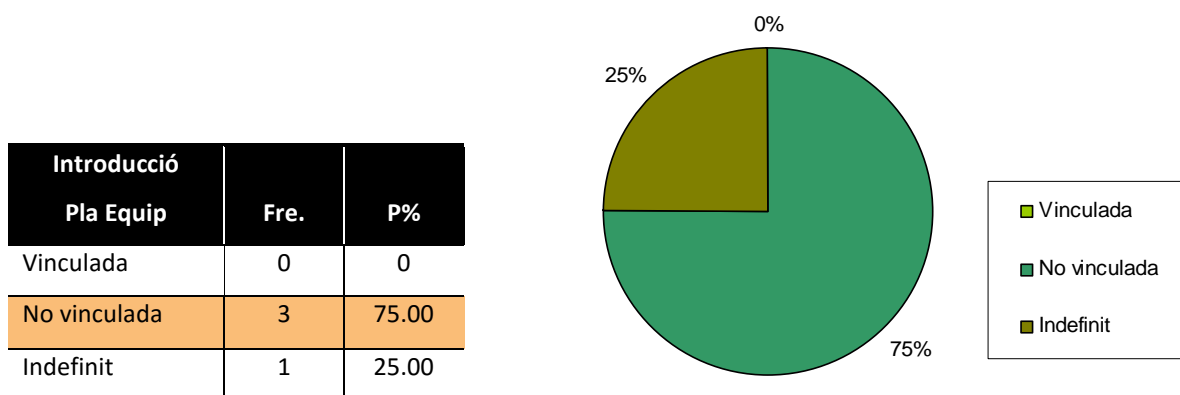


Figura 9.1.6. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de batxillerat.

Per a l'etapa de batxillerat només s'han identificat i analitzat 3 instruments. Tres dels quals (75%) no vinculen la introducció dels plans d'equip a una funció reguladora mentre que un 25% (1) no defineix ni una vinculació ni una desvinculació.

CICLES FORMATIUS

Introducció Pla Equip	Fre.	P%
Vinculada	2	66.66
No vinculada	0	0
Indefinit	1	33.33

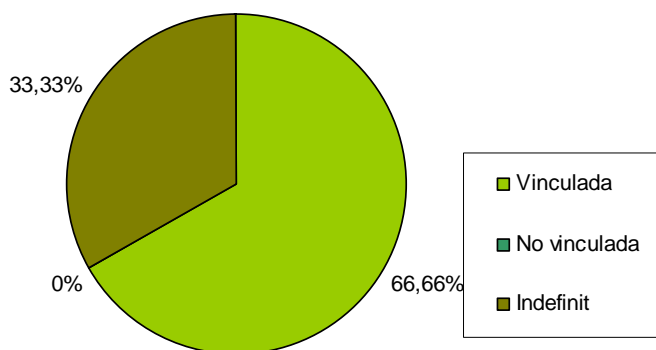


Figura 9.1.7. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la vinculació a l'avaluació en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de cicles formatius.

Els instruments 3 per a l'etapa de cicles formatius analitzats han estat 3. D'aquests tres, dos els vinculen a l'avaluació representant un 66,66% i un d'ells no es defineix i representa un 33,33% del total.

- **ESCALA DE VALORACIÓ SOBRE LA CONTRIBUCIÓ DELS PLANS DE L'EQUIP A LA MILLORA DEL FUNCIONAMENT DELS EQUIPS: TOTALS I PER ETAPES EDUCATIVES**

Escala de valoració	Fre.	P%
1	10	3.68
2	5	1.84
3	37	13.60
4	157	57.72
5	63	23.16

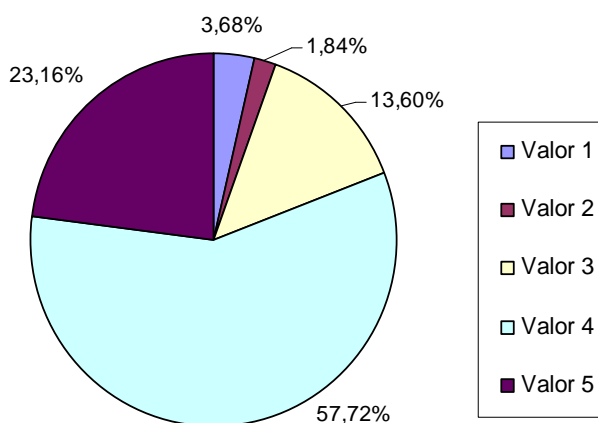


Figura 9.1.8. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip. Totals.

Dels 272 instruments 3 analitzats, valoren el pla d'equip de la següent manera:

- Valor 1 (gens o molt poc): 10 representant el 3,68%.
- Valor 2 (poc): 5 corresponent a un 1,84%.
- Valor 3 (normal): 13,60% que es correspon a 37 instruments.
- Valor 4 (bastant): el 57,72% corresponent a 157 instruments.
- Valor 5 (molt): 63 instruments corresponents a un 23,16%.

INDEFINIT

Escales de valoració	Fre.	P%
1	1	6.66
2	0	0
3	1	6.66
4	9	60.00
5	4	26.66

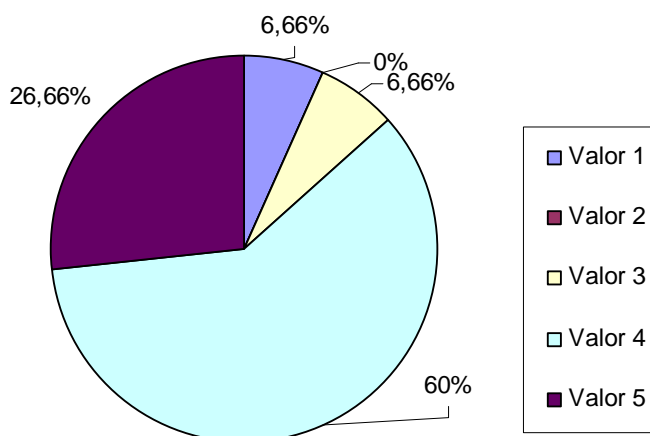


Figura 9.1.9. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa indefinida.

Dels 15 instruments 3 analitzats per a l'etapa, valoren el pla d'equip de la següent manera:

- Valor 1 (gens o molt poc): 1 que es correspon al 6,66%.
- Valor 2 (poc): cap.
- Valor 3 (normal): 1 que es correspon al 6,66%.
- Valor 4 (bastant): un 60% corresponent a 9 instruments.
- Valor 5 (molt): 4 que es correspon al 26,66%.

EDUCACIÓ INFANTIL

Escala de valoració	Fre.	P%
1	1	1.61
2	2	3.22
3	11	17.74
4	33	53.22
5	15	24.19

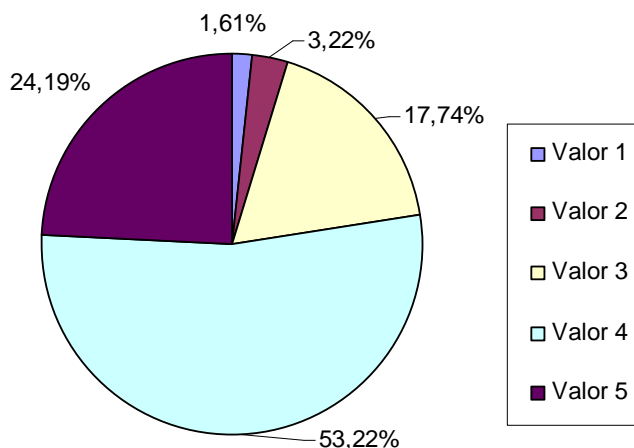


Figura 9.1.10. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa d'educació infantil.

Dels 62 instruments 3 analitzats per a l'etapa, valoren el pla d'equip de la següent manera:

- Valor 1 (gens o molt poc): 1,16% corresponent a 1 instrument.
- Valor 2 (poc): un 3,22% que es correspon a 2.
- Valor 3 (normal): 11 instruments que es correspon al 17,74%.
- Valor 4 (bastant): 33 instruments corresponents al 53,22%.
- Valor 5 (molt): un 24,19% que correspon a 15 instruments.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Escala de valoració	Fre.	P%
1	5	3.31
2	2	1.32
3	14	9.27
4	95	62.91
5	35	23.17

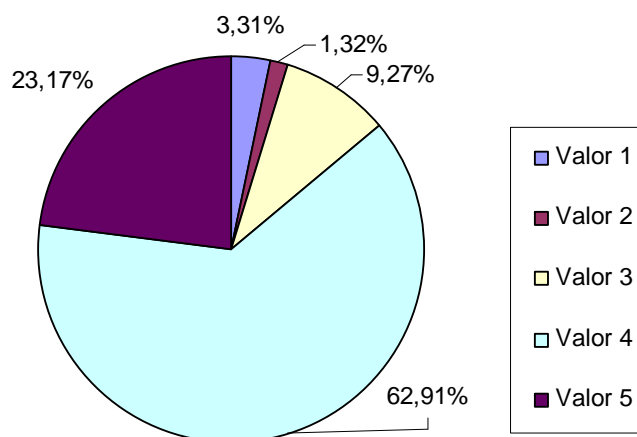


Figura 9.1.11. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa d'educació primària.

Dels 151 instruments 3 analitzats per a l'etapa, valoren el pla d'equip de la següent manera:

- Valor 1 (gens o molt poc): 3,31% corresponent a 5 instruments.
- Valor 2 (poc): 1,32% que es correspon a 2.
- Valor 3 (normal): 14 corresponent al 9,27%.
- Valor 4 (bastant): 95 instruments corresponent al 62,91%.
- Valor 5 (molt): 21,17% que es correspon a 35 instruments.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Escales de valoració	Fre.	P%
1	3	8.10
2	1	2.70
3	10	27.02
4	16	43.24
5	7	18.91

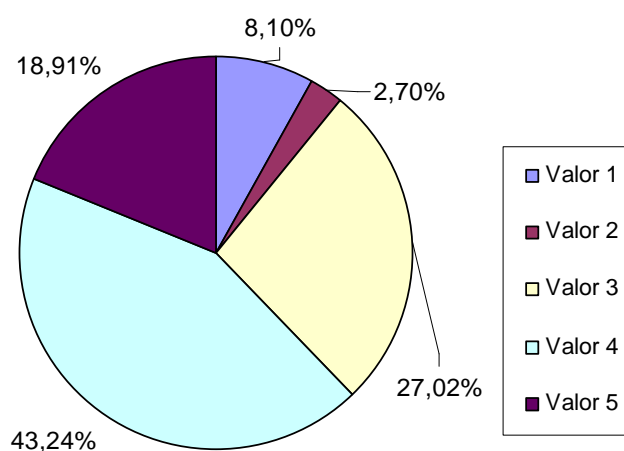


Figura 9.1.12. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa d'educació secundària.

Dels 37 instruments 3 analitzats per a l'etapa, valoren el pla d'equip de la següent manera:

- Valor 1 (gens o molt poc): 8,1% corresponent a 3 instruments.
- Valor 2 (poc): 1 instruments que es correspon al 2,7%.
- Valor 3 (normal): 10 corresponent al 27,02%.
- Valor 4 (bastant): 43,24% que es correspon a 16 instruments.
- Valor 5 (molt): 18,91% corresponents a 7 instruments.

BATXILLERAT

Escala de valoració	Fre.	P%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	50.00
5	2	50.00

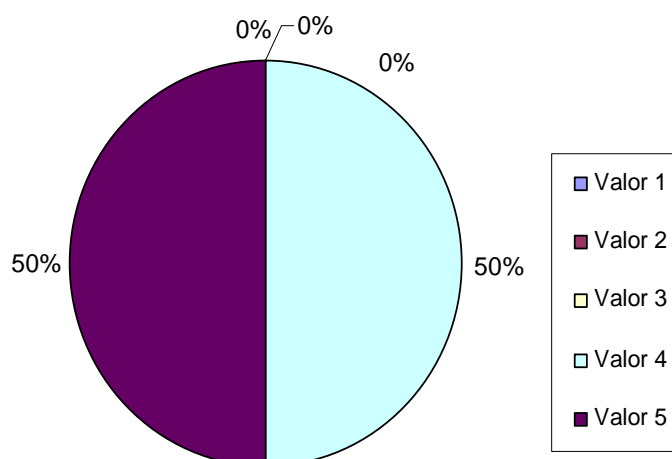


Figura 9.1.13. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa de batxillerat.

Dels 4 instruments 3 analitzats per a l'etapa, valoren el pla d'equip de la següent manera:

- Valor 1 (gens o molt poc): cap.
- Valor 2 (poc): cap.
- Valor 3 (normal): cap.
- Valor 4 (bastant): 2 corresponent al 50%.
- Valor 5 (molt): 2 corresponent al 50%.

CICLES FORMATIUS

Escala de valoració	Fre.	P%
1	0	0
2	0	0
3	1	33.33
4	2	66.66
5	0	0

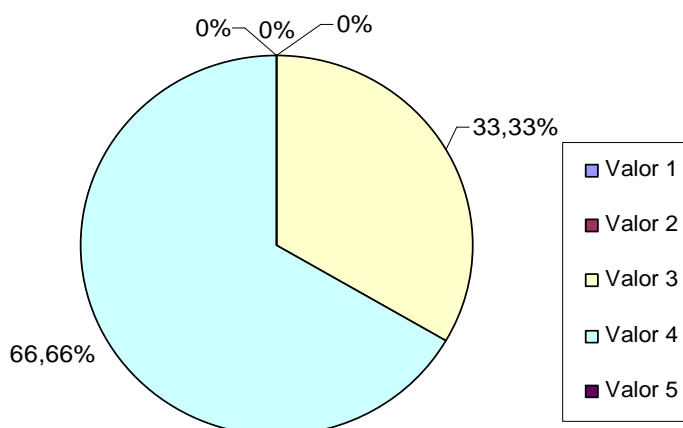


Figura 9.1.14. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'escala de valoració en la introducció del pla de l'equip de l'etapa educativa de cicles formatius.

Dels 3 instruments 3 analitzats per a l'etapa, valoren el pla d'equip de la següent manera:

- Valor 1 (gens o molt poc): cap.
- Valor 2 (poc): cap.
- Valor 3 (normal): 1 corresponent al 33,33%.
- Valor 4 (bastant): 2 corresponent al 66,66%.
- Valor 5 (molt): cap.

• **DIFICULTATS EN LA INTRODUCCIÓ DEL PLA DE L'EQUIP: TOTALS I PER ETAPES EDUCATIVES**

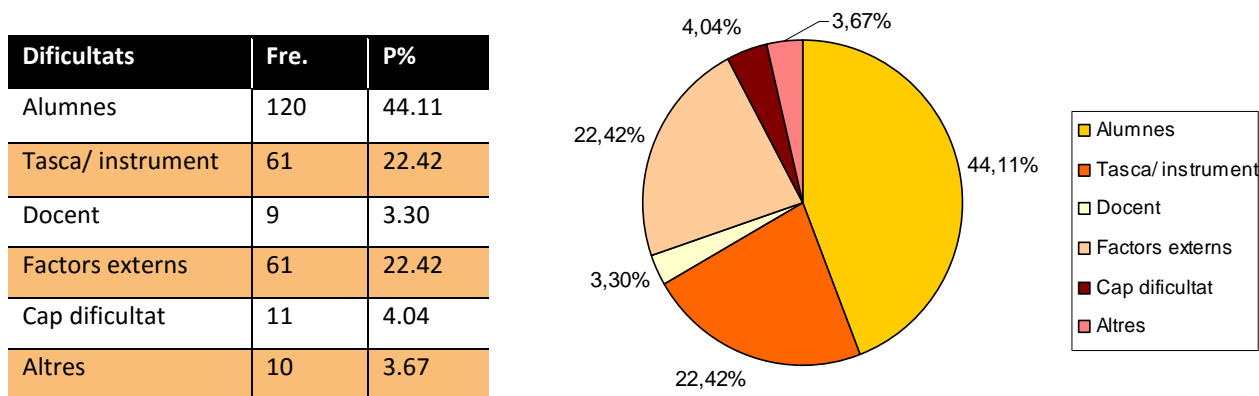


Figura 9.1.15. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip. Totals.

Del total d'instruments analitzats, les dificultats trobades en la introducció del pla d'equip s'atribueixen a diversos aspectes. D'una banda, 120 instruments que es correspon a un 44,11%, atribueixen les dificultats trobades als alumnes (a l'edat, immadura, a que no saben fer-ho o no es posen d'acord...), amb el mateix percentatge de 22,42% corresponent a 61 instruments, atribueixen les dificultats a la tasca o l'instrument (no s'entén, no s'ajusta a les característiques dels alumnes...) o a factors externs com el soroll, el temps o la falta de recursos humans.

Un percentatge baix de 4,04% (11) no troben cap dificultat mentre que un 3,3% (9) les atribueixen al docent (mala gestió, poca ajuda...). Un 3,67% (10) del total, atribueixen les dificultats a altres aspectes.

INDEFINIT

Dificultats	Fre.	P%
Alumnes	7	46.66
Tasca/ instrument	5	33.33
Docent	0	0
Factors externs	2	13.33
Cap dificultat	1	6.66
Altres	0	0

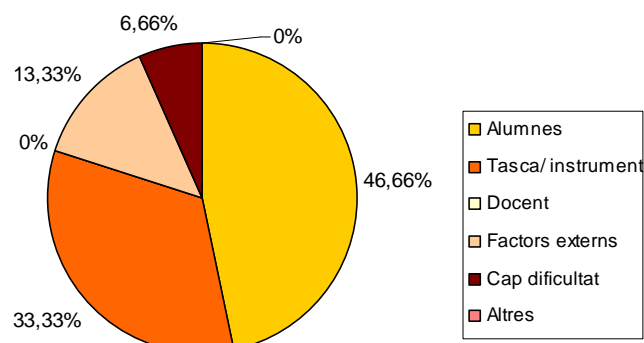


Figura 9.1.16. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa indefinida.

De l'etapa educativa indefinida s'han analitzat 15 instruments. Les dificultats trobades les atribueixen amb un 46,66% (7) als alumnes per l'edat, immaduresa o falta de col·laboració entre ells, amb un 33,33% (5) a la tasca o a l'instrument, el 13,33% (2) a factors externs com el soroll o el temps i el 6,66% (1) no troben cap dificultat en la introducció del pla de l'equip.

EDUCACIÓ INFANTIL

Dificultats	Fre.	P%
Alumnes	36	58.06
Tasca/ instrument	14	22.58
Docent	2	3.22
Factors externs	7	11.29
Cap dificultat	0	0
Altres	3	4.83

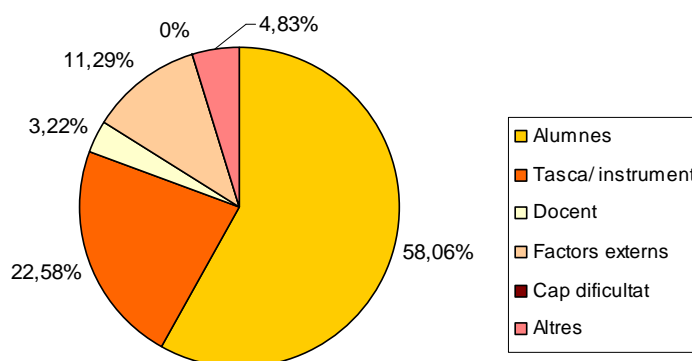


Figura 9.1.17. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació infantil.

S'han analitzat 62 instruments 3 de l'etapa d'educació infantil. El percentatge més alt de 58,06% (36) atribueix les dificultats en la introducció dels plans de l'equip als alumnes, el 22,58% (14) a la tasca o instrument, l'11,29% (7) a factors externs com la manca de recursos humans o el temps. Els percentatges més baixos

atribueixen les dificultats trobades a la gestió o la manca d'ajut del docent amb un 3,22% (2) i un 4,82% (3) troba altres dificultats.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Dificultats	Fre.	P%
Alumnes	58	38.41
Tasca/ instrument	36	23.84
Docent	6	3.97
Factors externs	37	24.50
Cap dificultat	8	5.29
Altres	6	3.97

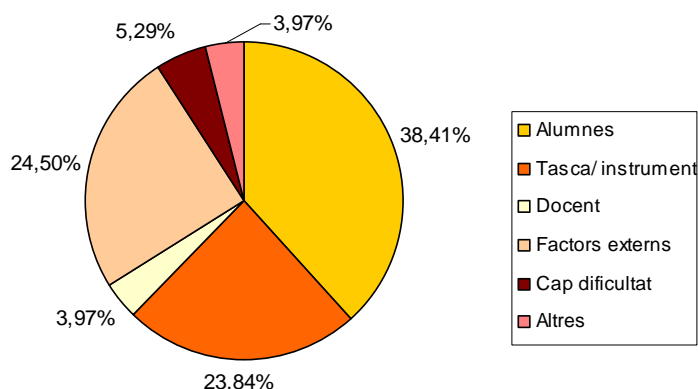


Figura 9.1.18. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació primària.

Per a l'etapa d'educació primària s'han analitzat un total de 151 instruments corresponents a la introducció dels plans de l'equip. Les dificultats que defineixen s'atribueixen amb un percentatge de 38,41% (58) als alumnes, el 24,5% (37) a factors externs, un 23,84% (36) a la pròpia tasca o instruments i el 5,29% (8) no troba cap dificultat. Els percentatges més baixos de 3,97% (6) atribueixen les dificultats trobades al docent o a altres causes.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Dificultats	Fre.	P%
Alumnes	16	43.24
Tasca/ instrument	5	13.51
Docent	1	2.70
Factors externs	14	37.83
Cap dificultat	0	0
Altres	1	2.70

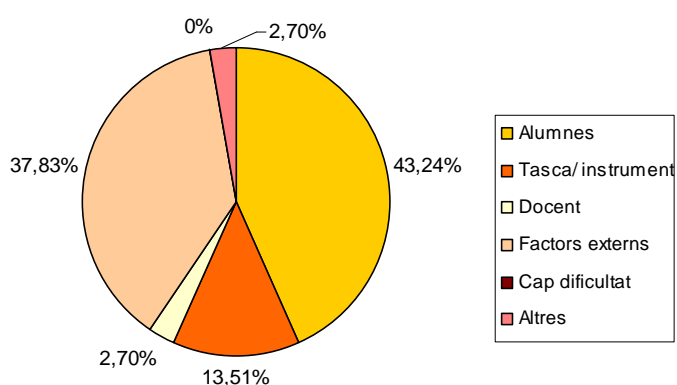


Figura 9.1.19. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació secundària.

Per a educació secundària s'han analitzat 37 instruments. Les dificultats trobades en la introducció dels plans de l'equip són atribuïdes als alumnes amb el valor més alt de 43,24% (16). El 37,83% (14) dels instruments indica com a dificultat els factors externs com el soroll, el temps o la manca de recursos humans. El 13,51% (5) atribueix les dificultats a la tasca o a l'instrument i amb el mateix valor de 2,7% (1) al docent o a altres causes.

BATXILLERAT

Dificultats	Fre.	P%
Alumnes	2	50.00
Tasca/ instrument	1	25.00
Docent	0	0
Factors externs	1	25.00
Cap dificultat	0	0
Altres	0	0

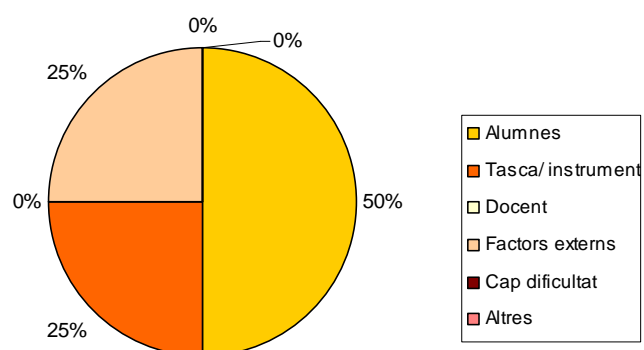


Figura 9.1.20. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de batxillerat.

De l'etapa educativa de batxillerat només s'han identificat i analitzat 4 instruments. El 50% (2) indiquen com a dificultat en la introducció del pla de l'equip els alumnes, 1 d'ells (25%) la tasca o l'instrument i 1(25%) les atribueix a factors externs.

CICLES FORMATIUS

Dificultats	Fre.	P%
Alumnes	1	33.33
Tasca/ instrument	0	0
Docent	0	0
Factors externs	0	0
Cap dificultat	2	66.66
Altres	0	0

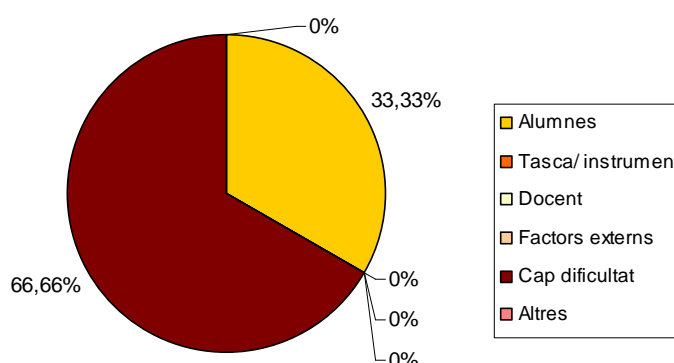


Figura 9.1.21. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre les dificultats en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de cicles formatius.

De cicles formatius només s'han analitzat 3 instruments del total d'instruments 3. El 33,33% (1) indica com a dificultat en la introducció dels plans de l'equip els alumnes mentre que els 2 restants (66,66%) no troben cap dificultat.

- **ASPECTES POSITIVS SOBRE LA INTRODUCCIÓ DELS PLANS DE L'EQUIP: TOTALS I PER ETAPES EDUCATIVES**

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	138	50.73
Equips	49	18.01
Docent	3	1.10
Altres	82	30.14

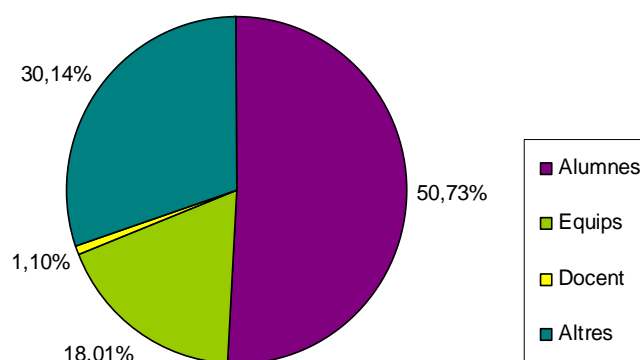


Figura 9.1.22. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip. Totals.

Del total de 272 instruments analitzats, 138 representant un 50,73% consideren com a aspectes positius que ajudarà als alumnes a l'autoregulació o a fomentar la seva autonomia. Un 18,01% (49) descriu que els plans d'equip seran positius per a la organització i regulació dels propis equips i un 1,1% (3) indica que seran positius pels docents (coordinació, per conèixer millor els alumnes, millorar les classes...). Un 30,14% (82) dels instruments, indiquen altres aspectes positius com la millora en l'aprenentatge o millora en la cohesió de grup.

INDEFINIT

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	9	60.00
Equips	4	26.66
Docent	0	0
Altres	2	13.33

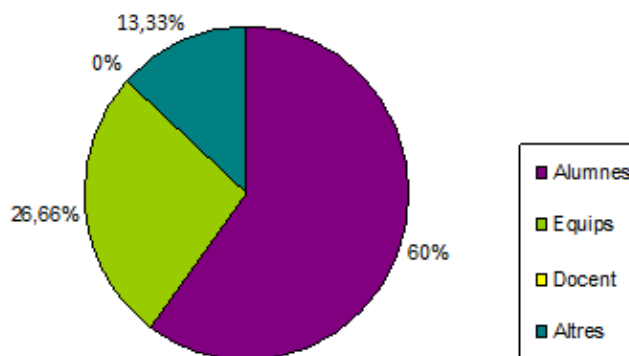


Figura 9.1.23. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa indefinida.

Els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip als 15 instruments analitzats de l'etapa educativa indefinida, indiquen amb un 60% (9) que beneficia als alumnes en la seva autoregulació, autonomia o ajuda mútua. Un 26,66% (4) considera com a aspecte positiu que beneficia a la regulació del funcionament dels equips i un 13,33% (2) a altres aspectes com la cohesió de grup.

EDUCACIÓ INFANTIL

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	35	56.45
Equips	15	24.19
Docent	0	0
Altres	12	19.35

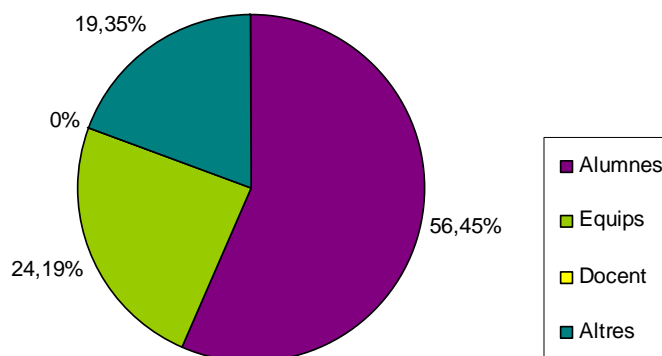


Figura 9.1.24. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació infantil.

Per a l'etapa d'educació infantil s'han analitzat 62 instruments. Com a aspectes positius en la introducció dels plans de l'equip a l'aula, amb el major percentatge de 56,45% (35) consideren que beneficiarà als alumnes, un 24,19% (15) als equips i 19,35% (12) a altres aspectes.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	76	50.33
Equips	22	14.56
Docent	3	1.98
Altres	50	33.11

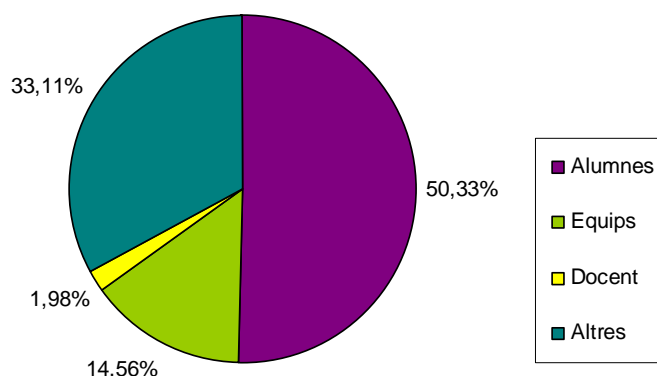


Figura 9.1.25. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació primària.

Els aspectes positius que indiquen els 151 instruments analitzats per a l'etapa d'educació primària són amb un 50,33% (76) els beneficis als alumnes en la seva autoavaluació, autonomia i ajuda mútua. El segon aspecte positiu amb un 33,11% (50) és altres factors com la millora de la cohesió de grup o el clima de treball a l'aula. Amb un 14,56% (22) consideren que beneficia als equips i amb un baix percentatge d'1,98% (3) als docents en la millora del coneixement dels alumnes, de la gestió de l'aprenentatge cooperatiu o la coordinació amb la resta de docents.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	17	45.94
Equips	7	18.91
Docent	0	0
Altres	13	35.13

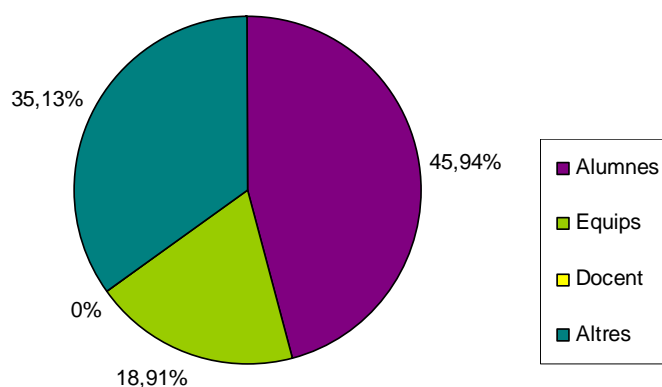


Figura 9.1.26. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa d'educació secundària.

A educació secundària s'han analitzat 37 instruments, 17 dels quals (45,94%) indiquen com a aspecte positiu en la introducció dels plans de l'equip beneficis pels alumnes, 35,13% (13 instruments) indiquen altres aspectes com la millora del treball a l'aula o de l'aprenentatge i un 18,91% (7) que beneficiarà als equips cooperatius.

BATXILLERAT

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	1	25.00
Equips	0	0
Docent	0	0
Altres	3	75.00

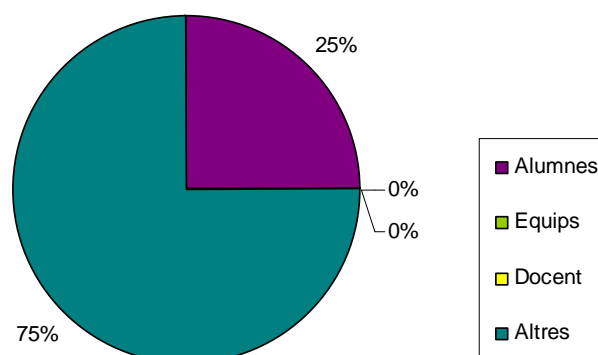


Figura 9.1.27. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de batxillerat.

De l'etapa educativa de batxillerat només s'han analitzat 4 instruments. Tres d'ells, representant el 75%, com a aspectes positius en la introducció dels plans de l'equip indiquen altres aspectes, mentre que 1 instrument (25%) considera que beneficia els alumnes.

CICLES FORMATIUS

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	0	0
Equips	1	33.33
Docent	0	0
Altres	2	66.66

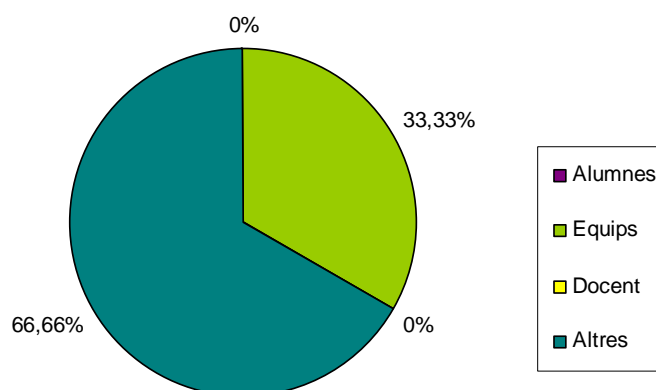


Figura 9.1.28. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre els aspectes positius en la introducció del pla de l'equip per a l'etapa educativa de cicles formatius.

De l'etapa de cicles formatius, s'han identificat i analitzat 3 instruments. Un d'ells, representant un 33,33% indica com a aspecte positiu el benefici a la regulació del funcionament dels equips, mentre que 2, que representen un 66,66% descriuen altres aspectes positius.

- **INTRODUCCIÓ DEL PLA DE L'EQUIP DE MANERA VINCULADA A L'AVALUACIÓ**

Com s'ha descrit a l'inici del present subapartat, s'han analitzat un total de 272 instruments 3 que es corresponen amb la introducció dels plans de l'equip a l'aula. En l'anàlisi de les dades, s'ha distingit entre els instruments que es vinculen a l'avaluació realitzant una reflexió prèvia o un debat sobre el funcionament dels equips i creant al necessitat de cercar solucions a través d'establir objectius, càrrecs i compromisos personals i els que no es vinculen a l'avaluació i es presenten com una activitat més dedicant una o dues sessions de classe i amb una finalitat d'omplir el pla de l'equip.

S'han identificat 46 instruments que en la descripció de la presentació del pla d'equip s'explicita haver una reflexió prèvia i un objectiu clar enfocat a l'avaluació del funcionament de l'equip i l'autoavaluació de l'aportació individual als mateixos. Els resultats de l'anàlisi d'aquests 46 instruments es presenten en primer

lloc per etapes educatives, a continuació per la valoració que fan del pla d'equip, les dificultats trobades i per últim, els aspectes positius.

ETAPES EDUCATIVES

Escala de valoració	Fre.	P%
Indefinit	1	2.2
Educació Infantil	10	21.73
Educació primària	30	65.21
Educació secundària	3	6.52
Batxillerat	0	0
Cicles formatius	2	4.34

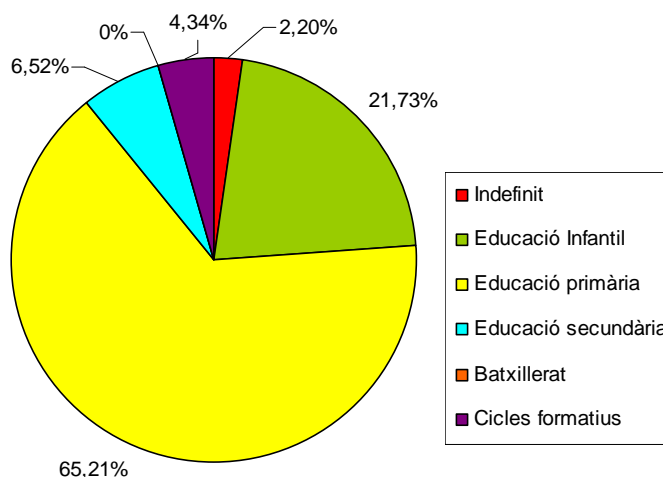


Figura 9.1.29. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Etapes educatives.

Dels 46 instruments identificats amb vinculació a l'avaluació, 1 representant el 2,2% és de l'etapa educativa indefinida, 10 amb representació del 21,73% d'educació infantil, 30 que representa el 65,21% d'educació primària, 3 són d'educació secundària amb un percentatge de 6,52% i dos són de cicles formatius amb representació del 4,34%. No hi ha cap instrument vinculat a l'avaluació de l'etapa educativa de batxillerat.

ESCALA DE VALORACIÓ

Escala de valoració	Fre.	P%
1	1	2.17
2	1	2.17
3	5	10.86
4	23	50.00
5	16	34.80

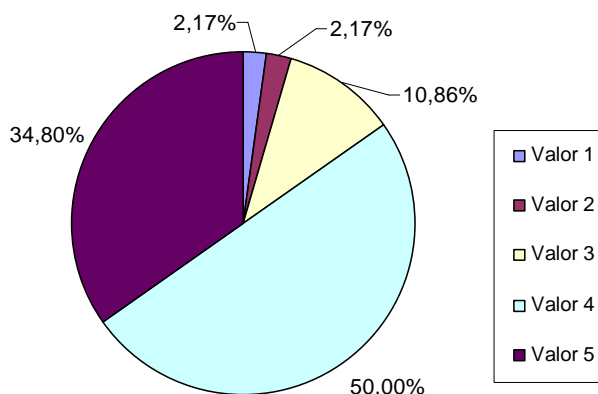


Figura 9.1.30. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Escala de valoració.

Dels 46 instruments analitzats, el 50% (23) ha valorat el pla de l'equip amb un valor de 4, a continuació, el 34,8% (16) l'ha valorat amb un valor de 5. En el valor d'1 i 2, hi ha el mateix percentatge de 2,17% (1) i 5 instruments han indicat una valoració de 3 representant el 10,86%.

DIFICULTATS

Dificultats	Fre.	P%
Alumnes	30	65.21
Tasca/ instrument	1	2.20
Docent	2	4.34
Factors externs	11	23.91
Cap dificultat	0	0
Altres	2	4.34

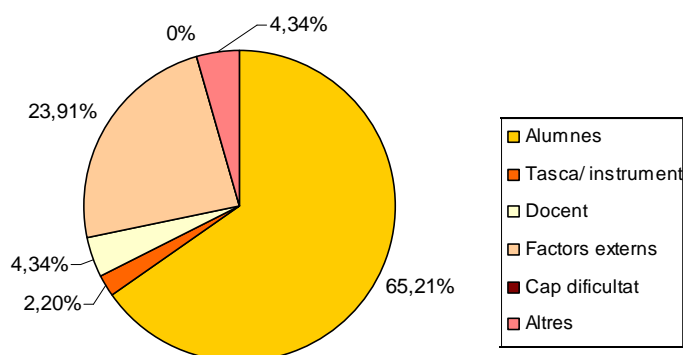


Figura 9.1.31. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Dificultats.

Les dificultats trobades als 46 instruments analitzats s'atribueixen amb un 65,21% (30) als alumnes a aspectes com la dificultat per assumir funcions, la dificultat per avaluar-se de manera realista, l'edat dels nens i les nenes, la manca de reflexió, els conflictes que generen o les dificultats d'aprenentatge. D'altra banda, amb un 23,91% (11), les dificultats s'atribueixen a factors externs, sobretot a la manca de temps i en segon terme a la manca de recursos humans. Amb el mateix percentatge de 4,34% (2), s'atribueixen les dificultats a la gestió de la tasca per part del docent o a altres causes com la necessitat de buscar sancions per l'incompliment de les normes. Per últim, amb un percentatge de 2,2% (1), les dificultats són la tasca o l'instrument que genera dubtes per la manera com està formulat.

ASPECTES POSITIVUS

Aspectes positius	Fre.	P%
Alumnes	20	43.47
Equips	16	34.80
Docent	1	2.17
Altres	9	19.56

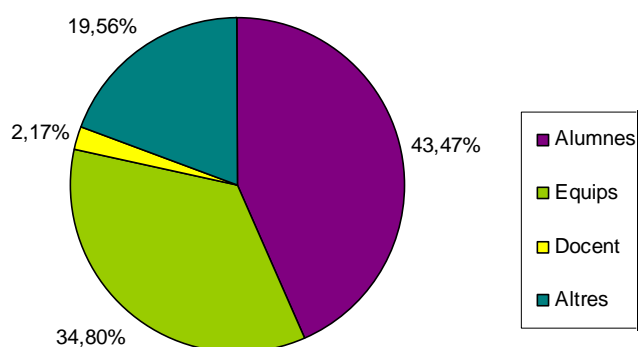


Figura 9.1.32. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre la introducció del pla de l'equip de manera vinculada a l'avaluació. Aspectes positius.

Com a aspectes positius, dels 46 instruments vinculats a l'avaluació que s'han analitzat, destaca amb un 43,47% (20) el benefici als alumnes, ja sigui per a la seva autoavaluació, autoreflexió, adquisició d'un major compromís amb l'equip o un augment en l'autoconeixement i el coneixement dels altres. Per altra banda, amb un 34,8% (16), es considera positiu la regulació del funcionament dels equips. Amb un percentatge de 19,56% (9), es consideren altres aspectes positius com la millora en la cohesió de grup, la creació d'identitat de grup, la motivació o la millora dels aprenentatges. Per últim, amb un 2,17% (1), s'indica com a aspecte positiu la utilitat per al treball amb l'equip docent.

9.1.5.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS

Del total de 272 instruments analitzats corresponents a la introducció del pla de l'equip a l'aula i d'acord amb l'anàlisi realitzat, el 65,44% (178) del total, presenta el pla de l'equip desvinculat a la funció d'avaluació. L'escala de valoració del grau de contribució del Pla de l'equip a la organització dels equips més indicada és el 4 amb un percentatge del 57,72% (157). Les dificultats s'atribueixen als alumnes amb un valor del 44,11% (120) i a la tasca o factors externs amb un 22,42% (61) ambdós. Els aspectes positius que s'indiquen tenen a veure amb el benefici als alumnes amb un 50,73% (138) i amb altres aspectes positius amb un 30,14% (82).

Del total d'instruments analitzats, el 16,91% (46) presenten el Pla de l'Equip de manera vinculada a l'avaluació, d'aquests:

- El 65% (30) dels instruments pertanyen a l'etapa d'educació primària.
- El 50% (23) indica un 4 en l'escala de valoració del grau de contribució del Pla de l'Equip a la organització dels equips.
- El 65% (30) atribueix les dificultats trobades a característiques relacionades amb els alumnes.
- El 43% (20) dels instruments indiquen que el Pla de l'Equip afavorirà als alumnes com aspecte positiu.

9.1.6 PLANS DE L'EQUIP

Els resultats corresponents a l'anàlisi dels plans de l'equip, segueixen l'ordre corresponent a les dimensions analitzades (vegeu apartat 8.1.3). En total s'han analitzat 169 plans d'equip, abans, però de presentar els resultats, cal fer un recordatori de les dimensions d'anàlisi:

1. Tipus d'instrument: quadern d'equip, pla d'equip o diari de sessions.

2. Etapa educativa a la qual pertany: indefinit, educació infantil, educació primària, educació secundària, batxillerat o cicles formatius.
3. Objectius d'equip: a proposta de qui es formulen, tipus d'objectius, abordables o no abordables i escala d'avaluació utilitzada.
4. Rols i càrrecs: descripció dels rols i càrrecs que apareixen i escala d'avaluació utilitzada.
5. Compromisos personals: a proposta de qui es formulen, tipus de compromisos personals, abordables o no abordables i escala d'avaluació utilitzada.
6. Valoració general: si es proposa o no valoració global i l'escala utilitzada per a fer-ho.
7. Instrument adaptat: si l'instrument que s'anàliza ha sofert una adaptació de la plantilla que s'ofereix al procés de formació-assessorament. A continuació es presenten els resultats seguint l'ordre de les dimensions d'anàlisi anteriors.

- **TIPUS D'INSTRUMENT**

Tipus	Fre.	P%
Quadern d'equip	24	14.20
Pla d'equip	132	78.10
Diari de sessions	13	7.69

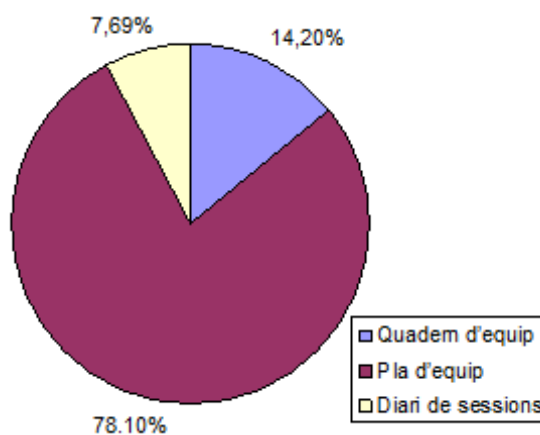


Figura 9.1.33. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels plans d'equip. Tipus d'instrument..

Com mostra la taula i el gràfic superior, del total de 169 instruments, el 78,1% (132) es corresponen a plans de l'equip, un 14,2% (24) a quaderns d'equip i un 7,69% (13) a diari de sessions.

- **ETAPA EDUCATIVA**

Etapa	Fre.	P%
Indefinit	13	7.69
Educació infantil	44	26.03
Educació primària	76	45.97
Educació sec.	33	19.52
Batxillerat	3	1.77

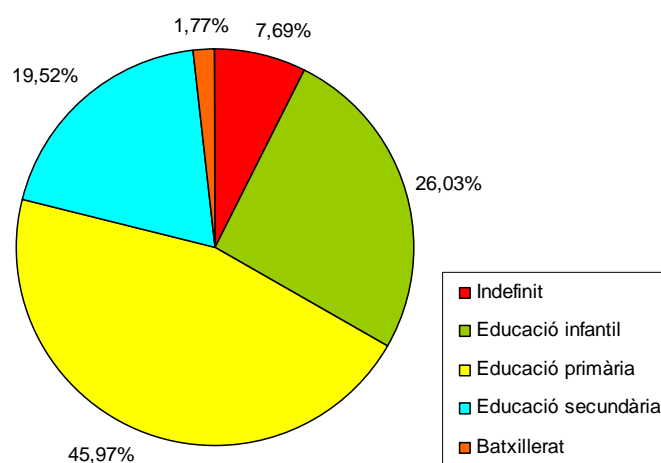


Figura 9.1.34. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels plans d'equip. Etapa educativa.

Com mostra el gràfic i la taula, la majoria d'instruments pertanyen a l'etapa d'educació primària representant un 45,97% (76) seguida de l'etapa d'educació infantil amb un 26,03% (44). D'educació secundària hi ha un total de 33 instruments analitzats que representa un 19,52% i només 3 de batxillerat representant un 1,77%. Del total de 169 instruments, un 7,69% (13) són d'etapa educativa indefinida i cicles formatius no té cap representació.

- **OBJECTIUS D'EQUIP**

Aquesta dimensió es divideix en quatre subdimensions d'anàlisi. D'una banda s'analitza a proposta de qui es decideixen els objectius d'equip, en segon lloc s'analitza si es tracta d'objectius d'àrees curriculars específiques, de funcionament d'equip o d'ambdós. La tercera subdimensió és si es tracta d'objectius abordables o no abordables i per últim, l'escala d'avaluació utilitzada.

A PROPOSTA DE QUI

A proposta	Fre.	P%
Docent	92	54.43
Alumnes	12	7.10
Ambdós	54	31.95
No sabem	8	4.73
No hi ha	3	1.77

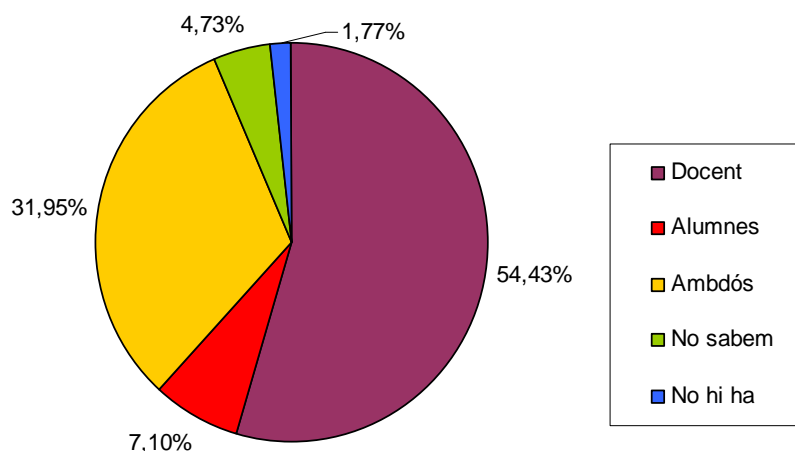


Figura 9.1.35. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi objectius d'equip dels plans d'equip. A proposta de qui.

Com mostra el gràfic i la taula superior, el 54,43% (92) dels instruments indiquen que els objectius d'equip són proposats pel docent, el 31,95% (54) per docent i alumnes i el 7,1% (12) els proposen els propis alumnes. Un 4,73% (8) indica que no sabem a proposta de qui són els objectius d'equip i un 1,77% (3) dels instruments no tenien proposats objectius d'equip.

TIPUS D'OBJECTIUS

Tipus	Fre.	P%
D'àrea curricular	3	1.77
Funcionament equip	31	18.34
Ambdós	127	75.14
No sabem	8	4.73

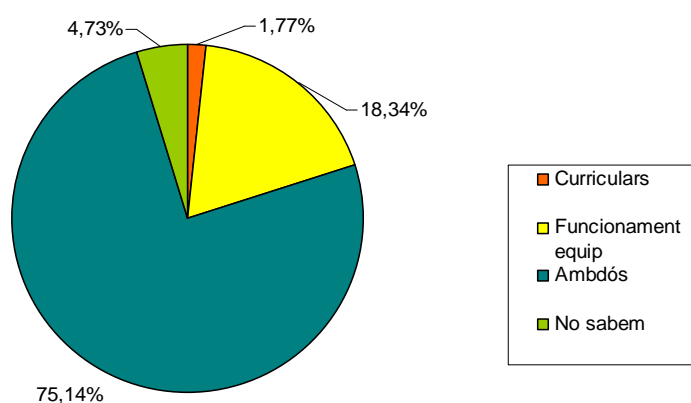


Figura 9.1.36. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi objectius d'equip dels plans d'equip. Tipus d'objectius.

Dels objectius que es proposen per a l'equip als plans d'equip analitzats, un 75,14% (127) són objectius d'àrea curricular específica i de funcionament d'equip. El 18,34% (31) contenen només objectius de funcionament

d'equip i un 1,77% (3) contenen només objectius d'àrea curricular específica. El 4,73% (8) són instruments que disposen de l'espai per formular objectius d'equip a assolir però no els tenen definits.

ABORDABLES O NO ABORDABLES

Tipus	Fre.	P%
Abordables	127	75.14
No abordables	26	15.38
No sabem	16	9.46

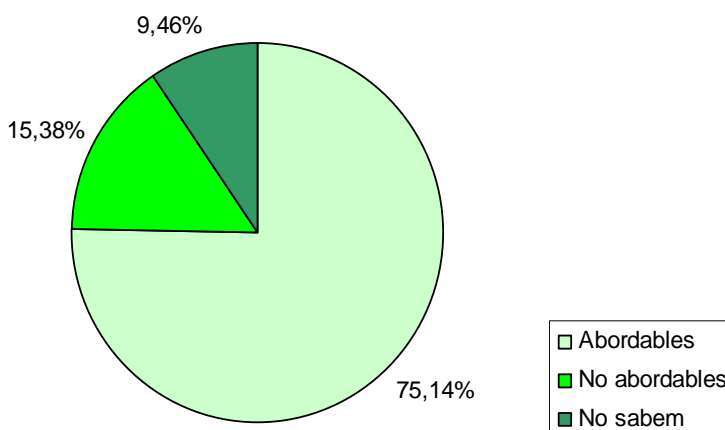


Figura 9.1.37. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi d'objectius d'equip dels plans d'equip. Abordables o no abordables.

Un total de 127 instruments que representa el 75,14% plantegen objectius d'equip abordables i assolibles mentre que el 15,38% representant a 26 instruments, plantegen objectius no abordables. Hi ha un percentatge de 9,46% (16) que es desconeix si els objectius que es proposen poden ser assolibles o no pels equips.

ESCALA D'AVALUACIÓ DELS OBJECTIUS

Escala d'avaluació	Fre.	P%
Qualitativa	0	0
Quantitativa	121	71.59
Qualitativa i quantitativa	18	10.65
No s'avalua	30	17.75

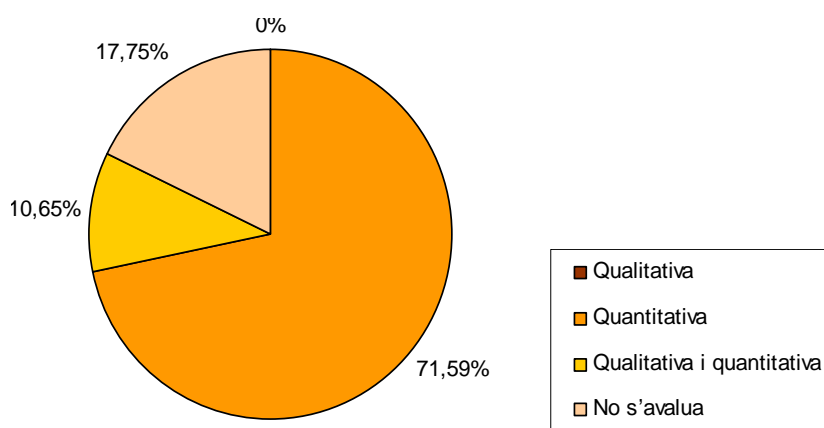


Figura 9.1.38. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi d'objectius d'equip dels plans d'equip. Escala d'avaluació.

Del total d'instruments analitzats, un 71,59% que es correspon a 121, proposen una escala d'avaluació dels objectius de l'equip quantitativa, ja sigui amb rúbriques, icones o escala de valor. El 10,65% corresponent a 18 instruments proposen una avaluació amb una part quantitativa i una altra part qualitativa. El 17,75% (30) dels instruments no avaluen els objectius d'equip i cap instruments proposa una escala d'avaluació totalment qualitativa pels objectius de l'equip.

- **ROLS I CÀRRECS**

Tots els instruments analitzats proposen una sèrie de rols i càrrecs per regular els funcionament dels equips i l'assumpció de responsabilitats a excepció de 10 que no proposen cap rol ni càrrec (3 de l'etapa d'Educació Primària i 7 d'Educació Infantil). El nombre de càrrecs dins els equips va de 2 a 5, és a dir, hi ha instruments que només proposen 2 càrrecs, hi ha que en proposen 5 i la majoria en proposen només 4, depenent del nombre de membres dels equips i de l'etapa educativa (a educació infantil proposen menys càrrecs independentment del nombre de membres dels equips).

Els resultats per a aquesta dimensió d'anàlisi es presenten de manera que permetin visualitzar els càrrecs més freqüents.

Rols i càrrecs	Fre.
Coordinador	143
Secretari	142
Portaveu	73
Responsable de material	66
Altres	140

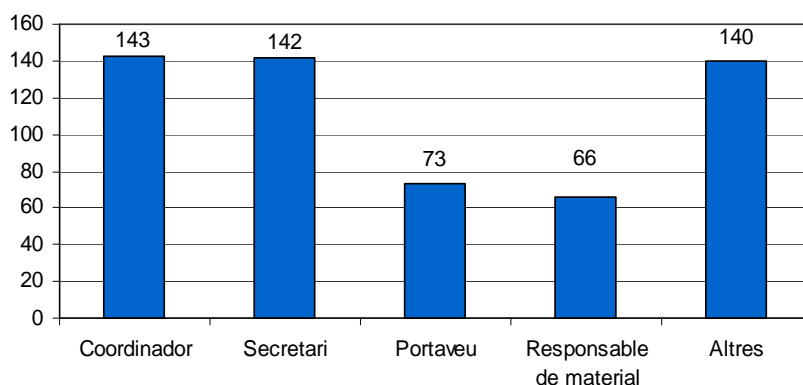


Figura 9.1.39. Taula i gràfic de freqüències sobre l'anàlisi dels rols i càrrecs dels plans d'equip. Totals.

Com mostra el gràfic i la taula superior, els càrrecs més utilitzats són el de coordinador amb una freqüència d'ús de 143 instruments, el de secretari amb una freqüència de 142 i amb una freqüència de 140, altres càrrecs com intendent, silenci, neteja, ordre, organitzador, animador, encarregat de fotos, encarregat d'informàtica, encarregat de seure bé o controlador del temps. Amb menor freqüència d'ús, es proposen càrrecs com el de portaveu (73) i el de responsable de material (66).

ESCALA D'AVALUACIÓ DELS ROLS I CÀRRECS

Escales d'avaluació	Fre.	P%
Qualitativa	10	5.91
Quantitativa	109	64.49
Qualitativa i quantitativa	9	5.32
No s'avalua	41	24.26

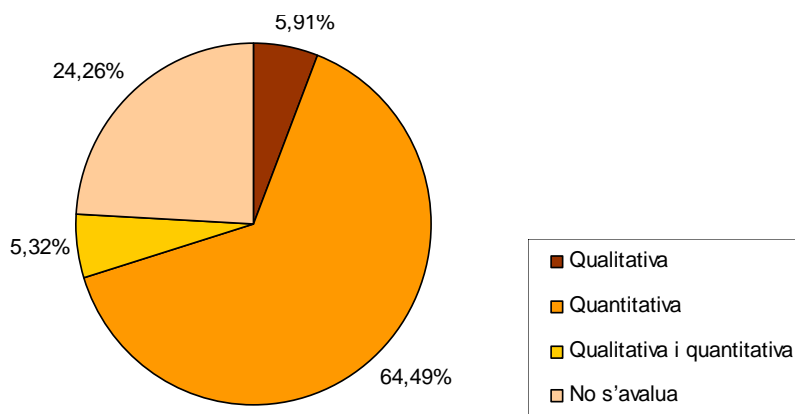


Figura 9.1.40. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels rols i càrrecs dels plans d'equip. Escala d'avaluació.

L'escala d'avaluació que es proposa als instruments analitzats pels rols i càrrecs és un 64,49% (109) quantitativa, ja sigui a través de números, escales de categories o simbologia. Un 5,91% (10) proposa una escala d'avaluació totalment qualitativa mentre que un 5,32% (9) proposa una part qualitativa i una altra part quantitativa. Finalment, un 24,26% (41) dels instruments no avaluen els rols i càrrecs.

• COMPROMISOS PERSONALS

Aquesta dimensió d'anàlisi es divideix en quatre subdimensions, de la mateixa manera que s'ha realitzat amb els objectius de l'equip. En primer lloc, s'analitza a proposta de qui s'indiquen els compromisos personals, en segon lloc s'analitza si són compromisos vinculats a àrees curriculars específiques o de funcionament d'equip i en tercer lloc, si es tracta de compromisos abordable o no abordables. Per acabar la presentació dels resultats de l'anàlisi d'aquesta dimensió, s'indica l'escala d'avaluació dels compromisos personals.

A PROPOSTA DE QUI

A proposta	Fre.	P%
Docent	5	2.95
Alumnes	117	69.23
Ambdós	1	0.59
No sabem	15	8.87
No hi ha	31	18.34

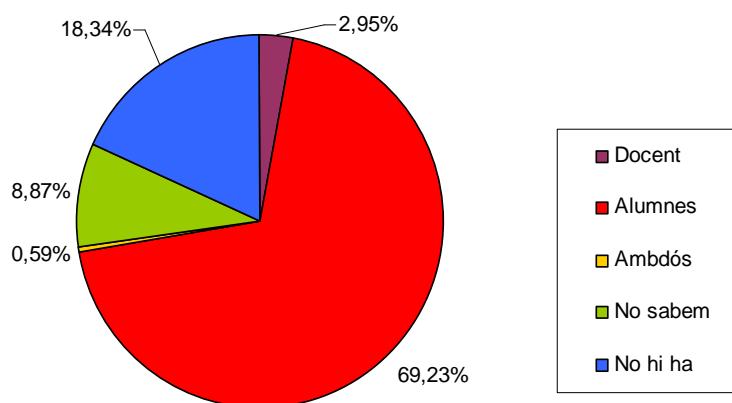


Figura 9.1.41. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. A proposta de qui.

Com indica la taula i el gràfic superior, el 69,23% (117) dels compromisos personals són a proposta dels alumnes, mentre que el 2,95% (5) són a proposta del docent. Amb un 0,59% que representa a 1 instruments, els compromisos personals són proposats per docent i alumnes conjuntament. Hi ha 15 instruments que es representa amb un 8,87% que disposen de l'espai per proposar compromisos personals però no es defineixen o no queda clar a proposta de qui són definits, de manera que no es pot saber a proposta de qui venen definits i per últim, hi ha 31 instruments que no tenen compromisos personals i es representa amb un 18,34%.

TIPUS DE COMPROMISOS

Típus	Fre.	P%
D'àrea curricular	4	2.36
Funcionament equip	65	38.46
Ambdós	63	37.27
No sabem	6	3.55
No hi ha	31	18.34

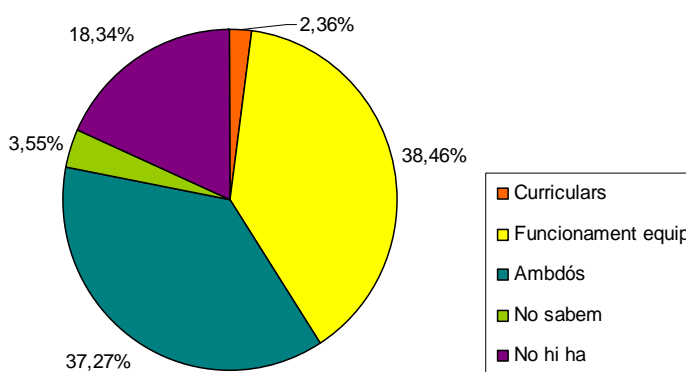


Figura 9.1.42. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. Tipus de compromisos.

Els compromisos personals tenen diferent naturalesa. D'una banda, el 2,36% (4) són únicament d'àrea curricular específics, mentre que el 38,46% (65) són de funcionament d'equip. D'altra banda, hi ha 63 instruments que correspon al 37,27% que proposen compromisos personals d'àrea curricular específica i de funcionament d'equip. Hi ha un 3,55% corresponent a 6 instruments que no defineixen els compromisos tot i disposar de l'espai necessari per descriure'ls i un 18,34% corresponent a 31 instruments que no tenen ni l'espai per definir els compromisos personals.

ABORDABLES O NO ABORDABLES

Tipus	Fre.	P%
Abordables	99	58.57
No abordables	22	13.01
No sabem	17	10.05
No hi ha	31	18.34

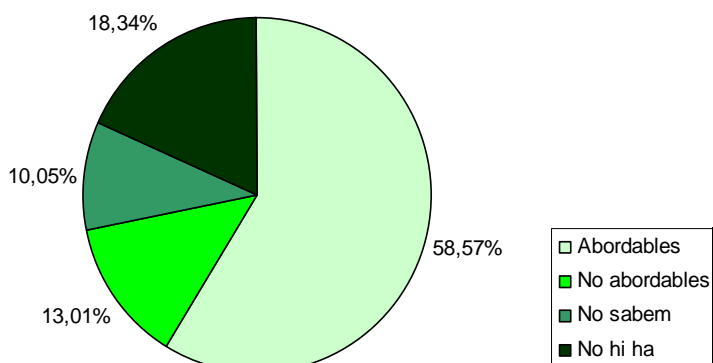


Figura 9.1.43. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. Abordables o no abordables.

Pel que fa a les possibilitats d'assoliment dels compromisos personals, l'anàlisi indica que el 58,57% (99) dels compromisos que es proposen són abordables, mentre que el 13,01% (22) no són abordables pels alumnes. Un 10,05% dels instruments, representant a 17, es desconeix si poden ser abordables o no, ja sigui per l'especificitat del compromís personal o pel cas contrari, per ser massa general. Per últim, hi ha 31 instruments, representant el 18,34%, com en les subdimensions anteriors, que no disposen de compromisos personals.

ESCALA D'AVALUACIÓ DELS COMPROMISOS

Escala d'avaluació	Fre.	P%
Qualitativa	8	4.73
Quantitativa	73	43.19
Qualitativa i quantitativa	34	20.11
No s'avalua	54	31.95

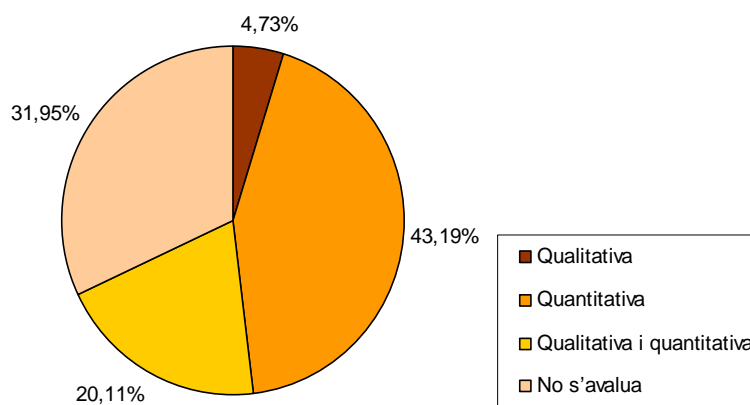


Figura 9.1.44. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi dels compromisos personals dels plans d'equip. Escala d'avaluació.

L'escala d'avaluació més utilitzada per valorar els compromisos personals és l'escala quantitativa amb una representació del 43,19% (73), mentre que la qualitativa té una representació molt inferior del 4,73% (8). L'escala quantitativa i qualitativa, s'utilitza amb un freqüència de 34 vegades i representa el 20,11%. Per últim, 54 dels instruments, el 31,95%, no avaluen els compromisos personals.

- **VALORACIÓ GENERAL**

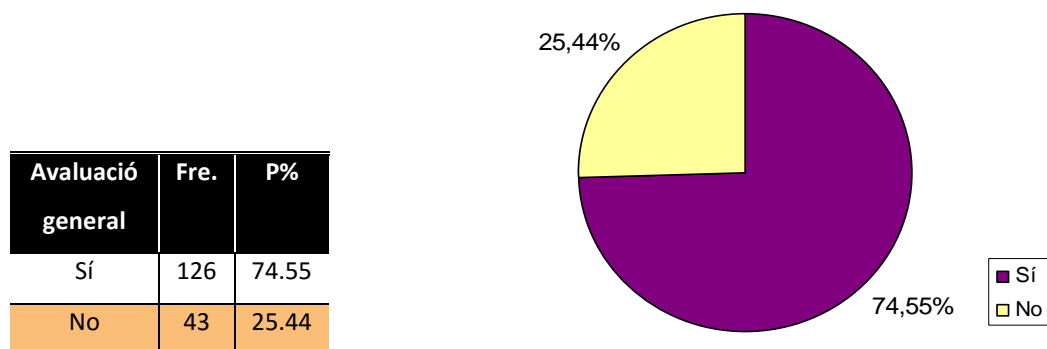


Figura 9.1.45. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de la valoració general dels plans d'equip. Totals

Del total d'instruments analitzats, el 74,55% que correspon a 126 instruments, proposa una valoració global al final de l'instrument, mentre que el 25,44%, és a dir, 43 instruments del total de 169, no proposen cap avaluació global del pla de l'equip.

ESCALA D'AVALUACIÓ GENERAL

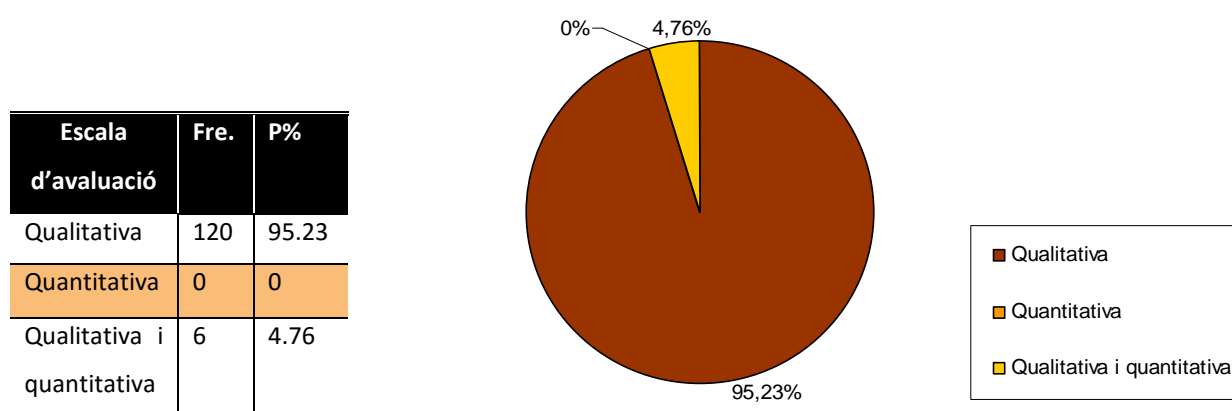


Figura 9.1.46. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de la valoració general dels plans d'equip. Escala d'avaluació.

Dels 126 que sí fan valoració general, 120 que representa el 95,23%, proposa una escala d'avaluació totalment qualitativa mentre que 6 instruments, el 4,76%, proposa una escala d'avaluació quantitativa i qualitativa. Cap cas dels 126 instruments que realitzen valoració global proposa una escala d'avaluació totalment quantitativa.

- **ADAPTACIÓ DE L'INSTRUMENT**

Adaptat	Fre.	P%
Sí	125	73.96
No	44	26.03

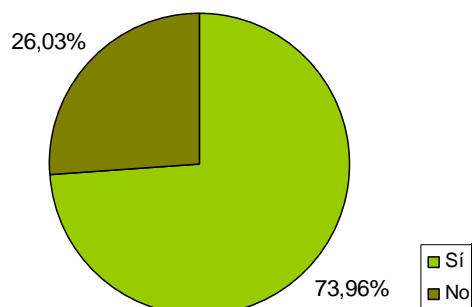


Figura 9.1.47. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de l'adaptació dels plans d'equip. Totals.

La última dimensió que s'ha analitzat als plans de l'equip és l'adaptació o no de l'instrument, sigui quadern d'equip, pla d'equip o diari de sessions. Com es mostra al gràfic i a la taula superior, el 73,96% (125) sí que realitza una adaptació de l'instrument, ja sigui per adequar-lo a l'edat dels alumnes (educació infantil sobretot) o per modificar alguns dels apartats que es proposa al model que s'exposa als processos de formació i assessorament. Per contra, un 26,03% (44) no realitza adaptacions dels instruments i utilitza les plantilles que des del Programa CA/AC es proposen.

ADAPTACIÓ DE L'INSTRUMENT PER ETAPES EDUCATIVES

Escala d'avaluació	Fre.	P%
Educació Infantil	40	32.00
Educació Primària	58	46.00
Educació Secundària	17	14.00
Batxillerat	3	2.40
Indefinit	7	5.60

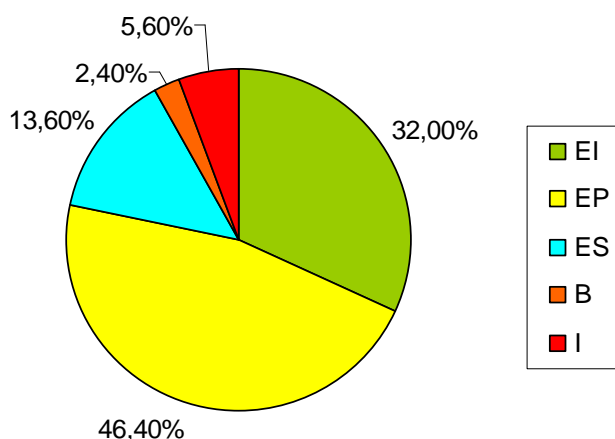


Figura 9.1.48. Taula i gràfic de freqüències i percentatges sobre l'anàlisi de l'adaptació dels plans d'equip per etapes educatives.

Per a l'etapa d'educació infantil, s'adapten el 32% (40) dels Plans de l'equip del total de 125. S'han analitzat 44 per a l'etapa, el que vol dir que el 90,9% s'adapten.

Com indiquen els resultats, del total dels 125 instruments adaptats, un 46,6% (58) pertanyen a educació primària tenint en compte que el total de Plans d'Equip analitzats per a aquesta etapa és de 76 representa un 76,31% d'instruments adaptats.

Del total de 125 instruments adaptats, un 14% (17) pertanyen a l'etapa d'educació secundària, tenint en compte que s'han analitzat un total de 33 per a l'etapa, el 51,51% sofreixen adaptacions. Un 2,4% (3) del total d'instruments adaptats pertany a l'etapa de Batxillerat, tenint en compte que s'han analitzat 3 instruments per a aquesta etapa, el 100% sofreixen adaptacions.

Per últim, del total de 125 instruments adaptats, un 5,6% (7) són d'etapa educativa indefinida. S'han analitzat un total de 13 plans d'equip d'aquesta etapa el que representa un 53,84% d'instruments adaptats.

9.1.6.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

Com s'ha indicat als resultats, s'han analitzat un total de 169 instruments, dels quals el 78,1% (132) han estat Plans d'Equip, el 14,2% (24) Quaderns d'Equip i el 7,69% (13) Diaris de Sessions. Del total d'instruments, el 45,97% (76) pertanyen a l'etapa d'educació primària seguits del 26,03% (44) que pertanyen a l'etapa d'educació infantil. No s'ha analitzat cap instrument de cicles formatius.

Pel que fa als objectius d'equip plantejats, el 54,43% (92) eren a proposta del docent, el 75,14% (127) plantegen objectius d'àrea curricular específica i de funcionament d'equip i amb el mateix percentatge de 75,14% (127), els objectius proposats són abordables. L'escala d'avaluació plantejada és quantitativa en el 71,59% (121) dels instruments.

L'anàlisi dels rols i càrrecs ha destacat que els càrrecs més freqüents són el de coordinador, secretari i altres amb freqüències que van de 140 a 143 instruments. L'escala d'avaluació que més s'utilitza és quantitativa en un 64,49% (109) dels instruments.

Del total d'instruments, el 69,23% (117) proposen els compromisos personals a través dels alumnes i es tracta de compromisos de funcionament d'equip en un 38,46% (65) dels instruments i de funcionament d'equip i d'àrea curricular específica en un 37,27% (63). El 58,57% (99) són compromisos abordables i l'escala d'avaluació que més s'utilitza és la quantitativa en el 43,19% (73) dels instruments, mentre que el 31,95% (54) no els avaluen. En 31 instruments, que representa el 18,34%, no es proposen compromisos personals.

Per últim, el 74,55% (126) dels instruments proposa la realització d'una valoració general, dels quals el 95,23% (120) es proposa per ser avaluada amb ús d'una escala qualitativa. El 73,96% (125) dels instruments analitzats han estat adaptats. Aquestes adaptacions tenen diferent representació a les etapes educatives, el 90,9% (40 de 44 totals) dels plans d'equip d'educació infantil, el 76,5% (58 de 76 totals) d'educació primària, el 51,5% (17 de 33 totals) d'educació secundària i el 100% (3 de 3 totals) de plans d'equip de Batxillerat sofreixen adaptacions.

9.2 RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU GENERAL 2

El present apartat presenta els resultats corresponents a l'objectiu general 2. Abans, però, de la presentació dels resultats, s'inclou un quadre resum que ajuda a contextualitzar i identificar les característiques que defineixen cada cas. D'aquesta manera, per a la presentació dels resultats, es segueix l'ordre següent:

- Resum de les dades que contextualitza el cas. Recordatori de les característiques més rellevants referent a l'etapa educativa que defineixen el cas en una taula: la situació del cas al centre educatiu i la implementació de l'aprenentatge cooperatiu tenint en compte els tres àmbits d'intervenció.
- Resultats corresponents a l'Enfocament Avaluatiu. Es presenten els resultats vinculats a aquesta dimensió seguint els criteris operatius definits anteriorment i citant, textualment, la definició d'avaluació que ofereix el cas.
- Resultats corresponents al Programa Avaluatiu. Es presenten els resultats descrivint el PA en l'ordre en què apareixen les subdimensions que el configuren.
- Ubicació de les SA del PA en una línia temporal. Es construeix una línia temporal per a cada SA identificada. D'aquesta manera, les SA, no necessàriament es desenvolupen en l'ordre en el qual es presenten a la línia temporal. Els segments que formen la SA segueixen un ordre temporal, mentre que les diferents SA, s'ubiquen una sota de l'altra per permetre la lectura dels resultats i identificar les possibles relacions entre elles i entre els seus segments. La identificació de la relació inter-seqüències o intra-seqüències, respon a un doble criteri, el primer és si un segment es posa al servei d'un altre i el segon és si s'utilitza el mateix instrument en diferents segments. S'acompanya d'una llegenda.
- Resultats corresponents a les Situacions d'Avaluació i als perfils de Tasques d'Avaluació. Es presenten cada una de les SA numerades i les corresponents TA seguint l'ordre en què apareixen les subdimensions que les formen. L'anàlisi de les TA s'ha realitzat de manera global i general tenint en compte el segment de la SA al qual pertanyen i no tasca a tasca.

9.2.1 CAS 1

El resum de dades que contextualitza el cas 1 en el moment de la recollida de dades és el següent:

Etapa educativa	Educació infantil. Tutoritza un grup de P5 de 28 alumnes.
Situació al centre educatiu	Es troba a l'etapa de Consolidació, és coordinadora d'AC d'educació infantil i membre de la Comissió d'AC de centre. Al centre l'implementa tot el claustre tot i que educació secundària es troba en l'etapa de Generalització. A educació infantil tenen establerts un mínims a realitzar sobre AC.
Implementació AC aula	Tres vegades a la setmana prioritzant l'àrea de llengua i aspectes vinculats a lectoescriptura.
Àmbit A	Es realitzen sobretot a principi de curs, sense anàlisi del grau de cohesió del grup ni identificació de necessitats.
Àmbit B	Es plantegen estructures cooperatives en les activitats puntuals setmanals en equips.
Àmbit C	El pla de l'equip es realitza cada mes i mig, tot i que no sempre es realitza. Realitzen un diari de sessions setmanal, on quinzenalment s'avaluen els càrrecs i els objectius. No plantegen compromisos personals.

Taula 9.2.1. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 1.

- **ENFOCAMENT AVALUATIU**

El cas defineix l'avaluació com *“la manera de veure en quin punt estan els alumnes i comparar si han avançat, si han millorat i una mica intervenir, si estan estancats intentar que avancin. Això, mirar en quin punt es troben per intentar millorar”*. Els resultats de l'anàlisi, l'aproximen a un enfocament mixt amb prevalença a cultura del test:

Enfocament	
Mixt amb prevalença a cultura del test	Identifica l'avaluació com una manera de conèixer el punt en el qual es troben els alumnes a nivell conceptual. Realitza proves individuals trimestrals de matemàtiques i lectoescriptura de resolució individual i sense oferir ajuda i no comunica els resultats als seus alumnes. Quan és necessari, degut a les característiques individuals dels alumnes, adapta les tasques d'avaluació. L'avaluació final és qualitativa amb descriptors de nivells de consecució. Assegura realitzar observacions d'aula sobre aspectes vinculats a actituds però no disposa de criteris observables ni de cap instrument que l'ajudi en aquesta tasca. Afirma que tal com plantegen l'avaluació, als alumnes no els serveix, sinó que acaben percebent-la com una sanció.

Taula 9.2.2. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 1.

- **PROGRAMA AVALUATIU**

La descripció del PA és:

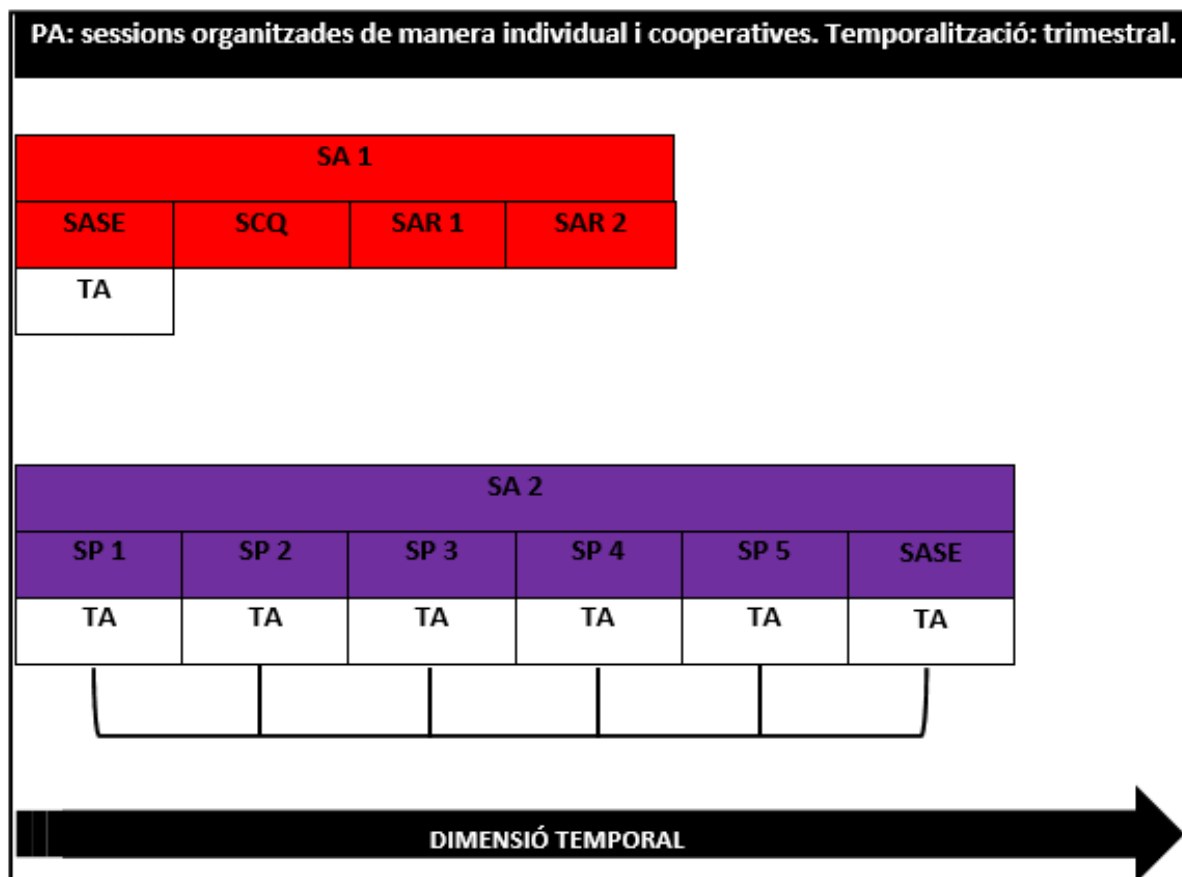
SUBDIMENSIONS		
Focus de l'avaluació	Continguts curriculars apresos de manera cooperativa i individual	Competència aprenentatge cooperatiu
Tipologia de les SA	Proves individuals.	Pla d'equip i Diari de sessions.
Número de SA	1	1
Freqüència de SA	Trimestral.	Mes i mig.
Ubicació de les SA	Al final de la UD.	A l'inici, durant i al final de la UD.
Relacions / interconnexions entre les SA	No hi ha interconnexions.	S'estableixen connexions intra-seqüències.
Criteris d'acreditació / qualificació	No s'estableixen qualificacions. Els criteris d'acreditació dels alumnes s'estableixen mitjançant indicadors qualitius sobre el nivell en el qual es troben a llengua, matemàtiques i un comentari general sobre què millorar quan el focus són els continguts curriculars. Quan el focus és la competència AC, no apareixen indicadors específics sinó un comentari general individual sobre si aprenen bé o no en equip cooperatiu. És una avaluació criterial. Les decisions pedagògiques que es prenen tenen a veure amb l'ajust de la programació en funció dels resultats de l'avaluació individual que es realitza trimestralment.	

Taula 9.2.3. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 1.

- **UBICACIÓ DE LES SA DEL PA EN UNA LÍNIA TEMPORAL**

Les dades recollides i analitzades del cas 1 i sobre les quals es presenten els resultats es vinculen a les sessions realitzades mitjançant aprenentatge cooperatiu i aprenentatge individual durant el tercer trimestre del curs 2013-14:





LLEGENDA DE COLORS I SIGLES			
	Cont. curr. apresos de manera cooperativa.	SP	Segment preparatori.
	Acti. rea. de manera cooperativa.	SASE	Segment d'avaluació en sentit estricte.
	Producte únic d'equip.	SCQ	Segment de correcció / qualificació.
	Estruc. d'acti. i de participació.	SDC	Segment de devolució / comunicació.
	Compe. AC	SAR	Segment d'aprofitament dels resultats.
	Altres focus.	TA	Tasques d'avaluació

Figura 9.2.1. Ubicació de les SA del Cas 1 en una línia temporal.

- **SITUACIONS D'AVUACIÓ I PERFILS DE TASQUES D'AVUACIÓ**

La descripció de les SA i les TA representades a la línia temporal anterior, és la següent:

SA 1

Ubicació de la SA	
Al final de la UD.	
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits i determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individuals.



Dimensió (ind/equip)	Dimensió individual.
Agent avaluador	L'agent avaluador és el docent a través de la heteroavaluació.
Competències	S'avalua una única competència.
Ús d'instruments	S'utilitza una prova.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	No s'ofereix ajuda a cap alumne.
Criteris d'avaluació	Els indicadors no són explícits, venen determinats pel docent i són els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es prenen decisions d'ordre pedagògic i s'ajusta la UD següent. Es determinen qualificacions qualitatives intermitges.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits i determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits i determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	La qualificació és qualitativa: la qualificació s'expressa amb comentaris.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el docent.
Organització social alumnat	No hi ha organització social.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Es desconeix.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es prenen decisions d'ordre pedagògic i s'ajusta la UD següent. Es determinen qualificacions qualitatives intermitges.
Segments d'aprofitament dels resultats 1	
Objectius	Explícits i determinats pel docent. No són els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Per a determinats alumnes, es planteja una conversa amb el docent per a fer la comparativa entre productes anteriors i el producte del segment d'avaluació en sentit estricte i visualitzar el progrés.
Instrument	S'utilitzen productes elaborats per l'alumne.
Organització social alumnat	Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments d'aprofitament dels resultats 2	
Objectius	Es desconeix.
Activitats	Es programa una nova activitat al voltant dels continguts objectes d'avaluació.
Instrument	Es desconeix.
Organització social alumnat	En funció de la sessió, s'organitza de manera cooperativa o individual.
Ús estructures cooperatives	Si la sessió és d'AC es proporciona estructura cooperativa.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.

Taula 9.2.4. Resultats de la SA 1 del Cas 1.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 1

TA DEL SASE DE LA SA 1	
Número TA	
Entre 5-6 TA.	
Tipus de competència	
Una única competència.	
Focus avaluació	
Els focus de l'avaluació són conceptes i procediments. Es desconeix el percentatge.	
Consigna	
En algunes ocasions (de manera aleatòria) consigna explícita i oral, d'altres no explícita.	
Exigència cognitiva	
Nivell mig.	
Organització social	
Individualment.	
Ús d'estructures cooperatives	
No.	
Suport de presentació	
Es presenta amb imatges.	
Suport de realització	
Es realitzen de manera escrita.	
Materials o suports	
Sense suport.	
Resolució	
Resolució tancada.	
Interconnexions	
No interconnectades: la resolució de les TA són independents entre elles.	
Ajudes	
No s'ofereix.	

Taula 9.2.5. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 1.

SA 2

Ubicació de la SA	
A l'inici, durant i al final de la UD.	
Segments preparatori 1	
Objectius	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Pla de l'equip.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	L'agent avaluador és la combinació entre els diferents agents. Sense determinació de pes específic.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Críteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments preparatori 2	
Objectius	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.

Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	L'agent avaluador és la combinació entre els diferents agents. Sense determinació de pes específic.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura cooperativa.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. Prové del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments preparatori 3	
Objectius	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	L'agent avaluador és la combinació entre els diferents agents. Sense determinació de pes específic.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura cooperativa.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. Prové del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments preparatori 4	
Objectius	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	L'agent avaluador és la combinació entre els diferents agents. Sense determinació de pes específic.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura cooperativa.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. Prové del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments preparatori 5	
Objectius	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	L'agent avaluador és la combinació entre els diferents agents. Sense determinació de pes específic.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura cooperativa.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. Prové del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.

Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Dimensió (ind/equip)	La dimensió és individual i d'equip.
Agent avaluador	L'agent avaluador són la combinació entre els diferents agents.
Competències	Una única competència.
Ús d'instruments	Pla d'equip.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. Prové del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	Explícit, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es desconeix.

Taula 9.2.6. Resultats de la SA 2 del Cas 1.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 2

TA DEL SP 1 DE LA SA 2
Número TA
4 TA.
Tipus de competència
Una única competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments.
Consigna
Consigna explícita i oral.
Exigència cognitiva
Nivell mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
Es desconeix.
Suport de presentació
Es presenta amb imatges.
Suport de realització
Es realitza de manera oral i escrita.
Materials o suports
Pla de l'equip.
Resolució
Es desconeix.
Interconnexions
Algunes tasques estan interconnectades.
Ajudes
Es proporcionen ajudes als membres de l'equip cooperatiu per part del docent.

Taula 9.2.7. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1 de la SA 2 del Cas 1.

TA DEL SP 2, 3, 4 i 5 DE LA SA 2
Número TA
4 TA.

Tipus de competència
Una única competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments.
Consigna
Consigna explícita i oral.
Exigència cognitiva
Nivell mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta amb imatges.
Suport de realització
Es realitza de manera oral i amb gomets.
Materials o suports
Rúbrica (utilitzada pel docent). Diari de sessions.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No interconnectades: la resolució de les TA són independents entre elles.
Ajudes
S'ofereix ajuda per part del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.8. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 2, 3, 4 i 5 de la SA 2 del Cas 1.

TA DEL SASE DE LA SA 2
Número TA
7 TA.
Tipus de competència
Una única competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments.
Consigna
Consigna explícita i oral.
Exigència cognitiva
Nivell mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta amb imatges.
Suport de realització
Es realitza de manera oral i amb gomets.
Materials o suports
Rúbrica (utilitzada pel docent). Pla de l'equip.

Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No interconnectades: la resolució de les TA són independents entre elles.
Ajudes
S'ofereix ajuda per part del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.9. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 1.

9.2.1.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

El cas 1 organitza les activitats a l'aula generalment de manera individual i tres sessions setmanals de manera cooperativa. Planteja dues SA, la primera posa el focus en els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individualment i la segona posa el focus en la competència AC. Respecte a la primera SA, s'ubica al final del trimestre i està configurada per quatre segments. El primer segment d'avaluació en sentit estricte valora individualment aspectes conceptuals o procedimentals vinculats a àrees curriculars específiques mitjançant una prova escrita de resolució individual. Aquest segment està format per entre 5-6 TA on a partir d'imatges (en el cas de llengua), els alumnes han d'escriure la paraula corresponent. En algunes ocasions s'ofereix consigna explícita (no hi ha cap criteri definit per fer-ho) i mai s'ofereix ajuda. Són TA de resolució tancada i amb un únic procediment possible. El següent segment és el de correcció o qualificació i està dirigit pel docent. Els criteris de correcció no són explícits ni compartits amb els alumnes i es desconeix si es fa ús d'algun instrument. A continuació es planteja un segment d'aprofitament amb alguns alumnes en forma de conversa on es realitza oralment i de manera individual, una comparativa entre resultats del mateix alumne i es parla sobre els progressos realitzats. Per finalitzar, es programa un nou segment d'aprofitament de resultats en la següent programació que s'estructurarà de manera individual o cooperativa en funció de la sessió que li correspongui de la setmana. En cap cas es realitza comunicació dels resultats als alumnes.

La segona SA que forma part del PA, posa el focus en la competència AC i s'ubica a l'inici, durant i al final de la UD i té una freqüència de mes i mig. Està formada per cinc segments preparatoris setmanals i un segment d'avaluació en sentit estricte. Els segments preparatoris els formen l'establiment del pla de l'equip i les revisions dels diaris de sessions setmanals. Els diaris de sessions avaluen una setmana l'assoliment dels objectius i la següent setmana el compliment dels càrrecs. El primer segment preparatori està format per quatre TA presentades a través d'imatges, de resolució escrita i oral i es desconeix l'ofertament o no d'ajudes. Els quatre segments preparatoris següents estan formats per entre tres o quatre TA que es recolzen en una rúbrica d'ús del docent i que comunica de manera oral a l'equip, de resolució oberta i amb ofertament d'ajudes per part del docent i dels membres de l'equip cooperatiu. Finalment, el segment d'avaluació en sentit estricte està format per set TA, amb criteris explícits que es plantegen amb una rúbrica d'ús docent i comunicats de

manera oral, tenen resolució oberta i disposen d'ajuda per part del docent i dels membres de l'equip cooperatiu. En cap de les dues SA es programa un segment de devolució dels resultats.

Amb el plantejament del PA, es prenen decisions en termes de qualificacions qualitatives on la competència AC només disposa d'un comentari genèric sobre l'adequació o no de l'aprenentatge en equip de l'alumne a l'informe trimestral de seguiment. D'altra banda, s'expliciten indicadors associats al nivell de consecució dels continguts i procediments vinculats a àrees curriculars específiques. L'enfocament sobre l'avaluació que deixa entreveure el cas s'aproxima a una cultura del test. No s'explicita ni s'identifica una funció pedagògica de l'avaluació.

9.2.2 CAS 2

El resum de dades que contextualitza el cas 2 en el moment de la recollida de dades és el següent:

Etapa educativa	Educació infantil. Tutoritza un dels grups de 20 alumnes de P5. Centre de doble línia.
Situació al centre educatiu	És un cas de Consolidació i és coordinadora d'AC al centre des de fa tres cursos. Implementen l'AC cinc companyes d'educació infantil que es troben en Introducció i una d'educació primària que es troba en Consolidació.
Implementació AC aula	UD o projectes interdisciplinars totalment cooperatius a excepció de Psicomotricitat on només implementa l'Àmbit A. A llengua anglesa, l'especialista no implementa AC. Configura equips heterogenis des de l'inici de curs.
Àmbit A	Des de l'inici de curs i de manera sistemàtica.
Àmbit B	Totes les UD i projectes s'estructuren mitjançant el foli giratori i el llapis al mig.
Àmbit C	Vincula un Pla d'equip per a cada UD o projecte. S'avalua mensualment, al final de la UD. S'estableixen càrrecs amb funcions associades i compromisos personals. Realitza un diari de sessions setmanal.

Taula 9.2.10. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 2.

Les dades recollides i analitzades del cas 2 i sobre les quals es presenten els resultats es vinculen a un projecte interdisciplinar totalment cooperatiu sobre "El cos" durant el primer trimestre del curs 2013-14.

- **ENFOCAMENT AVALUATIU**

El cas defineix l'avaluació com *“Es lo que pretendo conseguir realizando las actividades en cada una de las unidades de trabajo con los alumnos, que viene establecido en un currículo y que yo contextualizo en función de las características del grupo y del contexto”*. Els resultats de l'anàlisi, l'aproximen a un enfocament de cultura de l'avaluació:

Enfocament	
Mixt amb prevalença a cultura de l'avaluació	<p>Identifica els criteris d'avaluació en funció del que indica el currículum i els transforma en objectius d'aprenentatge tenint en compte les característiques dels alumnes, els coneixements previs i els continguts apresos prèviament. A partir dels objectius planteja activitats per arribar als criteris d'avaluació establerts.</p> <p>Estableix nivells de consecució per a cada criteri d'avaluació ja que afirma que no tots els alumnes arriben al mateix lloc de la mateixa manera.</p> <p>Identifica i realitza una avaluació inicial per conèixer les idees prèvies, una avaluació continua a través de l'observació individual i una final que li permet saber quant més han après els seus alumnes i quins elements ha de millorar del procés d'E/A.</p> <p>L'avaluació sempre és qualitativa.</p> <p>Proposa activitats d'avaluació de resolució cooperativa que posteriorment torna a realitzar de manera individual. Tant en unes com en altres, no proporciona ajudes als alumnes.</p>

Taula 9.2.11. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 2.

- **PROGRAMA AVALUATIU**

La descripció del PA és:

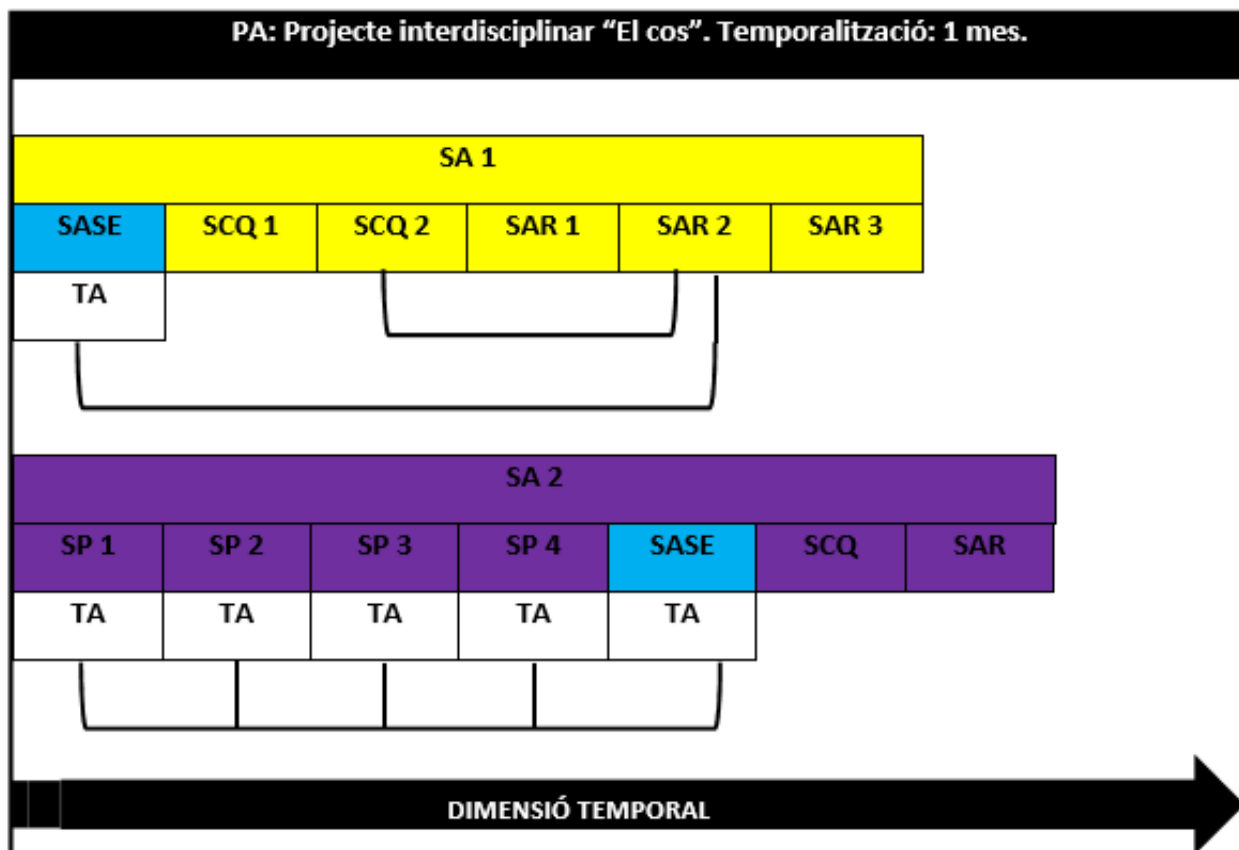
SUBDIMENSIONS		
Focus de l'avaluació	Continguts apresos de manera cooperativa	Competència aprenentatge cooperatiu
Tipologia de les SA	Activitats realitzades de manera cooperativa. Observacions d'aula. Activitats individuals orals.	Pla d'equip. Diari de sessions.
Número de SA	1	1
Freqüència de SA	Mensual.	Mensual.
Ubicació de les SA	Al final de la UD.	A l'inici, durant i al final de la UD.
Relacions / interconnexions entre les SA	Hi ha relacions intra-seqüències.	Hi ha relacions intra-seqüències.
Criteris d'acreditació / qualificació	<p>El focus de continguts curriculars apresos de manera cooperativa es tenen en compte en la seva dimensió individual per a qualificacions intermitges de conceptes. Es realitza una avaluació criterial amb rúbriques i s'inclouen a la competència corresponent.</p> <p>El focus de competència AC s'avalua mitjançant rúbriques de manera criterial. Els diaris de sessions i els plans de l'equip estableixen qualificacions intermitges d'equip. S'inclouen a final de curs en un informe competencial individual.</p>	

	Les decisions pedagògiques que es prenen tenen a veure amb la modificació de la programació posterior en funció dels resultats de l'avaluació.
--	--

Taula 9.2.12. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 2.

- **UBICACIÓ DE LES SA DEL PA EN UNA LÍNIA TEMPORAL**

Les dades recollides i analitzades del cas 2 i sobre les quals es presenten els resultats es vinculen a un projecte interdisciplinar totalment cooperatiu sobre "El cos" durant el primer trimestre del curs 2013-14:



LLEGENDA DE COLORS I SIGLES			
	Cont. curr. apresos de manera cooperativa.	SP	Segment preparatori.
	Acti. rea. de manera cooperativa.	SASE	Segment d'avaluació en sentit estricte.
	Producte únic d'equip.	SCQ	Segment de correcció / qualificació.
	Estruc. d'acti. i de participació.	SDC	Segment de devolució / comunicació.
	Compe. AC	SAR	Segment d'aprofitament dels resultats.
	Altres focus.	TA	Tasques d'avaluació

Figura 9.2.2. Ubicació de les SA del Cas 2 en una línia temporal.

- **SITUACIONS D'AVALUACIÓ I PERFILS DE TASQUES D'AVALUACIÓ**

La descripció de les SA i les TA representades a la línia temporal anterior, és la següent:

SA 1

Ubicació de la SA	
La SA es s'ubica al final de la UD.	
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits i determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és el producte únic realitzat en equip.
Dimensió (ind/equip)	Dimensió d'equip.
Agent avaluador	L'agent avaluador és el docent a través de la heteroavaluació.
Competències	Es desconeix.
Ús d'instruments	Activitat escrita en equip.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Foli giratori. No s'adapta.
Ajudes	No s'ofereixen ajudes.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es prenen decisions d'ajust de la UD i es determinen qualificacions intermitges del producte que arriba per igual a tots els membres de l'equip.
Segments de correcció/ qualificació 1	
Objectius	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Mixta: la qualificació s'expressa de manera numèrica que es correspon amb el nivell de consecució assolit.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el docent.
Organització social alumnat	Sense organització social de l'alumnat.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Rúbrica elaborada pel docent.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es planifica una devolució dels resultats en gran grup i es determinen qualificacions intermitges que arriben iguals per a tots els membres de l'equip.
Segments de correcció/ qualificació 2	
Objectius	No explícits, determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Es desconeix.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el docent.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Foli giratori o llapis al mig.
Ús instruments	Graella d'observació d'aula. Es desconeixen els indicadors.

Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	El resultat de les observacions s'utilitzen per a planificar una reflexió individual amb els alumnes entorn els seus aprenentatges.
Segments d'aprofitament dels resultats 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposen les mateixes activitats que han estat objecte d'avaluació en el segment d'avaluació. Són les mateixes activitats per a tots els alumnes i es fa una posada en comú.
Instrument	S'utilitza l'activitat realitzada en equip al segment d'avaluació en sentit estricte.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Sense ajuda.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es prenen decisions d'ordre pedagògic reajustant la programació i en funció dels resultats es planteja un nou segment d'aprofitament.
Segments d'aprofitament dels resultats 2	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposen les mateixes activitats que han estat objecte d'avaluació en el segment d'avaluació. No són les mateixes per a tots els alumnes.
Instrument	Graella d'observació d'aula del segment de correcció / qualificació 2.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges.
Segments d'aprofitament dels resultats 3	
Objectius	No explícits, determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposen noves activitats entorn els resultats que han estat objecte d'avaluació al segment d'avaluació en sentit estricte en una nova UD. Són les mateixes per a tots els alumnes.
Instrument	Es desconeix.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	Sí, foli giratori o llapis al mig. Es desconeix en quines ocasions sofreixen adaptacions.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent. Els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	S'ajusta la UD, s'ofereixen ajudes als alumnes.

Taula 9.2.13. Resultats de la SA 1 del Cas 2.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 1

TA DEL SASE DE LA SA 1	
Número TA	
Entre 1 i 3 TA.	
Tipus de competència	
Es desconeix.	
Focus avaluació	
Els focus de l'avaluació són conceptes i procediments. Es desconeix el percentatge.	
Consigna	
Consigna explícita, oral i escrita.	
Exigència cognitiva	
Nivell Mig-baix.	
Organització social	
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.	
Ús d'estructures cooperatives	
Foli giratori i llapis al mig. Es desconeixen els criteris d'adaptació d'estructures.	
Suport de presentació	
Es presenta de manera escrita amb imatges el 70% de les vegades, només escrites el 30%. Es presenten també de manera oral.	
Suport de realització	
Es realitzen de manera escrita.	
Materials o suports	
Disposen d'un abecedari a les taules que els ajuda a escriure.	
Resolució	
Resolució oberta: admet més d'una resposta possible i més d'un procediment de resolució.	
Interconnexions	
No interconnectades: la resolució de les TA són independents entre elles.	
Ajudes	
Els membres dels equips cooperatius s'ofereixen ajuda. El docent no ofereix.	

Taula 9.2.14. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 2.

SA 2

Ubicació de la SA	
La SA s'ubica a l'inici, durant i al final de la UD:	
Segments preparatoris 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Pla d'equip.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els agents avaluadors són els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Sí, a tots els alumnes. Provenen del docent i dels membres dels equips cooperatius.
Criteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.

Decisions associades	Les decisions que es prenen tenen a veure amb la posterior revisió dels aspectes indicats al Pla de l'equip mitjançant els diaris de sessions. S'ajusta l'ajuda als alumnes i als equips.
Segments preparatoris 2	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els agents avaluadors són els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Foli giratori. No s'adapta.
Ajudes	Sí, a tots els alumnes. Provenen del docent i dels membres dels equips cooperatius.
Criteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Les decisions que es prenen tenen a veure amb la posterior revisió dels aspectes indicats mitjançant els diaris de sessions. S'ajusta l'ajuda als alumnes i als equips.
Segments preparatoris 3	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els agents avaluadors són els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Foli giratori. No s'adapta.
Ajudes	Sí, a tots els alumnes. Provenen del docent i dels membres dels equips cooperatius.
Criteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Les decisions que es prenen tenen a veure amb la posterior revisió dels aspectes indicats mitjançant els diaris de sessions. S'ajusta l'ajuda als alumnes i als equips.
Segments preparatoris 4	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els agents avaluadors són els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Foli giratori. No s'adapta.
Ajudes	Sí, a tots els alumnes. Provenen del docent i dels membres dels equips cooperatius.
Criteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.

Decisions associades	Les decisions que es prenen tenen a veure amb la posterior revisió dels aspectes indicats mitjançant el Pla de l'equip al segment d'avaluació en sentit estricte. S'ajusta l'ajuda als alumnes i als equips.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és el producte únic per equip.
Dimensió (ind/equip)	Dimensió d'equip.
Agent avaluador	Tots els agents: heteroavaluació, co-avaluació i autoavaluació. Es desconeix el pes específic de cada avaluació.
Competències	Més d'una.
Ús d'instruments	Pla d'equip.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	Foli giratori. No s'adapta.
Ajudes	L'ajuda s'ofereix a tots els alumnes i ve determinada pel docent i pels membres dels equips cooperatius.
Criteris d'avaluació	Són explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges qualitatives.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Mixta: la qualificació s'expressa de manera numèrica a la qual li correspon la descripció d'un nivell de consecució.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el docent.
Organització social alumnat	No hi ha organització social de l'alumnat.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Rúbrica. Elaborada pel docent.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es determina una qualificació intermitja d'equip que arriba igual per a tots els seus membres. Es programa l'establiment d'un nou pla d'equip.
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposa una nova activitat de reflexió entorn els continguts que han estat objecte d'avaluació al segment d'avaluació en sentit estricte.
Instrument	Els plans de l'equip i diari de sessions.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix. Es programa l'establiment d'un nou pla d'equip.

Taula 9.2.15. Resultats de la SA 2 del Cas 2.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 2

TA DEL SP 1 DE LA SA 2
Número TA
3 TA.
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són conceptes, procediments i actituds.
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Nivell Mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
Foli giratori.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un dos llenguatge de presentació: verbal i imatges. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera oral i escrita.
Materials o suports
Pla de l'equip.
Resolució
Resolució oberta: quan admet més d'una resposta possible i més d'un procediment de resolució.
Interconnexions
Les TA estan interconnectades: la resolució d'algunes TA depèn de la resolució de la TA anterior.
Ajudes
Les ajudes venen determinades pel docent i pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.16. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1 de la SA 2 del Cas 2.

TA DEL SP 2, 3 i 4 DE LA SA 2
Número TA
3 TA.
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són conceptes, procediments i actituds.
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
Foli giratori.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un dos llenguatge de presentació: verbal i imatges. El suport és escrit.

Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera oral i escrita.
Materials o suports
Diari de sessions.
Resolució
Resolució oberta: quan admet més d'una resposta possible i més d'un procediment de resolució.
Interconnexions
Les TA estan interconnectades: la resolució d'algunes TA depèn de la resolució de la TA anterior.
Ajudes
Les ajudes venen determinades pel docent i pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.17. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 2, 3 i 4 de la SA 2 del Cas 2.

TA DEL SASE DE LA SA 2
Número TA
34 TA.
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són conceptes, procediments i actituds.
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Alt.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
Foli giratori.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un dos llenguatge de presentació: verbal i imatges. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera oral i escrita.
Materials o suports
Diari de sessions.
Resolució
Resolució oberta: quan admet més d'una resposta possible i més d'un procediment de resolució.
Interconnexions
Les TA estan interconnectades: la resolució d'algunes TA depèn de la resolució de la TA anterior.
Ajudes
Les ajudes venen determinades pel docent i pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.18. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 2.

9.2.2.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

El Cas 2 en els projectes interdisciplinaris cooperatius, planteja dues SA. La primera SA posa el focus en els continguts curriculars apresos de manera cooperativa i està configurada per sis segments que s'ubiquen al

final del projecte. El primer segment és el d'avaluació en sentit estricte que s'organitza de manera cooperativa mitjançant una estructura cooperativa i posa el focus en el producte d'equip. Les TA són obertes i es focalitza en conceptes i procediments. Són de resolució cooperativa mitjançant una estructura i de consigna explícita oral i escrita. Seguidament es proposa un primer segment de correcció dirigit pel docent mitjançant una rúbrica. La qualificació indicada per l'instrument de correcció arriba a tots els membres de l'equip cooperatiu de la mateixa manera tot i que no es comunica als equips. Aquest segment es complementa amb un segment d'aprofitament dels resultats que consta d'una reflexió grupal oral sense estructura cooperativa. El cas realitza observacions d'aula que es posen al servei d'un nou segment d'aprofitament dels resultats, on de manera individual, realitza la mateixa activitat que la proposada al segment d'avaluació en sentit estricte a cada un dels alumnes. D'aquest segment no es realitza devolució dels resultats. Finalment, es proposa un nou segment d'aprofitament dels resultats en forma de racó a l'aula que es recuperarà en unitats o projectes posteriors.

La segona SA posa el focus a la competència AC i s'ubica a l'inici, durant i al final del projecte. Està formada per set segments, quatre preparatoris, un d'avaluació en sentit estricte, un de correcció i un d'aprofitament dels resultats. El primer segment preparatori s'ubica a l'inici i utilitza el pla de l'equip per a establir els objectius, càrrecs i compromisos personals de cada un dels membres de l'equip. Setmanalment, es planteja un segment preparatori fent ús del diari de sessions on es fa el seguiment del grau de compliment dels càrrecs i dels compromisos personals plantejats, per al segment d'avaluació en sentit estricte, avaluar la consecució de tots els aspectes plantejats al primer segment preparatori. D'aquesta manera es crea un patró intra-seqüències. El segment d'avaluació en sentit estricte està format per 34 TA on a través de l'autoavaluació i la co-avaluació han de valorar el compliment de dos objectius d'equip, del compliment de les funcions de cada càrrec, del compliment dels compromisos personals, de l'aportació i de la capacitat de rebre i oferir ajuda. Són tasques de resolució oberta i estan interconnectades entre elles. Es presenten de manera escrita i mitjançant imatges. Seguidament, es planteja un segment de correcció dirigit pel docent mitjançant una rúbrica que permet establir una qualificació intermitja que arriba a tots els membres de l'equip per igual. Finalment, es programa un segment d'aprofitament dels resultats en forma de reflexió grupal sense estructura cooperativa per al posterior establiment d'un nou pla d'equip.

Amb el plantejament del PA, es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges pels continguts curriculars apresos de manera cooperativa que s'inclouen a les competències corresponents. Els productes únics d'equip estableixen qualificacions intermitges iguals per a tots els seus membres i s'inclou a la competència corresponent. La competència AC disposa de qualificacions intermitges que s'incorporen a final de curs a un informe competencial individual. L'enfocament sobre l'avaluació que deixa entreveure el cas s'aproxima a una cultura de l'avaluació.

9.2.3 CAS 3

El resum de dades que contextualitza el cas 3 en el moment de la recollida de dades és el següent:

Etapa educativa	Educació primària. Tutoritza un grup de cinquè format per 22 alumnes.
Situació al centre educatiu	El centre té com a línia d'escola l'AC i constituïda la Comissió d'AC de centre. Tots els docents implementen el programa a les seves aules partint d'uns mínims que s'estableixen des de la Comissió. El cas forma part d'aquesta.
Implementació AC aula	Implementa l'AC a totes les àrees. A llengua i matemàtiques identifica activitats específiques que es realitzen amb estructures cooperatives determinades sistemàticament. A medi, realitza projectes totalment cooperatius fent ús d'estructures cooperatives complexes.
Àmbit A	S'implementa des de l'inici de curs i es continua fent èmfasi tot el curs.
Àmbit B	Utilitza estructures cooperatives simples a totes les àrees per a activitats determinades i complexes en els projectes.
Àmbit C	S'implementen tres Plans de l'Equip trimestrals, fet que marca l'estabilitat dels equips i un diari de sessions cada vegada que es fa ús d'una estructura cooperativa a l'aula.

Taula 9.2.19. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 3.

- **ENFOCAMENT AVALUATIU**

El cas defineix l'avaluació com *"el procés a través del qual el docent pot comprovar quina és l'evolució dels seus alumnes respecte d'aquells processos i continguts que s'han estat treballant durant un temps determinat, amb tres objectius bàsics: l'autoavaluació de l'alumne per tal de fer-lo conscient de tot allò que ha anat adquirint durant aquest procés, l'autoavaluació del docent per tal de millorar les estratègies usades a l'hora de transmetre o despertar la curiositat envers els coneixements i l'establiment d'una informació més o manco objectiva sobre l'aprenentatge de l'alumne de cara a les famílies"*. Els resultats de l'anàlisi, l'aproximen a un enfocament de cultura de l'avaluació:

Enfocament	
Cultura mixt amb prevalença a cultura de l'avaluació	El cas identifica tres moments clau d'avaluació, un a l'inici, un al durant del procés i un al final. El moment de l'inici li serveix per conèixer què saben els alumnes i en funció dels resultats modificar la seva programació. El moment del durant li serveix per anar coneixent el procés que segueixen els alumnes, on hi destaca la importància de la observació d'aula i el del final per saber fins a quin grau han assolit els objectius plantejats. En aquest punt hi destaca la importància de les proves escrites individuals a les quals no ofereix ajuda i dels productes d'equip. Habitualment fa ús de l'autoavaluació i la co-avaluació ja que destaca la importància de que els alumnes siguin conscients del seu procés d'aprenentatge. Incorpora els resultats a les seves anotacions i qualificacions intermitges. L'AC li proporciona informació individual

	<p>que té en compte en qualificacions d'àrea específica que considera dubtoses i sempre té en compte l'aportació individual a l'equip.</p> <p>Les qualificacions sempre són quantitatives i les decisions sobre aquesta es realitzen, generalment, fent un càlcul de mitjanes sobre les qualificacions intermitges de les diferents activitats que formen la UD.</p>
--	--

Taula 9.2.20. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 3.

- **PROGRAMA AVALUATIU**

La descripció del PA és:

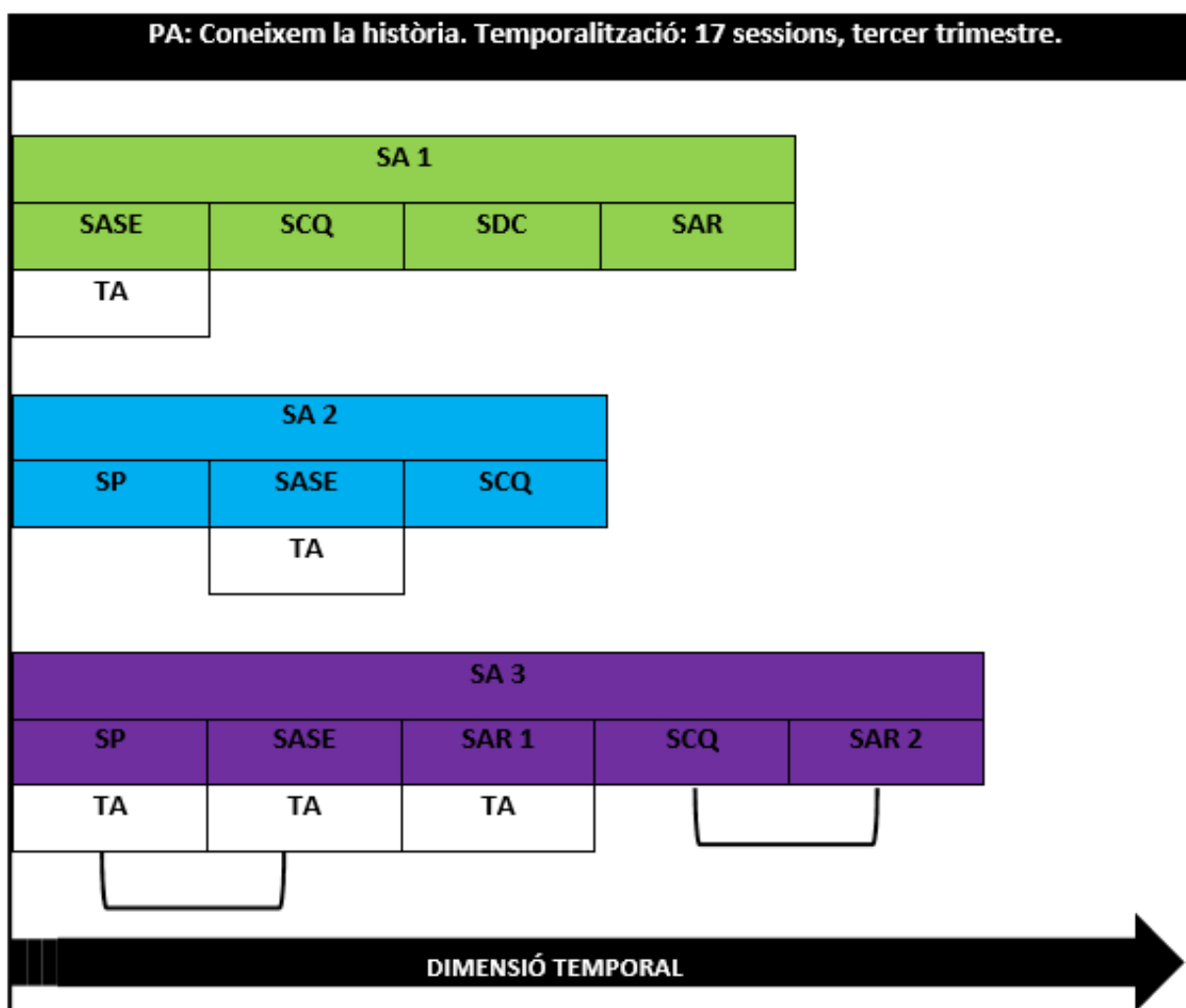
SUBDIMENSIONS			
Focus de l'avaluació	Activitat realitzada de man. Coop.	Producte únic per equip	Competència AC
Tipologia de les SA	Activitat cooperativa	Exposició oral	Pla de l'equip
Número de SA	1	1	1
Freqüència de SA	Quinzenal ⁵³	Setmanal	Setmanal
Ubicació de les SA	Al final de la UD	Durant i al final de la UD	A l'inici i al final de la UD
Relacions / interconnexions entre les SA	Intra-seqüències	No hi ha interconnexions	No hi ha interconnexions
Críteris d'acreditació / qualificació	<p>Els críteris sobre la qualificació es calculen a partir de les diferents qualificacions intermitges obtingudes i de les observacions d'aula. No hi ha percentatges assignats. Quan s'avalua la competència AC, és en la seva dimensió individual a partir d'observacions d'aula i del càlcul de les autoavaluacions realitzades pels alumnes i pel docent. Aquestes qualificacions serveixen per augmentar o no les qualificacions finals en cas de dubte.</p> <p>Quan el focus és el producte únic per equip, hi ha una ponderació en funció de l'aportació individual a l'equip. El pas de la qualificació obtinguda mitjançant autoavaluació, co-avaluació i heteroavaluació a una qualificació, no se sap definir.</p> <p>Quan el focus és l'activitat realitzada de manera cooperativa, es té en compte la qualificació marcada pel docent.</p> <p>Les decisions pedagògiques que es prenen tenen a veure amb dedicar més temps o reajustar activitats de la unitat en curs.</p>		

Taula 9.2.21. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 3.

⁵³ En aquest cas la freqüència de les SA són ajustades a la facilitació que realitza el cas pel recull de dades. Habitualment, estan més dilatades en el temps.

- **UBICACIÓ DE LES SA DEL PA EN UNA LÍNIA TEMPORAL**

Les dades recollides i analitzades del cas 3 i sobre les quals es presenten els resultats es vinculen a un projecte de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural totalment cooperatiu durant el curs 2013-14:



LLEGENDA DE COLORS I SIGLES			
	Cont. curr. apresos de manera cooperativa.	SP	Segment preparatori.
	Acti. rea. de manera cooperativa.	SASE	Segment d'avaluació en sentit estricte.
	Producte únic d'equip.	SCQ	Segment de correcció / qualificació.
	Estruc. d'acti. i de participació.	SDC	Segment de devolució / comunicació.
	Compe. AC	SAR	Segment d'aprofitament dels resultats.
	Altres focus.	TA	Tasques d'avaluació

Figura 9.2.3. Ubicació de les SA del Cas 3 en una línia temporal.

- **SITUACIONS D'AVALUACIÓ I PERFILS DE TASQUES D'AVALUACIÓ**

La descripció de les SA i de les TA representades a la línia temporal anterior, és la següent:

SA 1

Ubicació de la SA	
Al final de la UD.	
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i per a tots els alumnes els mateixos.
Focus avaluació	Activitats realitzades de manera cooperativa.
Dimensió (ind/equip)	Individual.
Agent avaluador	El docent a través de la heteroavaluació.
Competències	Més d'una competència.
Ús d'instruments	No.
Organització social alumnat	Individualment en un primer moment i en equips cooperatius posteriorment.
Ús estructures cooperatives	El joc de les paraules. Adaptada per a obtenir una aportació individual prèviament.
Ajudes	Sense ajudes a la part individual i amb ajudes dels membres de l'equip a la part cooperativa.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges individuals. Es determina una qualificació intermitja d'equip que no s'utilitzarà.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent i per a tots els alumnes els mateixos.
Qualificació	Quantitativa.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	Sense organització.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	No.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges individuals i es programa el segment de comunicació.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i per a tots els alumnes els mateixos.
Comunicació	Privada, individual i unidireccional.
Agent comunicador	El docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Individual.
Moment comunicació	Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Informació sobre l'execució de la tasca. Numèrica.
Suport comunicació	Comunicació escrita.
Instrument	El mateix instrument del segment d'avaluació en sentit estricte.
Receptor	Es reparteix a l'alumne individual.
Decisions associades	Es planteja un segment d'aprofitament.

Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i per a tots els alumnes els mateixos.
Activitats	La mateixa activitat realitzada al segment d'avaluació en sentit estricte en forma de reflexió en gran grup.
Instrument	Activitat individual realitzada.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Críteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es continua amb la següent UD programada.

Taula 9.2.22. Resultats de la SA 1 del Cas 3.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 1

TA DEL SASE DE LA SA 1
Número TA
8 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments (40%), conceptes (40%) i actituds (20%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
Individualment 4 de les TA i en equips cooperatius les 4 TA següents.
Ús d'estructures cooperatives
El Joc de les paraules.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és oral.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Cap.
Resolució
Resolució tancada.
Interconnexions
Interconnectades.
Ajudes
A la part individual sense ajuda. A la part cooperativa amb ajuda dels membres de l'equip.

Taula 9.2.23. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 3.

SA 2

Ubicació de la SA	
Durant i al final de la UD o projecte.	
Segments preparatoris	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Activitat realitzada en equip.
Focus avaluació	Producte per equip.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ajudes	Ajudes provinents dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es continua amb el següent segment programat.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Producte per equip.
Dimensió (ind/equip)	Equip.
Agent avaluador	Tots els agents.
Competències	Més d'una.
Ús d'instruments	Power Point.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Sense ajudes.
Criteris d'avaluació	No explícits.
Decisions associades	Es programa el segment de correcció.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Quantitativa.
Agent	La combinació entre els diferents agents. Es realitza una avaluació individual del producte dels equips i dels diferents membres dels equips per part de cada alumne i per part del docent.
Organització social alumnat	Individual.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Graella d'avaluació realitzada pel docent i rúbrica d'avaluació realitzada pel docent.
Ajudes	Sense ajudes.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges individuals a criteri del docent.

Taula 9.2.24. Resultats de la SA 2 del Cas 3.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 2

TA DEL SASE DE LA SA 2
Número TA
Més de 10 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments, conceptes i actituds.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Nivell mig.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
Sense estructura.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és oral i escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera oral.
Materials o suports
PWP realitzat.
Resolució
Resolució tancada.
Interconnexions
Interconnectades.
Ajudes
Sense ajuda.

Taula 9.2.25. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 3.

TA DEL SCQ DE LA SA 2
Número TA
156 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments, conceptes i actituds.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
Indiivudal.
Ús d'estructures cooperatives
Sense estructura.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és oral i escrit.

Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Rúbrica i calculadora.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
Interconnectades.
Ajudes
S'ofereix ajuda per part del docent a qui ho sol·licita.

Taula 9.2.26. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC de la SA 2 del Cas 3.

SA 3

Ubicació de la SA	
A l'inici i al final de la UD.	
Segments preparatoris	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Pla d'equip.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Foli giratori. No s'adapta.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. Per part del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es programa el segment d'avaluació en sentit estricte.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.
Dimensió (ind/equip)	Individual i d'equip.
Agent avaluador	Els membres de l'equip cooperatiu i el propi alumne.
Competències	Una única competència.
Ús d'instruments	Pla d'equip.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Sense ajudes.
Criteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es programa un segment d'aprofitament.
Segments d'aprofitament dels resultats 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Nova activitat: autoavaluació.
Instrument	Rúbrica i full d'autoavaluació.
Organització social alumnat	Individual.



Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Sense ajudes.
Criteris d'avaluació	Alguns explícits, d'altres no. Determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es programa, posteriorment, un nou segment d'aprofitament.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits, determinats pel docent. No són els mateixos per a tots.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent. No són els mateixos per a tots.
Qualificació	Qualitativa, amb comentaris.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Foli giratori. No s'adapta.
Ús instruments	Graella d'observació sense indicadors.
Ajudes	Sense ajudes.
Decisions associades	Els comentaris individuals anotats s'utilitzaran per pujar o baixar qualificacions intermitges. Es posen al servei del posterior segment d'aprofitament.
Segments d'aprofitament dels resultats 2	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Nova activitat: reflexió amb els equips cooperatius.
Instrument	Es desconeix.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.

Taula 9.2.27. Resultats de la SA 3 del Cas 3.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 3

TA DEL SP DE LA SA 3
Número TA
Més de 25 TA
Típus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són actituds.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
Foli giratori.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és oral i escrit.



Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita i oral.
Materials o suports
No.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
Interconnectades.
Ajudes
Sense ajuda.

Taula 9.2.28. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP de la SA 3 del Cas 3.

TA DEL SASE DE LA SA 3
Número TA
11 TA
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són actituds.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
Foli giratori.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és oral i escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita i oral.
Materials o suports
No.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
Interconnectades.
Ajudes
Sense ajuda.

Taula 9.2.29. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 3 del Cas 3.

TA DEL SAR 1 DE LA SA 3
Número TA
Més de 13 TA
Tipus de competència
S'avalua una competència.

Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són actituds i procediments.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
Individual.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és oral i escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
No.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No interconnectades.
Ajudes
Sense ajuda.

Taula 9.2.30. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SAR de la SA 3 del Cas 3.

9.2.3.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

El cas 3 planteja al seu PA tres SA. La primera posa el focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa i s'ubica al final de la UD. Està formada per quatre segments, un d'avaluació en sentit estricte amb vuit TA i amb una part d'organització social individual i una altra cooperativa mitjançant una estructura simple. Un segment de correcció dirigit pel docent on els criteris no s'explíciten i s'avalua la dimensió individual quantitativament. Un segment de devolució dels resultats on es comuniquen individualment, de forma privada i mitjançant qualificacions numèriques i un últim segment d'aprofitament dels resultats en forma de reflexió amb el grup classe fent ús de la mateixa activitat que ha estat objecte d'avaluació al segment d'avaluació en sentit estricte.

La segona SA posa el focus al producte únic elaborat en equip i s'ubica al durant i al final de la UD. Està format per tres segments. Un preparatori organitzat en equips cooperatius sense estructura, un d'avaluació en sentit estricte mitjançant l'estructura 1-2-4 i un de correcció. El segment d'avaluació en sentit estricte consta d'una exposició oral d'un producte elaborat en equip amb més de 10 TA de resolució tancada i nivell d'exigència cognitiva mig. El segment de correcció està protagonitzat pels alumnes i el docent. A través d'una graella d'avaluació realitzada pel docent, individualment han de valorar aspectes vinculats als productes dels altres equips i aspectes vinculats a l'actuació individual de cada un dels membres dels equips. Les qualificacions es



determinaran mitjançant una mitjana entre les qualificacions obtingudes pels alumnes i pel docent. Finalment, la qualificació final quedarà a criteri del docent.

La tercera SA s'ubica a l'inici i al final de la UD i posa el focus a la competència aprenentatge cooperatiu. Està formada per cinc segments, un preparatori, un d'avaluació en sentit estricte, un de correcció i dos d'aprofitament. El segment preparatori és la planificació del pla de l'equip, s'organitzen equips cooperatius mitjançant l'estructura del foli giratori. El segment d'avaluació en sentit estricte consta de l'autoavaluació i la co-avaluació dels aspectes escrits inicialment al pla de l'equip establert. Es tracta d'onze TA de resolució oberta i escrita, nivell d'exigència cognitiva mig i amb focus a actituds i procediments. El primer segment d'aprofitament dels resultats és una autoavaluació mitjançant una rúbrica. Amb els resultats d'aquesta activitat es programa un nou segment d'aprofitament. A continuació hi ha un segment de correcció dirigit pel docent i mitjançant observacions d'aula no sistematitzades i sense criteris establerts que es posen al servei d'un segon segment d'aprofitament dels resultats on es realitza una reflexió oral amb els equips cooperatius.

Amb el plantejament del PA, es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges per a les activitats realitzades de manera cooperativa. Es tracta d'una dimensió individual en funció de l'aportació a l'equip. Els productes únics realitzats en equip es qualifiquen globalment però només es tenen en compte les qualificacions intermitges individuals a través del càlcul de la mitjana aritmètica de les qualificacions individuals dels alumnes i del docent. La qualificació final es determinarà en funció de les anotacions i observacions que realitza el docent a l'aula. Quan el focus és la Competència AC, es determinen qualificacions intermitges que seran part de la qualificació final de la UD, però es desconeix el percentatge ni com s'arriba a aquestes. Als informes d'avaluació trimestrals dels alumnes, l'aprenentatge cooperatiu no apareix com a tal, tot i que alguns dels indicadors que s'avaluen podrien vincular-se. L'enfocament sobre l'avaluació que deixa entreveure el cas és mixt amb prevalença a cultura de l'avaluació.

9.2.4 CAS 4

El resum de dades que contextualitza el cas 4 en el moment de la recollida de dades és el següent:

Etapa educativa	Educació primària. Tutoritza un grup de sisè de primària format per 25 alumnes.
Situació al centre educatiu	Etapa de Generalització. El centre disposa de Comissió d'AC i organitza seminaris periòdicament sobre la temàtica. L'implementa tot el centre en activitats puntuals de llengua i matemàtiques i en projectes concrets.
Implementació AC aula	A través d'uns materials de llengua i matemàtiques, organitza la resolució de tasques de manera sistemàtica cooperativament. Planifica projectes a l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Social mitjançant l'AC.
Àmbit A	Des de l'inici de curs, tot i que perd èmfasi al segon i tercer trimestre.
Àmbit B	A les sessions de llengua i matemàtiques, així com als projectes, fa ús sobretot del llapis al mig i del foli giratori.
Àmbit C	Realitza un pla de l'equip cada mes i mig i diaris de sessions a totes les sessions on s'implementa l'AC.

Taula 9.2.31. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 4.

- **ENFOCAMENT AVALUATIU**

El cas defineix l'avaluació com *“una comprovació del què els alumnes estan aprenent o adquirint. Ja sigui una avaluació a nivell curricular o actitudinal. L'AC sempre es valora el treball que fan ells, és a dir, l'avaluació que fem de continguts sí que la fem a partir d'algun treball que facin, però és una avaluació del procés que han fet bàsicament és una avaluació actitudinal i de valors. Els continguts queden com més secundaris”*. Els resultats de l'anàlisi, l'aproximen a un enfocament de cultura de cultura del test:

Enfocament	
Cultura del test	Destaca com a moments d'avaluació la contínua que realitza mitjançant observacions i la final que es realitza mitjançant proves individuals amb límit de temps i sense ajuda prevista. No esmenta l'avaluació inicial ni l'ajust als coneixements previs dels alumnes. Generalment, no planifica activitats d'aprofitament dels resultats. Explicita que l'avaluació li permet conèixer el progrés que realitzen els alumnes. Realitza proves al final de cada UD i les qualifica numèricament. L'avaluació sempre és quantitativa i qualitativa a excepció de les proves on només és quantitativa. Les decisions sobre l'acreditació es determinen fent un càlcul de totes les notes intermitges de l'àrea.

Taula 9.2.32. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 4.



- **PROGRAMA AVALUATIU**

La descripció del PA és:

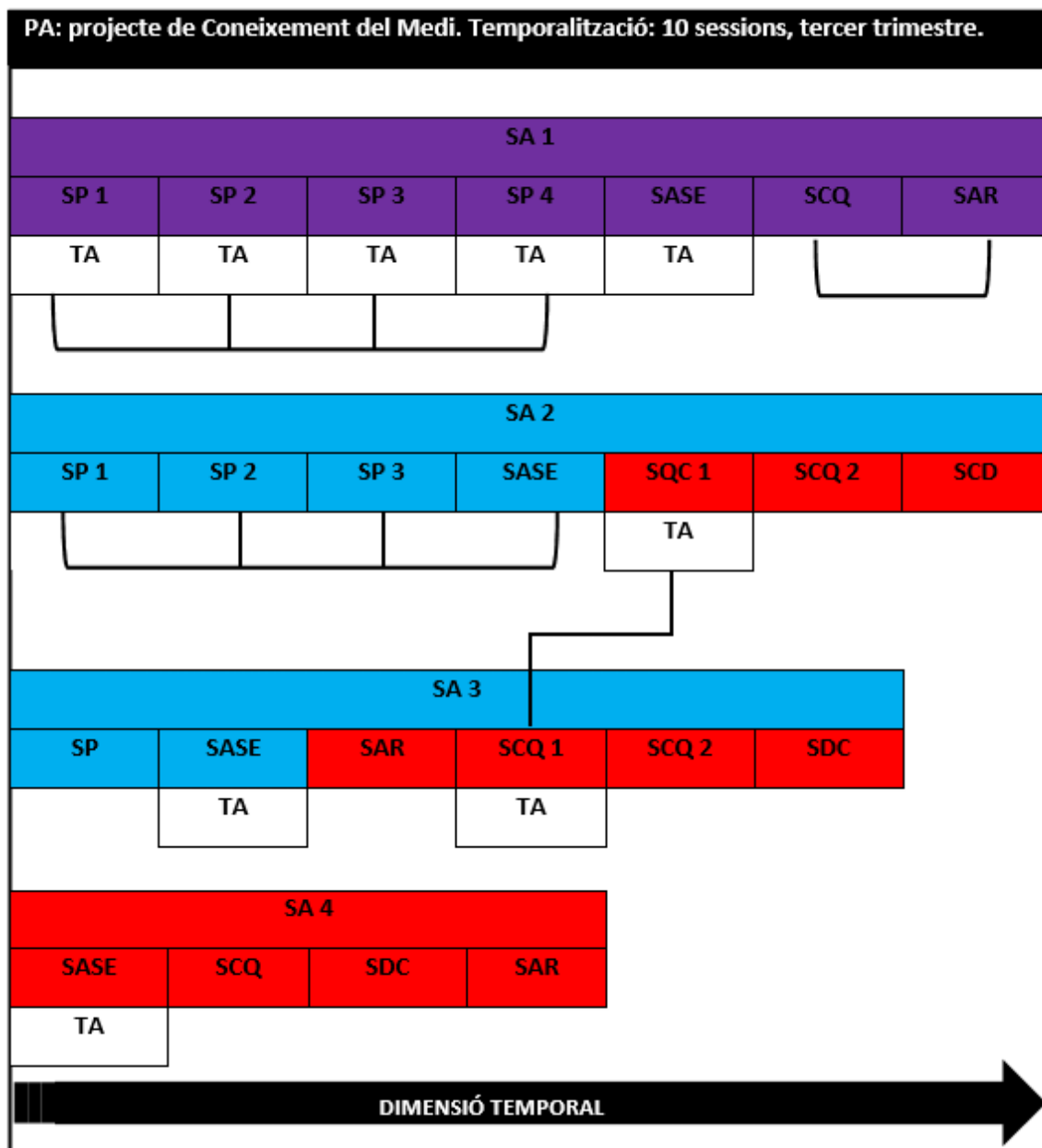
SUBDIMENSIONS			
Focus de l'avaluació	Continguts curr. apresos de manera coop. i individual	Competència Aprenentatge Cooperatiu	Producte únic per equip
Tipologia de les SA	Examen.	Diari de sessió. Rúbrica. Observació d'aula.	Exposició oral. Maqueta.
Número de SA	1	1	2
Freqüència de SA	Quinzenal	Mensual	Quinzenal
Ubicació de les SA	Al final de la UD	Durant i al final de la UD	Al final de la UD
Relacions / interconnexions entre les SA	No hi ha interconnexions	Intra-seqüències.	Inter-seqüències.
Criteris d'acreditació / qualificació	<p>Mitjana de tasques recollides, de qualificacions dels exàmens i d'observacions d'aula. Es valora l'actitud on s'incorpora com es comporta a l'aula i si fan els deures, i els continguts on hi formen part els treballs, exàmens i l'habilitat del treball en equip. Els criteris de qualificació són diferents per a cada assignatura i no es tenen establerts percentatges.</p> <p>L'avaluació de la competència AC és individual, la dels continguts curriculars també i dels productes únics per equip és d'equip (qualificació del producte) i individual (actitud). L'avaluació és criterial i mixta (quantitativa i qualitativa).</p> <p>Les decisions pedagògiques tenen a veure amb dedicar més sessions a la UD en cas de no haver ajustat correctament la temporalització i en casos aïllats, modificar algun element de les programacions posteriors segons els resultats generals de les avaluacions.</p>		

Taula 9.2.33. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 4.

- **UBICACIÓ DE LES SA DEL PA EN UNA LÍNIA TEMPORAL**

Les dades recollides i analitzades del cas 4 i sobre les quals es presenten els resultats es vinculen a un projecte de l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Social totalment cooperatiu durant el curs 2013-14:





LLEGENDA DE COLORS I SIGLES			
	Cont. curr. apresos de manera cooperativa.	SP	Segment preparatori.
	Acti. rea. de manera cooperativa.	SASE	Segment d'avaluació en sentit estricte.
	Producte únic d'equip.	SCQ	Segment de correcció / qualificació.
	Estruc. d'acti. i de participació.	SDC	Segment de devolució / comunicació.
	Compe. AC	SAR	Segment d'aprofitament dels resultats.
	Altres focus.	TA	Tasques d'avaluació

Figura 9.2.4. Ubicació de les SA del Cas 4 en una línia temporal.

- **SITUACIONS D'AVALUACIÓ I PERFILS DE TASQUES D'AVALUACIÓ**

La descripció de les SA i de les TA representades a la línia temporal anterior, és la següent:

SA 1

Ubicació de la SA	
Durant i al final de la UD.	
Segments preparatori 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes per part del docent i dels membres de l'equip.
Criteris d'avaluació	Indicadors explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	No hi ha decisions associades.
Segments preparatori 2	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes per part del docent i dels membres de l'equip.
Criteris d'avaluació	Indicadors explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	No hi ha decisions associades.
Segments preparatori 3	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes per part del docent i dels membres de l'equip.
Criteris d'avaluació	Indicadors explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	No hi ha decisions associades.

Segments preparatori 4	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes per part del docent i dels membres de l'equip.
Criteris d'avaluació	Indicadors explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	No hi ha decisions associades.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Objectius explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.
Dimensió (ind/equip)	Individual i d'equip.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació i el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Competències	Una única competència.
Ús d'instruments	Rúbrica.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereixen ajudes a tots els alumnes. Prové del docent.
Criteris d'avaluació	Criteris explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es programa un segment d'aprofitament dels resultats.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Quantitativament: la qualificació s'expressa a través de codis: M:molt, B:bastant, P:poc.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ús instruments	Graella d'observació.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es posa al servei d'un segment d'aprofitament dels resultats i es determinen qualificacions intermitges individuals en funció de les observacions i dels plans de l'equip. Es desconeix com.
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposa una activitat de reflexió amb els membres dels equips cooperatius.
Instrument	Diari de sessions i rúbrica d'avaluació.

Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Els resultats del segment anterior i d'aquest, s'utilitzaran per a completar qualificacions de la part d'actitud de l'àrea específica.

Taula 9.2.34. Resultats de la SA 1 del Cas 4.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 1

TA DEL SP 1, 2, 3 i 4 DE LA SA 1
Número TA
14 TA
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments (60%) i actituds (40%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Cap.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No interconnectades.
Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes i ve determinada pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.35. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1, 2, 3 i 4 de la SA 1 del Cas 4.

TA DEL SASE DE LA SA 1
Número TA
23 TA
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments (60%) i actituds (40%).
Consigna

La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Cap.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No interconnectades.
Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes i ve determinada pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.36. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 4.

SA 2

Ubicació de la SA	
Al final de la UD.	
Segment preparatori 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Materials de consulta diversos.
Focus avaluació	Producte únic per equip.
Agent avaluador	Tots els agents.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes, per part del docent.
Críteris d'avaluació	No explícits.
Decisions associades	Es reajusta la temporalització de la programació.
Segment preparatori 2	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Materials de consulta diversos.
Focus avaluació	Producte únic per equip.
Agent avaluador	Tots els agents.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes, per part del docent.
Críteris d'avaluació	No explícits.
Decisions associades	Es reajusta la temporalització de la programació.

Segment preparatori 3	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Materials de consulta diversos.
Focus avaluació	Producte únic per equip.
Agent avaluador	Tots els agents.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes, per part del docent.
Criteris d'avaluació	No explícits.
Decisions associades	Es reajusta la temporalització de la programació.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Producte únic per equip.
Dimensió (ind/equip)	Equip.
Agent avaluador	El docent a través de la heteroavaluació.
Competències	Més d'una competència.
Ús d'instruments	No.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	Sense ajudes.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges d'equip.
Segments de correcció/ qualificació 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	La qualificació és qualitativa.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el propi alumne i els membres de l'equip cooperatiu.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ús instruments	Rúbrica elaborada pel docent.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes, per part del docent.
Decisions associades	Es revisaran els resultats tot i que no s'utilitzaran per a la qualificació.
Segments de correcció/ qualificació 2	
Objectius	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Quantitativament: la qualificació s'expressa a través de codis: I:insuficient, S:suficient, B:bé, N:notable, E:excel·lent. Ho complementa amb fletxes a munt o avall.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.

Ús instruments	Graella d'observació.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es posa al servei d'un segment d'aprofitament dels resultats i es determinen qualificacions intermitges individuals.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Es desconeix.
Comunicació	De manera privada i col·lectiva a l'equip cooperatiu. És bidireccional.
Agent comunicador	El docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Equip cooperatiu.
Moment comunicació	Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Informació sobre la tasca i l'execució de la tasca. Qualificació.
Suport comunicació	És una comunicació oral.
Instrument	Graella d'avaluació docent.
Receptor	Els membres d'un equip cooperatiu.
Decisions associades	Es continua amb la següent UD programada.

Taula 9.2.37. Resultats de la SA 2 del Cas 4.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 2

TA DEL SCQ 1 DE LA SA 2
Número TA
2 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments (50%) i conceptes (50%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Cap.
Resolució
Resolució oberta: quan admet més d'una resposta possible i més d'un procediment de resolució.
Interconnexions
No interconnectades.
Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes i ve determinada pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.38. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SCQ 1 de la SA 2 del Cas 4.

SA 3

Ubicació de la SA	
Al final de la UD.	
Segments preparatori	
Objectius	Explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Es desconeix.
Focus avaluació	Producte per equip.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sese estructura.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	No explícits. Determinats pel docent i els mateixos per a tots.
Decisions associades	Preparar el segment d'avaluació en sentit estricte.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Producte per equip.
Dimensió (ind/equip)	Equip.
Agent avaluador	Tots els agents. No s'estableix pes específic per a cada avaluació.
Competències	Més d'una.
Ús d'instruments	Power Point, suport escrit.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	Sense ajuda.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges d'equip i es planifica una valoració conjunta (grup-classe).
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposa una reflexió conjunta al voltant de les diferents activitats d'avaluació (exposicions).
Instrument	No.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Sense ajuda.
Criteris d'avaluació	No explícits.
Decisions associades	Es planteja un segment de correcció-qualificació.
Segments de correcció/ qualificació 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	Explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Qualitativa.
Agent	Els companys i el propi alumne.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Rúbrica elaborada pel docent.

Ajudes	Sense ajuda.
Decisions associades	No s'utilitzen els resultats per a la qualificació individual i d'equip.
Segments de correcció/ qualificació 2	
Objectius	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Quantitativament: la qualificació s'expressa a través de codis: I:insuficient, S:suficient, B:bé, N:notable, E:excel·lent. Ho complementa amb fletxes a munt o avall.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ús instruments	Graella d'observació.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	Es posa al servei d'un segment d'aprofitament dels resultats i es determinen qualificacions intermitges individuals.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Es desconeix.
Comunicació	De manera privada i col·lectiva a l'equip cooperatiu. De manera privada i individual a l'alumne. És unidireccional.
Agent comunicador	El docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Equip cooperatiu.
Moment comunicació	Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Informació sobre la tasca i l'execució de la tasca. Qualificació.
Suport comunicació	És una comunicació oral.
Instrument	Graella d'avaluació docent.
Receptor	Els membres d'un equip cooperatiu i l'alumne.
Decisions associades	Es continua amb la següent UD programada.

Taula 9.2.39. Resultats de la SA 3 del Cas 4.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 3

TA DEL SASE DE LA SA 3
Número TA
7 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments (50%) i conceptes (50%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
No.

Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és oral i escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera oral.
Materials o suports
PWP i escrit individual.
Resolució
Resolució tancada.
Interconnexions
Sí interconnectades.
Ajudes
Sense ajuda.

Taula 9.2.40. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 3 del Cas 4.

TA DEL SCQ 1 DE LA SA 3
Número TA
7 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments (50%) i conceptes (50%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Rúbrica elaborada pel docent.
Resolució
Resolució oberta: quan admet més d'una resposta possible i més d'un procediment de resolució.
Interconnexions
No interconnectades.
Ajudes
Sense ajuda.

Taula 9.2.41. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC 1 de la SA 3 del Cas 4.

SA 4

Ubicació de la SA	
Al final de la UD.	
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació són continguts apresos de manera cooperativa i individual.
Dimensió (ind/equip)	Individual.
Agent avaluador	El docent a través de la heteroavaluació.
Competències	Una única competència.
Ús d'instruments	Examen.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Sense ajuda.
Criteris d'avaluació	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Qualificacions intermitges individuals.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Quantitativa.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	Sense organització social.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Es desconeix.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges individuals.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Comunicació	Individual i privada.
Agent comunicador	El docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Individual.
Moment comunicació	Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Sobre la tasca i l'execució de la tasca. Qualificació numèrica.
Suport comunicació	Comunicació escrita.
Instrument	L'activitat realitzada (examen).
Receptor	L'alumne individual (s'entrega a l'alumne).
Decisions associades	Es programa un segment d'aprofitament en gran grup.
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots.
Activitats	La mateixa activitat que ha estat objecte d'avaluació en el segment d'avaluació en sentit estricte.
Instrument	Examen.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.

Críteris d'avaluació	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es continua amb la següent UD programada. En funció dels resultats generals, es pot recuperar posteriorment.

Taula 9.2.42. Resultats de la SA 4 del Cas 4.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 4

TA DEL SASE DE LA SA 4
Número TA
43 TA
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són conceptes.
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Nivell baix.
Organització social
Individual.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
No.
Resolució
Tancada.
Interconnexions
No.
Ajudes
Sense ajuda.

Taula 9.2.43. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 4 del Cas 4.

9.2.4.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

El cas 4 planteja en el PA quatre SA, dues amb focus al producte únic per equip, una a continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual i una que posa el focus a la competència aprenentatge cooperatiu. La primera SA amb focus a la competència AC s'ubica al durant i final de la UD i està formada de set segments, quatre d'ells preparatoris mitjançant el diari de sessions, un d'avaluació en sentit estricte mitjançant una rúbrica elaborada pel docent, un segment de correcció mitjançant observacions d'aula que es posen al servei d'un segment d'aprofitament dels resultats on es planteja una reflexió amb l'equip cooperatiu. Les TA són obertes, amb suport escrit i oral, d'un nivell d'exigència cognitiva mig i sense oferiment d'ajudes.

La segona SA, situada al final de la UD, posa el focus en el producte únic elaborat en equip, tot i que quatre dels seus segments, posen el focus en els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual. Està formada per set segments, tres d'ells preparatoris i un d'avaluació en sentit estricte mitjançant l'elaboració d'una maqueta de relleu. Té dos segments de correcció, un per part dels equips cooperatius mitjançant una rúbrica elaborada pel docent i un altre mitjançant observacions d'aula que es posen al servei de la comunicació dels resultats i de l'obtenció de qualificacions intermitges. Per últim, es planteja un segment de comunicació dels resultats individuals en funció de l'aportació a l'equip i a la tasca.

La tercera SA té com a segment d'avaluació en sentit estricte una presentació oral que posa el focus en el producte únic per equip i es situa al final de la UD. Anteriorment, planteja un segment preparatori. El segment d'avaluació en sentit estricte està format per set TA de resolució tancada, nivell d'exigència cognitiva mig i tot i que amb organització social per equip, no es proporciona estructura cooperativa. Posteriorment es planteja un segment d'aprofitament dels resultats en forma de reflexió grupal sobre les exposicions on es posa el focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual. Seguidament, hi ha dos segments de correcció, el primer dels equips cooperatius mitjançant una rúbrica elaborada pel docent, la resolució de la qual no es realitza fent ús de cap estructura cooperativa. El segon, mitjançant observacions d'aula per part del docent que es posen al servei d'un segment de comunicació dels resultats, quantitius i individuals.

L'última SA, posa el focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual i s'ubica al final de la UD. Consta de quatre segments, un d'avaluació en sentit estricte en forma d'examen amb 43 TA de resolució tancada, escrites, amb el focus en conceptes i de nivell d'exigència cognitiva baix. Posteriorment es planteja un segment de correcció responsabilitat del docent sense la participació dels alumnes i amb els criteris no explícits. El segment de devolució es realitza de manera individual, entregant l'examen a cada alumne i escrit mitjançant una qualificació numèrica. Per últim, es realitza un segment d'aprofitament dels resultats fent ús de l'examen en forma de reflexió grupal sense estructura cooperativa. Si els resultats no són els esperats, es pot programar un nou segment d'aprofitament.

Amb el plantejament del PA, es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges pels continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual mitjançant l'examen i les observacions d'aula que no disposen de criteris establerts. Es desconeix com es traspassen els indicadors del docent (I, S, B, N, E i Molt, Bastant, Poc) a qualificacions numèriques de les SA amb focus al producte únic per equip, que tenen en compte la dimensió individual. La competència AC no es té en compte per prendre decisions en termes de qualificacions tot i que alguns dels indicadors dels informes d'avaluació trimestrals dels alumnes podrien

incloure aspectes avaluats mitjançant els diaris de sessions, sobretot els que fan referència a “l’actitud”. L’enfocament sobre l’avaluació que deixa entreveure el cas, s’aproxima a una cultura del test.

9.2.5 CAS 5

El resum de dades que contextualitza el cas 5 en el moment de la recollida de dades és el següent:

Etapa educativa	Educació Primària. Tutoritza un grup de sisè de primària format per 26 alumnes.
Situació al centre educatiu	És un cas de Consolidació. Assegura que l’AC no s’entén de la mateixa manera entre tots els docents que l’implementen al centre educatiu. Forma part de la Comissió d’AC del centre.
Implementació AC aula	Ús del llibre de text a les diferents àrees mitjançant una estructura d’activitat individual. Planifica i desenvolupa un projecte interdisciplinar cooperatiu a cada trimestre d’una durada aproximada de 10 sessions. Configura els equips heterogenis al mes d’Octubre, però no són estables fins més endavant.
Àmbit A	Des de l’inici de curs de manera esporàdica i posteriorment de manera més sistemàtica.
Àmbit B	De manera sistemàtica a activitats de matemàtiques, llengua i per a la correcció de deures. Els projectes interdisciplinars els planifica totalment mitjançant estructures cooperatives.
Àmbit C	Realitza un Pla de l’equip dins dels Projectes Interdisciplinars cooperatius, que es correspon a un per trimestre. Elabora Quadern de l’equip i fa 2 diaris de sessions.

Taula 9.2.44. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 5.

- **ENFOCAMENT AVALUATIU**

El cas defineix l’avaluació com *“La evaluación va a ser lo que te va a hacer modificar lo que habías pensado hacer. Así, evalúas, primero qué es lo que saben, luego, qué es lo que yo quiero que aprendan pero al pensar eso, al introducirlo en aula, no todos los alumnos lo entienden de la misma manera, o no todos los alumnos parten de la misma base, con lo cual ya tienes que empezar a modificar. Cuando están haciendo ejercicios tengo que estar vigilando y regulando qué es lo que han entendido y lo que no han entendido para otra vez ajustar el proceso de E/A: buscar otros ejercicios o actividades, etc. Por lo tanto, para mi evaluar es ver dónde están, acompañarlos durante el proceso y luego ver dónde los dejo. Aunque a veces, donde los dejo no es donde me gustaría haberlos dejado.”*. Els resultats de l’anàlisi, l’aproximen a un enfocament de cultura mixta de l’avaluació amb prevalença a cultura del test:

Enfocament	
Cultura mixta de l'avaluació amb prevalença a cultura del test	<p>Planifica i en funció dels coneixements previs dels alumnes, modifica la planificació. Durant el procés d'E/A va modificant la programació en funció dels aprenentatges que realitzen els seus alumnes.</p> <p>Al final de la unitat planteja una prova tradicional amb 8-10 preguntes amb limitació de temps i amb possibilitat d'oferir segons quin tipus d'ajuda i a alumnes determinats. Prioritza la resolució de casos i la reflexió.</p> <p>L'avaluació és qualitativa en la comunicació dels resultats als alumnes però quantitativa al final. Assegura donar valor al procés realitzat, tot i que les decisions acreditatives es determinen mitjançant les notes dels exàmens i altres activitats realitzades que es qualifiquen.</p> <p>A final de cicle, si algun alumne no ha assolit els mínims, decideix que repeteixen curs.</p>

Taula 9.2.45. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 5.

- **PROGRAMA AVALUATIU**

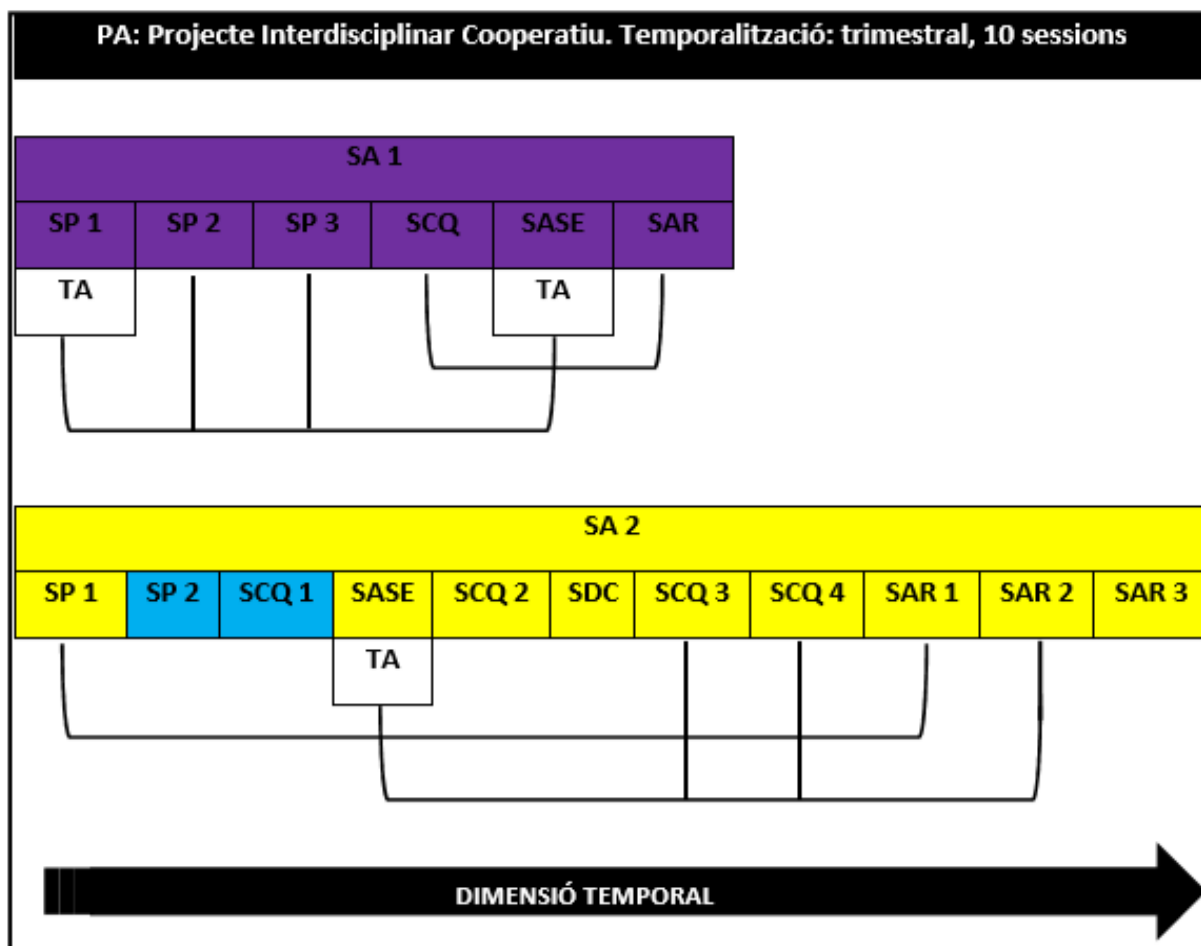
La descripció del PA és:

SUBDIMENSIONS		
Focus de l'avaluació	Competència AC	Continguts curriculars apresos de manera coop.
Tipologia de les SA	Pla d'equip Diari de sessions Observacions d'aula individuals	Proves escrites individuals Activitats d'equip
Número de SA	1	1
Freqüència de SA	Trimestral	Trimestral
Ubicació de les SA	A l'inici, durant i al final de la UD.	A l'inici i al final de la UD.
Relacions / interconnexions entre les SA	Hi ha relacions intra-seqüències.	Hi ha relacions intra-seqüències.
Criteris d'acreditació / qualificació	<p>Mitjana de qualificacions d'activitats recollides i de la qualificació de l'examen. Quan el focus són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa són 20% procediments i 80% conceptes. Dimensió individual. La competència AC no es té en compte en la qualificació final.</p> <p>Les decisions són pedagògiques i socials. D'una banda s'ajusta la programació posterior i d'altra, les qualificacions intermitges formaran part de la qualificació final dels alumnes per prendre decisions sobre l'acreditació i posterior promoció.</p>	

Taula 9.2.46. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 5.

- UBICACIÓ DE LES SA DEL PA EN UNA LÍNIA TEMPORAL

Les dades recollides i analitzades del cas 5 i sobre les quals es presenten els resultats es vinculen a un projecte interdisciplinari trimestral totalment cooperatiu durant el curs 2013-14:



LLEGENDA DE COLORS I SIGLES			
	Cont. curr. apresos de manera cooperativa.	SP	Segment preparatori.
	Acti. rea. de manera cooperativa.	SASE	Segment d'avaluació en sentit estricte.
	Producte únic d'equip.	SCQ	Segment de correcció / qualificació.
	Estruc. d'acti. i de participació.	SDC	Segment de devolució / comunicació.
	Compe. AC	SAR	Segment d'aprofitament dels resultats.
	Altres focus.	TA	Tasques d'avaluació

Figura 9.2.5. Ubicació de les SA del Cas 5 en una línia temporal.

- **SITUACIONS D'AVALUACIÓ I PERFILS DE TASQUES D'AVALUACIÓ**

La descripció de les SA i de les TA representades a la línia temporal anterior, és la següent:

SA 1

Ubicació de la SA	
La SA s'ubica a l'inici, durant i al final del projecte.	
Segment preparatori 1	
Objectius	Explícits. Es desconeix qui els determina. Es desconeix si són els mateixos o no per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	S'utilitza el Pla d'Equip.
Focus avaluació	Els focus és la competència aprenentatge cooperatiu. Dimensió individual i d'equip.
Agent avaluador	Es desconeix.
Organització social alumnat	S'organitza en equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.
Segment preparatori 2	
Objectius	Explícits. Es desconeix qui els determina. Es desconeix si són els mateixos o no per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	S'utilitza el Diari de Sessions.
Focus avaluació	Els focus és la competència aprenentatge cooperatiu. Dimensió individual i d'equip.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació. El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	S'organitza en equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.
Segment preparatori 3	
Objectius	Explícits. Es desconeix qui els determina. Es desconeix si són els mateixos o no per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	S'utilitza el Diari de Sessions.
Focus avaluació	Els focus és la competència aprenentatge cooperatiu. Dimensió individual i d'equip.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació. El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	S'organitza en equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits. Determinats únicament pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Criteris de correcció	No explícits. Determinats únicament pel docent.

	Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Qualificació	Es desconeix.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el docent.
Organització social alumnat	Sense organització social.
Ús d'estructures cooperatives	Sense ús d'estructures cooperatives.
Ús instruments	Graella d'observació realitzada pel docent. Es desconeixen els criteris utilitzats i avaluats.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	S'utilitza per a fer reflexions amb els membres dels equips cooperatius i conversar amb ells entorn el seu propi procés d'aprenentatge.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Són explícits. Es desconeix l'agent qui formula els objectius. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és la competència aprenentatge cooperatiu.
Dimensió (ind/equip)	Dimensió individual.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació. El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Competències	S'avalua una única competència.
Ús d'instruments	Pla d'equip.
Organització social alumnat	L'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. L'ajuda prové del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	No es pren cap decisió del resultat d'aquesta avaluació.
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Es desconeix.
Activitats	Es planteja una nova activitat de reflexió amb els membres dels equips cooperatius. Les reflexions es recolzen en les observacions d'aula realitzades.
Instrument	S'utilitza la graella d'observació d'aula del segment de correcció / qualificació.
Organització social alumnat	S'organitza l'activitat en equips cooperatius. Es desconeix si es proposa ús d'estructura cooperativa.
Ús estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	No explícits. Determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Decisions associades	No es pren cap decisió del resultat d'aquesta avaluació.

Taula 9.2.47. Resultats de la SA 1 del Cas 5.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 1

TA DEL SP 1 DE LA SA 1
Número TA
Es desconeix.
Típus de competència
S'avalua una competència.

Focus avaluació
El focus de l'avaluació són conceptes, procediments i actituds. Es desconeix el percentatge.
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
Es desconeix.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Es desconeix.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
Les TA estan interconnectades: la resolució d'algunes TA depèn de la resolució de la TA anterior.
Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes i ve determinada pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.48. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 1 de la SA 1 del Cas 5.

TA DEL SASE DE LA SA 1
Número TA
Més de 10.
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
El focus de l'avaluació són conceptes, procediments i actituds. Es desconeix el percentatge.
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
Es desconeix.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera verbal i escrita.
Materials o suports
Es desconeix.
Resolució
Resolució oberta.

Interconnexions
Les TA estan interconnectades: la resolució d'algunes TA depèn de la resolució de la TA anterior.
Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes i ve determinada pels membres de l'equip cooperatiu.

Taula 9.2.49. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 5.

SA 2

Ubicació de la SA	
La SA s'ubica a l'inici i al final del projecte.	
Segment preparatori 1	
Objectius	Explícits. Determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Ús d'instruments	Foli.
Focus avaluació	Explicitació de les idees prèvies de tots els membres de l'equip. Focus són continguts curriculars i la dimensió és individual.
Agent avaluador	L'agent avaluador és el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	S'organitza en equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	S'utilitza el foli giratori. No s'adapta.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es prenen decisions d'ordre pedagògic i es reformula i reajustar el projecte.
Segment preparatori 2	
Objectius	Explícits. Determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Ús d'instruments	Foli i ordinador.
Focus avaluació	Producte únic elaborat en equip.
Agent avaluador	Es desconeix.
Organització social alumnat	S'organitza en equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	S'utilitza el mapa conceptual a quatre bandes. S'adapta per a que cada alumne es faci responsable d'una part i la participació sigui equitativa.
Ajudes	S'ofereix a tots els alumnes i venen determinades pels membres dels equips cooperatius.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges individuals.
Segments de correcció/ qualificació 1	
Objectius	Explícits. Es desconeix qui els formula. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Criteris de correcció	Es desconeix.
Qualificació	Qualitativa i quantitativa.
Agent	L'agent corrector/qualificador és la combinació entre els diferents agents.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Cap.
Ajudes	Es desconeix.



Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges individuals i si resulta necessari, es reajusta la programació.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits i determinats pel docent.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació són continguts curriculars apresos de manera cooperativa.
Dimensió (ind/equip)	La dimensió és individual.
Agent avaluador	L'agent avaluador és el docent a través de la heteroavaluació.
Competències	Es desconeix.
Ús d'instruments	Examen escrit i individual.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	S'ofereix ajudes a determinats els alumnes o un determinat tipus d'ajuda i ve donada pel docent.
Criteris d'avaluació	No explícits i determinats únicament pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es prenen decisions d'ordre pedagògic reajustar el projecte, ajustant les ajudes als alumnes en funció dels resultats i es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges. Es desconeix si són de l'aportació individual o per a l'equip.
Segments de correcció/ qualificació 2	
Objectius	Explícits i determinats pel docent.
Criteris de correcció	No explícits. Determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Qualitativa i quantitativa.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el docent.
Organització social alumnat	No hi ha organització social de l'alumnat.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Es desconeix.
Ajudes	No.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges i s'anoten. S'anoten comentaris individuals sobre la tasca i l'execució de la tasca i es programa el segment de comunicació dels resultats.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Es desconeix.
Comunicació	Es realitza de manera privada, individual i unidireccional.
Agent comunicador	L'agent comunicador és el docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Individual.
Moment comunicació	El moment de la comunicació és posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Es proporciona informació sobre la tasca i l'execució de la tasca. Qualitativa.
Suport comunicació	És una comunicació escrita.
Instrument	S'utilitza el mateix instrument que s'utilitza al segment d'avaluació en sentit estricte.
Receptor	El receptor de la comunicació dels resultats és l'alumne individual (s'entrega a l'alumne l'activitat).
Decisions associades	Es poden prenen decisions d'ordre pedagògic plantejant noves activitats entorn els resultats de l'avaluació.
Segments de correcció/ qualificació 3	
Objectius	Explícits i determinats pel docent.

	No són els mateixos per a tots els alumnes.
Críteris de correcció	Els indicadors són explícits. Venen determinats pel docent i són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	La qualificació és quantitativa i s'expressa a través de codis: MB, B, NM.
Agent	L'agent corrector/qualificador és el propi alumne.
Organització social alumnat	Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	S'utilitza el mateix instrument que l'utilitzat al segment d'avaluació en sentit estricte.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	No es prenen decisions associades al resultat d'aquest segment.
Segments de correcció/ qualificació 4	
Objectius	Explícits i determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Críteris de correcció	Els indicadors són explícits. Venen determinats pel docent i són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	La qualificació és qualitativa.
Agent	L'agent corrector/qualificador és la combinació entre els diferents agents.
Organització social alumnat	S'organitza de manera individual.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	S'utilitza el mateix instruments que l'usat en el segment d'avaluació en sentit estricte.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	No es prenen decisions associades al resultat d'aquest segment.
Segments d'aprofitament dels resultats 1	
Objectius	Explícits i determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes o no.
Activitats	Es proposa una nova activitats i és la mateixa per a tots els alumnes: reflexió entorn les idees prèvies plantejades a l'inici del projecte.
Instrument	S'utilitza l'activitat d'idees prèvies realitzada en equip al segment preparatori 1.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Críteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments d'aprofitament dels resultats 2	
Objectius	Es desconeix si són explícits o no i venen determinats pel docent. No són els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposa una nova activitat: incorporació dels continguts no apresos o erronis del segment d'avaluació en sentit estricte anterior en una nova prova o examen. Són activitats diferents en funció dels resultats d'alumnes.
Instrument	Examen escrit.
Organització social alumnat	Individual.

Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	No explícits i determinats únicament pel docent. No són els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges individuals.
Segments d'aprofitament dels resultats 3	
Objectius	Es desconeix.
Activitats	Es proposa una nova activitat. La mateixa per a tots els alumnes que formarà part d'un nou projecte o UD.
Instrument	Activitats en equip.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	Sí, es desconeix quina i si sofreix o no adaptacions.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.

Taula 9.2.50. Resultats de la SA 2 del Cas 5.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 2

TA DEL SASE DE LA SA 2
Número TA
Entre 8 i 10 o de 5 TA.
Tipus de competència
Es desconeix.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són conceptes en un 80% i procediments en un 20%.
Consigna
La consigna és explícita i és oral i escrita.
Exigència cognitiva
Baix, mig i mig-alt.
Organització social
Individual.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal. El suport és escrit.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Es desconeix.
Resolució
Resolució tancada i oberta.
Interconnexions
Quan es proposen 5 TA estan interconnectades. Quan es proposen entre 8 i 10 TA no hi ha interconnexions.
Ajudes
Es poden oferir ajudes a tots els alumnes i ve determinada pel docent.

Taula 9.2.51. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 2 del Cas 5.



9.2.5.1 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

El cas 5, en els projectes interdisciplinars cooperatius, planteja dues SA amb diversos segments d'avaluació cadascun d'ells. El segment d'avaluació en sentit estricte s'ubica al final del projecte, mentre que la resta de segments, s'ubiquen a l'inici i al durant del projecte.

D'una banda, la primera SA posa el focus a la competència aprenentatge cooperatiu. Planteja a l'inici l'establiment del Pla de l'equip que mitjançant diaris de sessions es va revisant per, finalment, avaluar la consecució del mateix al final del projecte creant un patró de relacions intra-seqüències. En aquesta mateixa SA, planteja un segment d'aprofitament dels resultats que es relaciona amb observacions realitzades a l'aula al servei d'una reflexió amb els membres dels equips cooperatius sobre el seu procés d'aprenentatge. Els diferents segments es proposen per a ser resolts a través dels equips cooperatius però es desconeix si es plantegen estructures cooperatives. Les TA que es proposen són la revisió del càrrec, l'aportació individual a l'equip i l'aprenentatge mitjançant una autoavaluació i una co-avaluació oral. Els resultats d'aquesta SA no es reflecteixen a les qualificacions intermitges ni finals dels alumnes.

D'altra banda, la segona SA posa el focus en els continguts curriculars apresos de manera cooperativa mitjançant un segment d'avaluació en sentit estricte fent ús d'un examen. Aquesta SA està formada per onze segments, alguns dels quals es relacionen entre ells creant un patró intra-seqüències i que s'ubiquen a l'inici i final del projecte. Com a segments preparatoris destaca una explicitació d'idees prèvies mitjançant una estructura cooperativa que s'utilitzarà posteriorment en un segment d'aprofitament dels resultats en forma de reflexió metacognitiva en equip. També, com a segment preparatori, es planteja l'elaboració d'un esquema amb els continguts que seran objecte d'avaluació, el qual, posteriorment, es corregirà en gran grup posant el focus en el producte elaborat en equip. El segment d'avaluació en sentit estricte el forma un examen que es planteja a través de 8-10 TA i en ocasions de 5. Disposen de diferent nivell d'exigència cognitiva, resolució generalment oberta i individual. Posteriorment hi ha un segment de correcció que dirigeix el docent a partir del qual revisa i qualifica els productes. Es programa posteriorment el segment de comunicació. El segment de comunicació el realitza el docent mitjançant comentaris individuals que els alumnes hauran de corregir i anotar mitjançant una escala de valors de MB, B i NM (molt bé, bé i necessita millorar). Posteriorment, es planteja un nou segment de correcció en gran grup, de manera oral i individual. Al voltant dels resultats de l'avaluació, es plantegen dos segments d'aprofitament dels resultats més, d'una banda, la inclusió dels continguts no apresos o erronis de manera individual en un nou examen o prova i d'altra banda, la planificació de noves activitats al voltant dels continguts que han estat objecte d'avaluació per a ser resolts en un altre projecte o unitat de manera cooperativa. Els resultats d'aquesta SA, forma part d'una qualificació intermitja que farà mitjana amb altres per a la qualificació final dels alumnes.

Amb el plantejament del PA, es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges pels continguts curriculars apresos de manera cooperativa mitjançant un examen i diverses activitats on disposen d'un percentatge del 20% pels procediments i 80% pels conceptes. La competència AC no es té en compte per prendre decisions qualificatives o acreditatives ni apareix als informes trimestrals dels alumnes. L'enfocament sobre l'avaluació que deixa entreveure el cas s'aproxima a una cultura mixta de l'avaluació amb prevalença a una cultura del test.

9.2.6 CAS 6

El resum de dades que contextualitza el cas 6 en el moment de la recollida de dades és el següent:

Etapa educativa	Educació secundària obligatòria. Tutoritza un grup de 3r de diversificació curricular format per 9 alumnes.
Situació al centre educatiu	Forma part del Departament d'orientació i és l'únic docent que implementa l'AC al seu centre. Va seguir el procés de formació i assessorament del programa de manera no convencional mitjançant un seminari de zona format per diferents docents de diferents centres educatius.
Implementació AC aula	Imparteix l'àmbit científic i organitza totes les activitats de manera cooperativa mitjançant equips relativament estables.
Àmbit A	L'implementa des de l'inici de curs i durant les hores de tutoria.
Àmbit B	Organitza totes les activitats mitjançant estructures cooperatives.
Àmbit C	Realitza un pla de l'equip en finalitzar una UD i un diari de sessions setmanal.

Taula 9.2.52. Resum de les dades que contextualitzen el Cas 6.

- **ENFOCAMENT AVALUATIU**

El cas defineix l'avaluació com *“Una localització, el que em serveix per saber on estic i allò que em falta per poder arribar on jo vull arribar. Jo l'entenc d'aquesta manera i per això faig el que faig. No crec que serveixi per posar un filtre, forma part de l'individu, no del sistema. Si forma part del sistema, només serveix per anar fent salts”*. Els resultats de l'anàlisi, l'aproximen a un enfocament de cultura de l'avaluació:

Enfocament	
Cultura de l'avaluació	<p>Identifica tres moments clau d'avaluació, un inicial on explicita objectius i els fixa conjuntament amb els alumnes. Una contínua que li serveix per intervenir de manera immediata i revisar el què s'havia fixat i en quin punt es troba l'alumne per a poder fer-los conscients de què estan fent. A més a més, li permet millorar la seva tasca docent. Una final per constatar si han après o no i en quin grau. No planteja exàmens.</p> <p>El procés d'ensenyament i aprenentatge, des de l'inici es construeix de manera conjunta, és a dir, els alumnes decideixen què volen aprendre i estableixen amb el docent els objectius i els criteris d'avaluació. Al final s'autoavaluen i els resultats es contrasten amb els resultats de l'heteroavaluació. Planteja la resolució de productes en equip, d'activitats en equip i d'autoavaluacions individuals.</p>

Taula 9.2.53. Resultats sobre l'enfocament avaluatiu del Cas 6.

- **PROGRAMA AVALUATIU**

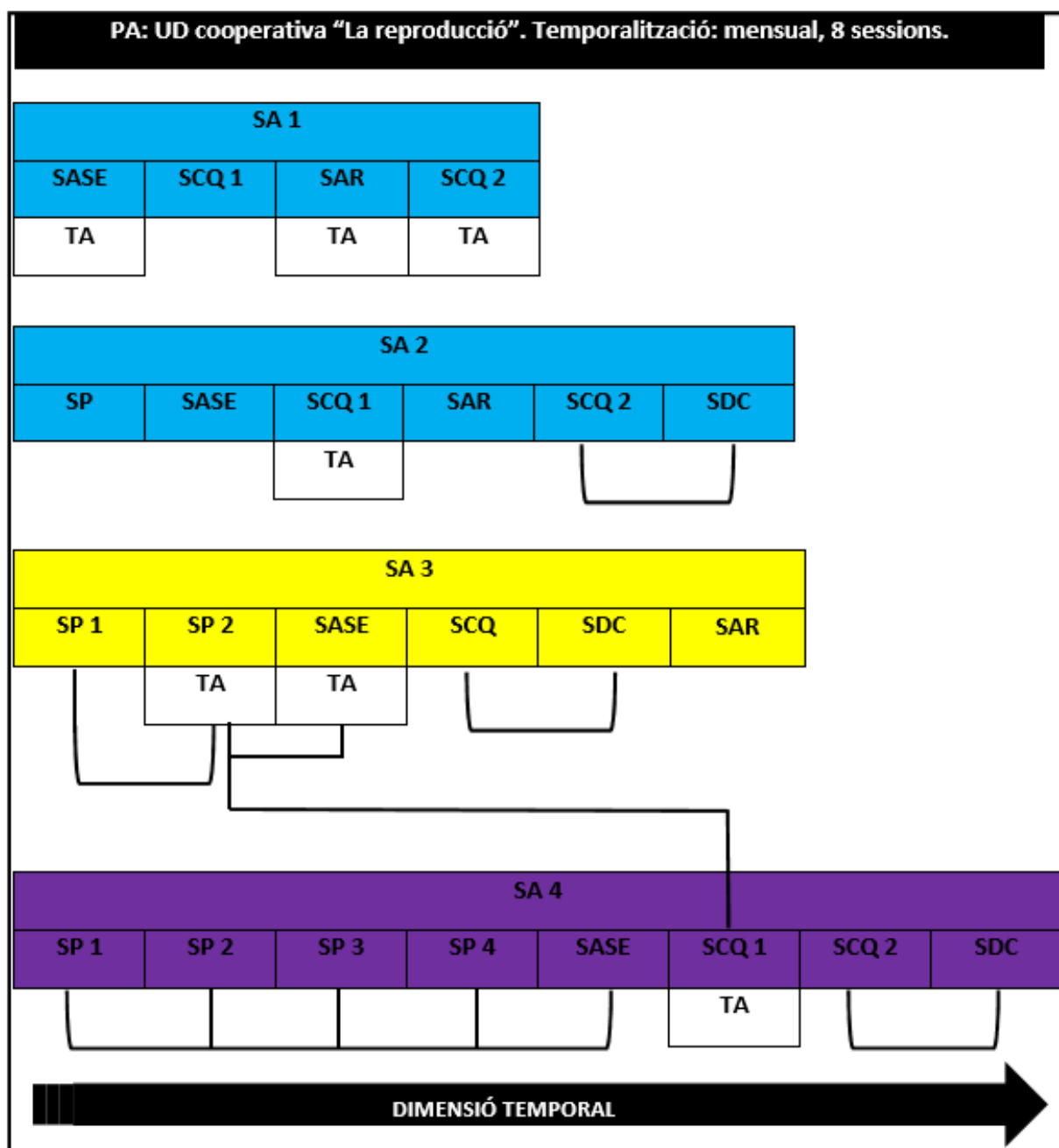
La descripció del PA és:

SUBDIMENSIONS			
Focus de l'avaluació	Producte únic per equip	Continguts curriculars apresos de mane. Coope.	Competència AC
Tipologia de les SA	Exposició oral. Activitats escrites cooperatives. Observacions d'aula.	Autoavaluació i rúbrica. Observacions d'aula.	Pla de l'equip. Diari de sessions. Observacions d'aula.
Número de SA	2	1	1
Freqüència de SA	Quinzenal.	Mensual.	Mensual.
Ubicació de les SA	Durant i al final de la UD	A l'inici i al final de la UD	A l'inici, durant i al final de la UD
Relacions / interconnexions entre les SA	S'estableix una interconnexió intra-seqüències.	S'estableixen interconnexions intra-seqüències i una inter-seqüències amb la SA de focus Competència AC.	S'estableixen interconnexions intra-seqüències i una inter-seqüències amb la SA de focus conti. Curr. apresos coop.
Criteris d'acreditació / qualificació	<p>40%: treball a classe, tasques i seguiment de les estructures cooperatives. 40%: productes d'equip: exposicions, murals, mapes conceptuals... 20%: actitud, grau compliment compromisos personals, participació, grau compliment càrrecs... (competència AC). Qualificació qualitativa i criterial (rúbrica) a través de l'entrega d'un informe individual que compara amb l'autoavaluació de cada alumne. A final de curs els nivells de consecució es passen als percentatges que els correspongui. No sap ben bé com. Les decisions pedagògiques que es preveuen tenen a veure amb l'ajust de la programació en curs, de la programació posterior i en la identificació d'indicadors per a la millora de la tasca docent i l'ajust de l'ajuda educativa als alumnes.</p>		

Taula 9.2.54. Descripció del Programa Avaluatiu del Cas 6.

- UBICACIÓ DE LES SA DEL PA EN UNA LÍNIA TEMPORAL

Les dades recollides i analitzades del cas 6 i sobre les quals es presenten els resultats es vinculen a una UD totalment cooperativa sobre “La reproducció” durant el primer trimestre del curs 2013-14:



LLEGENDA DE COLORS I SIGLES			
	Cont. curr. apresos de manera cooperativa.	SP	Segment preparatori.
	Acti. rea. de manera cooperativa.	SASE	Segment d'avaluació en sentit estricte.
	Producte únic d'equip.	SCQ	Segment de correcció / qualificació.
	Estruc. d'acti. i de participació.	SDC	Segment de devolució / comunicació.
	Compe. AC	SAR	Segment d'aprofitament dels resultats.
	Altres focus.	TA	Tasques d'avaluació

Figura 9.2.6. Ubicació de les SA del Cas 6 en una línia temporal.

- **SITUACIONS D'AVALUACIÓ I PERFILS DE TASQUES D'AVALUACIÓ**

La descripció de les SA i de les TA representades a la línia temporal anterior, és la següent:

SA 1

Ubicació de la SA	
Durant la UD.	
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent. Els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Els focus de l'avaluació és el producte per equip.
Dimensió (ind/equip)	Equip.
Agent avaluador	L'agent avaluador és el propi alumne a través de l'autoavaluació.
Competències	S'avalua més d'una.
Ús d'instruments	Text.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	Estructura 1-2-4 adaptada a 2-4.
Ajudes	S'ofereixen ajudes a tots els alumnes, provenen del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Críteris d'avaluació	Els indicadors no són explícits.
Decisions associades	Es prenen decisions d'ordre pedagògic reajustant la UD i les ajustant ajudes als alumnes en funció dels resultats. Es programa la correcció.
Segments de correcció/ qualificació 1	
Objectius	Són explícits. Es construeixen conjuntament entre docent i alumnes. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Críteris de correcció	Indicadors explícits, es construeixen conjuntament entre docent i alumnes. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	La qualificació és mixta: la qualificació s'expressa amb codi (B, MB, ...) amb comentaris en general.
Agent	L'agent corrector/qualificador són la combinació entre els diferents agents. El docent guia la correcció.
Organització social alumnat	En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ús instruments	Activitat basada en definicions sobre conceptes clau.
Ajudes	S'ofereix ajuda a tots els alumnes. Prové del docent i dels membres de l'equip cooperatiu.
Decisions associades	Es qualifiquen els productes fent ús de codis (B, MB...). S'ajusten les ajudes als alumnes i s'ajusta la programació.
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Explícits, es construeixen conjuntament entre docent i alumnes. Són els mateixos per a tots.
Activitats	Es proposa una nova activitat al voltant dels continguts que han estat objecte d'avaluació al segment d'avaluació en sentit estricte.
Instrument	Activitat en equip.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Mapa conceptual a quatre bandes. S'adapta.

Ajudes	S'ofereixen ajudes a tots els alumnes. Provenen del docent i dels membres dels equips cooperatius.
Criteris d'avaluació	Criteris explícits, determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	S'ajusta la UD en funció dels resultats, s'ajusta l'ajuda als alumnes i es programa la correcció del producte.
Segments de correcció/ qualificació 2	
Objectius	Explícits i determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	Explícits i determinats pel docent. Són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	La qualificació és mixta: la qualificació s'expressa amb comentaris que ajuden a regular a l'alumne el seu propi procés d'aprenentatge i a través de codis que indiquen el nivell de consecució.
Agent	L'agent corrector/qualificador són els companys.
Organització social alumnat	Individual.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Rúbriques. Elaborada pel docent.
Ajudes	S'ofereixen ajudes a tots els alumnes. Prové del docent.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges individuals i s'ajusta la UD.

Taula 9.2.55. Resultats de la SA 1 del Cas 6.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 1

TA DEL SASE DE LA SA 1
Número TA
1 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
Estructura 1-2-4 adaptada a 2-4.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Text.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No hi ha interconnexions.

Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes. Les ofereix el docent i els membres de l'equip.

Taula 9.2.56. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 1 del Cas 6.

TA DEL SAR DE LA SA 1
Número TA
1 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són conceptes (33%) i procediments (66%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig.
Organització social
En equips cooperatius: l'activitat s'organitza per a ser resolta en equips cooperatius heterogenis.
Ús d'estructures cooperatives
Mapa conceptual a quatre bandes.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Text i activitats prèvies de definicions de conceptes clau.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No hi ha interconnexions.
Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes. Les ofereix el docent i els membres de l'equip.

Taula 9.2.57. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SAR de la SA 1 del Cas 6.

TA DEL SCQ DE LA SA 1
Número TA
1 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són conceptes (33%) i procediments (66%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
Individualment.
Ús d'estructures cooperatives
No.

Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Rúbrica.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No hi ha interconnexions.
Ajudes
S'ofereixen ajudes a tots els alumnes. Les ofereix el docent i els membres de l'equip.

Taula 9.2.58. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC de la SA 1 del Cas 6.

SA 2

Ubicació de la SA	
La SA s'ubica al final de la UD.	
Segments preparatoris	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Es desconeix.
Focus avaluació	El focus és el producte únic d'equip.
Agent avaluador	Es desconeix.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, compartits entre docent i alumnes i els mateixos per a tots.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	El focus és el producte únic d'equip.
Dimensió (ind/equip)	Equip.
Agent avaluador	Tots els agents. No hi ha pes específic de cada avaluació.
Competències	Més d'una.
Ús d'instruments	Presentació power point.
Organització social alumnat	En equips cooperatius heterogenis.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, compartits entre docent i alumnes i els mateixos per a tots.
Decisions associades	Es realitzen qualificacions intermitges.
Segments de correcció/ qualificació 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i alumnes i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	Explícits, construïts conjuntament pel docent i alumnes i els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Mixta: la qualificació s'expressa amb codi de flux, acceptable, bé o excel·lent corresponent al nivell de consecució.
Agent	Els companys.

Organització social alumnat	Equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ús instruments	Rúbrica. Elaborada de manera compartida entre docent i alumnes.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	Es programa un segment d'aprofitament dels resultats.
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Explícits, determinat pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Activitats	Es proposa una nova activitat en forma de reflexió grupal.
Instrument	Rúbrica utilitzada per a la correcció.
Organització social alumnat	Individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, construïts conjuntament pel docent i alumnes i els mateixos per a tots els alumnes.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments de correcció/ qualificació 2	
Objectius	No explícits. Determinats pel docent. No són els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits. Determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Qualitativa sense indicadors clars.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	Equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ús instruments	Graella d'observació.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	Es programa la comunicació dels resultats d'avaluació.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Es desconeix.
Comunicació	De manera privada: la comunicació es realitza individualment amb l'alumne o l'equip cooperatiu. Individual: es comuniquen els resultats només a l'alumne. Unidireccional: només comunica el docent sense possibilitat de que l'alumne intervingui.
Agent comunicador	El docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Individual.
Moment comunicació	Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Es proporciona informació sobre la tasca i l'execució de la tasca i sobre altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge vinculats a característiques individuals dels alumnes. Qualitativa.
Suport comunicació	Comunicació escrita.
Instrument	Informe.
Receptor	L'alumne individual, les famílies i el propi docent.
Decisions associades	Es desconeix.

Taula 9.2.59. Resultats de la SA 2 del Cas 6.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 2

TA DEL SCQ 1 DE LA SA 2	
Número TA	
1 TA	
Tipus de competència	
S'avalua més d'una competència.	
Focus avaluació	
Els focus de l'avaluació són procediments (40%), continguts (20%) i actituds (40%).	
Consigna	
La consigna és explícita i és oral.	
Exigència cognitiva	
Les TA presenten un nivell d'exigència cognitiva mig: organitzar informació establint algun tipus de relació.	
Organització social	
Es desconeix.	
Ús d'estructures cooperatives	
Es desconeix.	
Suport de presentació	
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal.	
Suport de realització	
Es realitza l'activitat de manera escrita.	
Materials o suports	
Rúbrica.	
Resolució	
Resolució oberta.	
Interconnexions	
No hi ha interconnexions.	
Ajudes	
Es desconeix.	

Taula 9.2.60. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SCQ 1 de la SA 2 del Cas 6.

SA 3

Ubicació de la SA	
A l'inici, durant i al final.	
Segments preparatori 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Base d'orientació.
Focus avaluació	Continguts curriculars apresos de manera cooperativa.
Agent avaluador	Tots els agents. No s'estableix pes específic per a cada avaluació.
Organització social alumnat	Individual.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ajudes	S'ofereixen ajudes a tots els alumnes i prové del docent.
Críteris d'avaluació	Encara no s'han establert.
Decisions associades	S'ajusta la UD en funció d'aquest segment.
Segments preparatori 2	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.

Ús d'instruments	Base d'orientació i plantilla de rúbrica.
Focus avaluació	Continguts curriculars apresos de manera cooperativa.
Agent avaluador	Tots els agents. No s'estableix pes específic per a cada avaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Sense estructura.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es construeixen de manera conjunta, el docent determina el nivell màxim i els alumnes la resta de nivells de la rúbrica.
Decisions associades	S'utilitzarà per a realitzar l'autoavaluació posterior.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Continguts curriculars apresos de manera cooperativa.
Dimensió (ind/equip)	Dimensió individual.
Agent avaluador	El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Competències	Més d'una.
Ús d'instruments	Base d'orientació i rúbrica.
Organització social alumnat	Individual: l'activitat es proposa per a ser resolta de manera individual.
Ús estructures cooperatives	No.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, construïts conjuntament entre docent i alumnes. Els mateixos per a tots.
Decisions associades	S'ajusta la UD posterior en funció dels resultats i es determinen qualificacions intermitges.
Segments de correcció/ qualificació	
Objectius	No explícits. Determinats pel docent. No són els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits. Determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Qualitativa sense indicadors clars.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	Equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ús instruments	Graella d'observació i rúbrica.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	Es programa la comunicació dels resultats d'avaluació. Es determinen qualificacions intermitges individuals.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Es desconeix.
Comunicació	De manera privada: la comunicació es realitza individualment amb l'alumne o l'equip cooperatiu. Individual: es comuniquen els resultats només a l'alumne. Unidireccional: només comunica el docent sense possibilitat de que l'alumne intervingui.
Agent comunicador	El docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Individual.
Moment comunicació	Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Es proporciona informació sobre la tasca i l'execució de la tasca i sobre altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge vinculats a característiques individuals dels alumnes. Qualitativa.

Suport comunicació	Comunicació escrita.
Instrument	Informe.
Receptor	L'alumne individual, les famílies i el propi docent.
Decisions associades	Es desconeix.
Segments d'aprofitament dels resultats	
Objectius	Es desconeix.
Activitats	Noves activitats.
Instrument	Activitats realitzades amb anterioritat.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Es desconeix.
Decisions associades	Es desconeix.

Taula 9.2.61. Resultats de la SA 3 del Cas 6.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 3

TA DEL SP 2 DE LA SA 3
Número TA
15 TA
Tipus de competència
S'avalua més d'una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Alt.
Organització social
Es desconeix.
Ús d'estructures cooperatives
Es desconeix.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Model de Rúbrica amb nivell expert i base d'orientació.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No hi ha interconnexions.
Ajudes
Es desconeix.

Taula 9.2.62. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SP 2 de la SA 3 del Cas 6.

TA DEL SASE DE LA SA 3
Número TA
15 TA
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments.
Consigna
La consigna és explícita i és oral.
Exigència cognitiva
Mig-alt.
Organització social
Individual.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Rúbrica.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No hi ha interconnexions.
Ajudes
Es desconeix.

Taula 9.2.63. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SASE de la SA 3 del Cas 6.

SA 4

Ubicació de la SA	
Inici, durant i final de la UD.	
Segments preparatori 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Pla d'equip.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Tots els agents. No hi ha pes específic.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, construïts conjuntament entre docent i alumnes.
Decisions associades	Es planifiquen nous segments preparatoris setmanals.
Segments preparatori 2	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.

Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació. El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, construïts conjuntament entre docent i alumnes.
Decisions associades	Es planifiquen nous segments preparatoris setmanals.
Segments preparatori 3	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació. El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, construïts conjuntament entre docent i alumnes.
Decisions associades	Es planifiquen nous segments preparatoris setmanals.
Segments preparatori 4	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Ús d'instruments	Diari de sessions.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació. El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, construïts conjuntament entre docent i alumnes.
Decisions associades	Es planifiquen nous segments preparatoris setmanals.
Segments d'avaluació en sentit estricte	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Focus avaluació	Competència aprenentatge cooperatiu.
Dimensió (ind/equip)	Individual i d'equip.
Agent avaluador	Els companys a través de la co-avaluació. El propi alumne a través de l'autoavaluació.
Competències	Una única competència.
Ús d'instruments	Pla de l'equip.
Organització social alumnat	En equips cooperatius.
Ús estructures cooperatives	Es desconeix.
Ajudes	Es desconeix.
Criteris d'avaluació	Explícits, construïts conjuntament entre docent i alumnes.
Decisions associades	Es programa el segment de correcció per a determinar qualificacions intermitges individuals.
Segments de correcció/ qualificació 1	
Objectius	Explícits, determinats pel docent i els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	Explícits, construïts conjuntament entre docent i alumnes i els mateixos per a tots.

Qualificació	Mixta: la qualificació s'expressa amb codi de flux, acceptable, bé o excel·lent corresponent al nivell de consecució.
Agent	El propi alumne.
Organització social alumnat	Individual.
Ús d'estructures cooperatives	No.
Ús instruments	Rúbrica. Elaborada de manera conjunta entre docent i alumnes.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	Es determinen qualificacions intermitges individuals.
Segments de correcció/ qualificació 2	
Objectius	No explícits. Determinats pel docent. No són els mateixos per a tots els alumnes.
Criteris de correcció	No explícits. Determinats pel docent. Es desconeix si són els mateixos per a tots els alumnes.
Qualificació	Qualitativa sense indicadors clars.
Agent	El docent.
Organització social alumnat	Es desconeix.
Ús d'estructures cooperatives	Es desconeix.
Ús instruments	Graella d'observació i rúbrica.
Ajudes	Es desconeix.
Decisions associades	Es programa la comunicació dels resultats d'avaluació.
Segments de comunicació / devolució	
Objectius	Es desconeix.
Comunicació	De manera privada: la comunicació es realitza individualment amb l'alumne o l'equip cooperatiu. Individual: es comuniquen els resultats només a l'alumne. Unidireccional: només comunica el docent sense possibilitat de que l'alumne intervingui.
Agent comunicador	El docent a través de la heteroregulació.
Organització social alumnat	Individual.
Moment comunicació	Posteriorment a entregar l'activitat d'avaluació en sentit estricte.
Tipus informació	Es proporciona informació sobre la tasca i l'execució de la tasca i sobre altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge vinculats a característiques individuals dels alumnes. Qualitativa.
Suport comunicació	Comunicació escrita.
Instrument	Informe.
Receptor	L'alumne individual, les famílies i el propi docent.
Decisions associades	Es desconeix.

Taula 9.2.64. Resultats de la SA 4 del Cas 6.

PERFIL DE TASQUES D'AVALUACIÓ DELS SEGMENTS DE LA SA 4

TA DEL SCQ 1 DE LA SA 4
Número TA
7 TA
Tipus de competència
S'avalua una competència.
Focus avaluació
Els focus de l'avaluació són procediments (60%) i actituds (40%).
Consigna
La consigna és explícita i és oral.

Exigència cognitiva
Les TA presenten un nivell d'exigència cognitiva mig: organitzar informació establint algun tipus de relació.
Organització social
Individual.
Ús d'estructures cooperatives
No.
Suport de presentació
Es presenta l'activitat amb un únic llenguatge de presentació: verbal.
Suport de realització
Es realitza l'activitat de manera escrita.
Materials o suports
Model de Rúbrica.
Resolució
Resolució oberta.
Interconnexions
No hi ha interconnexions.
Ajudes
Es desconeix.

Taula 9.2.65. Resultats del perfil de Tasca d'Avaluació del SQC 1 de la SA 4 del Cas 6.

9.2.6.1 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS

El cas 6 planteja en el seu PA quatre SA. Dues d'elles posant el focus al producte únic elaborat en equip, una SA amb el focus a continguts curriculars apresos de manera cooperativa i una SA amb el focus a la competència AC. Les SA amb focus al producte d'equip estan formades per quatre segments la primera i sis segments la segona i s'ubiquen al durant i al final de la UD. La que s'inicia al durant de la UD planteja un segment d'avaluació en sentit estricte amb una TA de resolució oberta realitzada de manera cooperativa amb l'estructura 1-2-4 adaptada. Seguidament, es planteja un segment de correcció fent ús d'una rúbrica inter-equips. Es programa un segment d'aprofitament dels resultats en forma de mapa conceptual fent ús de l'estructura mapa conceptual a quatre bandes i posteriorment un segment de correcció mitjançant l'ús d'una rúbrica sobre mapes conceptuais. La segona SA amb focus al producte d'equip està formada per sis segments i s'ubica al final de la UD. Un primer preparatori on es desconeix si es fa ús d'estructures cooperatives per a continuació, plantejar el segment d'avaluació en sentit estricte en forma d'exposició oral. Mitjançant una rúbrica, es planteja un segment de correcció on els agents correctors són companys i docent. Posteriorment, es programa un segment d'aprofitament a través d'un comentari general sobre les exposicions seguint els criteris establerts per la rúbrica utilitzada a la correcció. El docent planteja un segment de correcció en forma d'observacions d'aula no sistematitzades que posa al servei del segment de comunicació dels resultats en forma d'informe escrit individual un cop contrastats els resultats amb els obtinguts pels alumnes. Les decisions que es prenen tenen a veure amb ajustos de la programació posterior, ajustos a les ajudes proporcionades als alumnes i qualificacions intermitges individuals.

La tercera SA que es planteja posa el focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa i s'ubica a l'inici, al durant i al final de la UD. El primer segment preparatori és la construcció d'una base d'orientació que servirà, posteriorment per a elaborar de manera conjunta entre docent i alumnes una rúbrica. A continuació es planteja el segment d'avaluació en sentit estricte on es realitza una autoavaluació. Aquest segment està format per 15 TA de resolució oberta i suport escrit on el procediment de resolució és individual. El docent planteja un segment de correcció en forma d'observacions d'aula no sistematitzades que posa al servei del segment de comunicació dels resultats en forma d'informe escrit individual un cop es contrasta amb els resultats obtinguts pels alumnes a l'autoavaluació. Les decisions que es prenen tenen a veure amb la programació de segments d'aprofitament dels resultats, ajustos de la programació posterior, ajustos a les ajudes proporcionades als alumnes i qualificacions intermitges individuals.

Per últim, es programa una SA amb focus a la competència AC que s'ubica a l'inici, al durant i al final de la UD. Està formada per quatre segments preparatoris, un d'establiment del pla de l'equip i tres de revisió dels acords mitjançant un diari de sessions setmanal creant un patró intra-seqüències. El segment d'avaluació en sentit estricte consta de l'avaluació del pla de l'equip, que es desconeix com s'organitza i el nombre de TA que conté. Seguidament es realitza un segment de correcció que es relaciona amb el segment preparatori 2 de la SA 3, ja que s'utilitza la rúbrica elaborada anteriorment. Per últim el docent planteja un segment de correcció en forma d'observacions d'aula no sistematitzades que posa al servei del segment de comunicació dels resultats en forma d'informe escrit individual que contrasta amb els resultats obtinguts pels alumnes. Les decisions que es prenen tenen a veure amb l'establiment de qualificacions intermitges individuals.

Amb el plantejament del PA, es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges tenint en compte el 40% de treballs, tasques i estructures cooperatives, 40% de productes d'equip i 20% d'actitud i aspectes vinculats a la competència AC. El cas realitza informes en paral·lel als que s'elaboren al centre per a què es disposi d'informació qualitativa L'enfocament sobre l'avaluació que deixa entreveure el cas s'aproxima a una cultura de l'avaluació.





10. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

10.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

10.1.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1.1: ÚS D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLES A L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ DEL PROCÉS DE F/A

10.1.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER ALS OBJECTIUS ESPECÍFICS 1.2 I 1.3: FINALITATS VINCULADES A L'ÚS DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLES A L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ DEL PROCÉS DE F/A

10.1.3 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER ALS OBJECTIUS ESPECÍFICS 1.4 I 1.5: PLANS DE L'EQUIP

10.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

10.2.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.1: ENFOCAMENT AVALUATIU

10.2.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.2: PROGRAMES AVALUATIUS

10.2.3 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.3: SITUACIONS D'AVALUACIÓ

10.2.4 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.4: TASQUES D'AVALUACIÓ

10. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Un cop presentats tots els resultats al capítol anterior, en el present capítol es plantegen les discussions per a cada un dels objectius específics. Per a dur-ho a terme, s'inicia el capítol amb la discussió corresponent a l'objectiu general 1 i a continuació per a l'objectiu general 2.

10.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU GENERAL 1

D'acord amb la metodologia adoptada per a la present investigació, es respondran les hipòtesis vinculades a cada un dels objectius específics plantejats a l'objectiu general 1. Resulta especialment important, recordar que l'objectiu general pretén identificar les finalitats perseguides en els usos de les estructures cooperatives dels participants en l'Etapa d'Introducció del procés de F/A del Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar en totes les etapes educatives (educació infantil, primària i secundària). D'aquest objectiu general se'n desprenen cinc objectius específics i hipòtesis vinculades, a les quals s'anirà donant resposta en el mateix ordre en què estan formulades (vegeu capítol 6). En segon lloc, es planteja la discussió per eixos temàtics seguint l'ordre de presentació i formulació dels objectius específics.

H.1.1.1.- S'utilitzen amb un percentatge més elevat les estructures cooperatives la descripció de les quals conté estructura d'activitat i estructura de participació.

Les estructures cooperatives més utilitzades a tots els instruments analitzats i a totes les etapes educatives i que es repeteixen amb més freqüència són el *foli giratori*, l'*estructura 1-2-4*, el *llapis al mig*, *lectura compartida*, *parada de tres minuts* i el *joc de les paraules*. Aquestes estructures, a excepció de la *parada de tres minuts*, i el *joc de les paraules*, en la seva descripció al Programa CA/AC, contenen estructura d'activitat i estructura de participació. La hipòtesi es verifica parcialment.

H.1.2.- En la introducció d'estructures cooperatives simples, les estructures cooperatives que s'utilitzen no persegueixen finalitats vinculades a l'avaluació.

Sí s'utilitzen estructures cooperatives simples amb finalitat vinculada a l'avaluació en la introducció d'estructures simples a l'aula però sempre amb un percentatge inferior al 30%, tant per *conèixer les idees prèvies* (13%), com per *comprovar la comprensió dels alumnes* (25%) que és la finalitat més perseguida en els instruments analitzats. També s'indiquen finalitats vinculades a l'avaluació com *reforçar els nous*

aprenentatges amb un percentatge inferior al 12% i *avaluar la consecució dels objectius* s'indica tot i ser la menys perseguida de les 13 finalitats que es proposen amb un 1,2% d'ús. La hipòtesi, per tant, es verifica parcialment. Els resultats indiquen que sí s'utilitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació en la introducció d'estructures cooperatives simples però els percentatges que representen són poc elevats.

H.1.3.1.- S'utilitzen estructures cooperatives per conèixer les idees prèvies dels alumnes abans o a l'inici de la unitat didàctica a totes les etapes educatives però no amb funció pedagògica de l'avaluació.

Tant en el moment d'abans, com en el moment de l'inici de la unitat, la finalitat més perseguida en l'ús de les estructures cooperatives és la de *conèixer les idees prèvies* amb percentatges superiors al 75% del total d'instruments. Pel tipus de dades de les que es disposa a conseqüència del tipus d'instrument i l'anàlisi que s'ha realitzat, es desconeix si la finalitat perseguida va en la línia d'una funció pedagògica de l'avaluació, ja que no es poden conèixer les decisions associades a la finalitat perseguida. La hipòtesi es verifica parcialment ja que les dades són prou significatives com per afirmar un ús de les estructures cooperatives abans i a l'inici de la unitat didàctica amb finalitats vinculades a l'avaluació, però els instruments no permeten conèixer les decisions que es prenen posteriorment fruit dels resultats que s'obtenen d'aquesta avaluació.

H.1.3.2.- S'utilitzen estructures cooperatives durant la unitat didàctica amb finalitats no vinculades a l'avaluació.

Durant la unitat didàctica, les estructures cooperatives s'utilitzen amb la finalitat de *reforçar els continguts d'aprenentatge* amb un percentatge del 22,40% del total d'instruments i no és la finalitat més perseguida a totes les etapes educatives. Pel total d'instruments analitzats per a aquest moment de la unitat didàctica (1013 instruments) el percentatge d'ús d'estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació no és elevat, per tant, es verifica la hipòtesi plantejada.

H.1.3.3.- S'utilitzen estructures cooperatives al final de la unitat didàctica amb la finalitat de realitzar síntesis dels continguts o preparar un examen i no amb la finalitat d'avaluar els objectius.

La finalitat més perseguida al final de la unitat didàctica és la de *fer una síntesi dels continguts* (38%) per a totes les etapes educatives. Fent una lectura per etapes educatives, a educació infantil obté un percentatge més alt la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius* amb un 49%. La hipòtesi que es planteja es verifica de forma parcial ja que només a una etapa educativa (de les 6 sobre les quals s'han analitzat dades), s'utilitzen

estructures cooperatives amb la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius* amb un percentatge de 48,61%. A la resta de les etapes educatives, exceptuant els Cicles Formatius, la finalitat *d'avaluar els objectius* apareix com la més perseguida en una segona o tercera posició.

H.1.3.4.- Les estructures cooperatives identificades que s'utilitzen amb finalitat vinculada a l'avaluació al llarg de la unitat didàctica, són més freqüents a les etapes d'educació primària i secundària.

A totes les etapes educatives s'identifica la finalitat de *conèixer les idees prèvies* als instruments analitzats. La mitjana realitzada per a cada etapa indica que l'etapa educativa que més persegueix aquesta finalitat és la de cicles formatius, seguida d'educació infantil, educació primària, batxillerat i en últim lloc educació secundària. Per a la finalitat de *comprovar la comprensió dels alumnes*, la mitjana indica que l'etapa educativa que més la persegueix és educació primària, seguida d'educació secundària, cicles formatius, educació infantil i en últim lloc batxillerat. Per a la finalitat de *reforçar els nous aprenentatges*, la mitjana dels valors per a cada etapa educativa indica que és la més perseguida a educació primària, a continuació per educació infantil, educació secundària, cicles formatius i en últim lloc batxillerat. Finalment, per a la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius*, la mitjana per etapes educatives mostra que es col·loca en primer lloc educació infantil, seguida d'educació primària, educació secundària, batxillerat i cicles formatius.

En aquest cas, la hipòtesi no es verifica, ja que com indiquen les dades de l'anàlisi, en algunes de les finalitats vinculades a l'avaluació, es situa en primer lloc l'etapa d'educació infantil o ocupa un ordre anterior a etapes educatives superiors a l'educació primària.

H.1.3.5.- Les estructures cooperatives que s'utilitzen amb finalitat vinculada a l'avaluació són les més utilitzades a totes les etapes educatives perquè contenen estructura d'activitat i estructura de participació.

Per a la finalitat de *conèixer les idees prèvies*, les estructures més utilitzades a totes les etapes educatives són:

- En la introducció d'estructures cooperatives simples, el *foli giratori* i l'*estructura 1-2-4*.
- En el moment d'abans de la unitat didàctica, el *foli giratori*, l'*estructura 1-2-4* i el *sac de dubtes*.
- En el moment de l'inici de la unitat didàctica, el *foli giratori*, la *lectura compartida*, l'*estructura 1-2-4* i el *número*.

Per a la finalitat de *comprovar la comprensió dels alumnes*, les estructures més utilitzades a totes les etapes educatives són:

- En la introducció d'estructures cooperatives simples el *foli giratori*, la *lectura compartida* i l'*estructura 1-2-4*.
- A la resta d'instrument, no apareix la finalitat esmentada.

Per a la finalitat de *reforçar els nous aprenentatges*, les estructures més utilitzades a totes les etapes educatives són:

- En la introducció d'estructures cooperatives simples, el *foli giratori*, el *llapis al mig*, el *joc de les paraules* i el *sac de dubtes*.
- En el moment del durant de la unitat didàctica, el *foli giratori*, *llapis al mig* i *altres*.

Per a la finalitat d'*avaluar la consecució dels objectius*, les estructures més utilitzades a totes les etapes educatives són:

- En la introducció d'estructures simples, l'*àlbum de cromos*, *cadena de preguntes* i els *quatre savis*.
- Per al moment del final de la unitat didàctica, el *foli giratori* i l'*estructura 1-2-4*.

Per a les finalitats vinculades a l'avaluació triades a l'anàlisi, apareixen amb més freqüència com a estructures més utilitzades *el número*, *els quatre savis*, *el sac de dubtes*, *cadena de preguntes* i l'*àlbum de cromos*. La hipòtesi, en aquest cas, no es verifica ja que es tracta d'estructures cooperatives definides des del Programa CA/AC com a estructures específiques i derivades. D'altra banda, *el joc de les paraules*, tampoc conté estructura d'activitat i participació en la seva definició.

H.1.4.1.- Els plans d'equip es presenten com una activitat més, desvinculats de la funció reguladora dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En la descripció de la introducció dels plans de l'equip a l'aula, es presenten com una activitat desvinculada de la funció de l'avaluació en més del 65% dels instruments analitzats, és a dir, del total de 272 instruments 46 es vinculen a la funció d'avaluació. Aquesta hipòtesi, per tant, es verifica.

H.1.4.2.- Els plans d'equip que es presenten com a instruments vinculats a l'avaluació al servei de la millora de la regulació dels equips, es valoren positivament i s'identifiquen aspectes positius relacionats amb la tasca docent i la millora de la cooperació.

Del total de 272 d'instruments analitzats, 46 d'ells presenten els plans de l'equip com a instruments d'avaluació o vinculats a la funció d'avaluació. El 50% dona un valor de 4 a la contribució dels Plans de l'equip a la millora en la organització dels equips i un 34,8% un valor de 5 (valor màxim).

Els aspectes positius més indicats amb un 43,47% és que beneficiarà als alumnes ja sigui per a la seva autoavaluació, autoreflexió, adquisició d'un major compromís amb l'equip o un augment en l'autoconeixement i el coneixement dels altres i un 34,8% indica que serà beneficiós per a la regulació dels equips. El percentatge més baix, amb un 2,17% corresponent a un instrument, indica que serà positiu per a la tasca docent. No s'identifica cap resposta vinculada a la millora de la cooperació en la valoració d'aspectes positius. La hipòtesi, en aquest cas, es verifica parcialment.

H.1.5.1.- Tots els plans d'equip disposen d'objectius d'aprenentatge en equip proposats pel docent i rols que es distribueixen entre els membres dels equips, però no en tots els casos es defineixen els compromisos personals i quan es fa, són a proposta dels alumnes.

La hipòtesi es verifica, ja que del total dels 169 instruments analitzats, 3 no proposen objectius d'equip i pertanyen a l'etapa d'Educació Infantil. Tots els instruments proposen rols i càrrecs que es distribueixen entre els membres dels equips a excepció de 10 (3 d'educació primària i 7 d'educació infantil). En 31 instruments no es defineixen compromisos personals dels alumnes, 27 dels quals pertanyen a educació infantil. En 92 instruments els objectius d'equip són definits a proposta del docent mentre que en 54 instruments són definits de manera conjunta entre el docent i els alumnes. Els compromisos personals els defineixen els alumnes en 117 dels instruments analitzats.

H.1.5.2.- En alguns casos, tal com es defineixen els objectius d'equip i els compromisos personals, esdevenen no abordables pels equips i pels alumnes.

En 127 instruments, tal com es defineixen els objectius d'equip, esdevenen abordables pels membres dels equips i 26 instruments permeten concloure que els objectius d'equip, tal com es formulen als instruments no són abordables. Els compromisos personals, tal com es descriuen, en 99 instruments són abordables pels alumnes, mentre que en 22 no ho són. La hipòtesi es verifica parcialment.

H.1.5.3.- Els plans de l'equip, inclouen aspectes vinculats a àrees específiques en la definició dels objectius d'equip i dels compromisos personals.

En 127 instruments analitzats es proposen objectius de funcionament d'equip i objectius d'àrea curricular específica, mentre que només en 3 instruments es formulen únicament objectius d'àrea curricular específica. Del total d'instruments analitzats, en la definició dels compromisos personals 65 tenen a veure amb el

funcionament dels equips i 63 són compromisos personals que inclouen elements d'àrea curricular específica i de funcionament d'equip. Només en 4 instruments, s'han detectat compromisos personals únicament d'àrea curricular específica. Tenint en compte les dades, la hipòtesi es verifica.

H.1.5.4.- Els objectius, el desenvolupament dels rols i el compliment dels compromisos personals s'avaluen a la revisió dels plans d'equip o als diaris de sessions a totes les etapes educatives, però els criteris d'avaluació no s'expliciten sinó que es determinen numèricament (avaluació quantitativa).

Els objectius d'equip es proposen per a ser avaluats de manera quantitativa en un total de 121 instruments del total de 169. En 18 instruments utilitzen dos tipus d'avaluació (quantitativa i qualitativa) i cap d'ells proposa avaluar de manera únicament qualitativa. En 30 instruments, els objectius no s'avaluen.

Els rols i càrrecs, s'avaluen utilitzant una escala quantitativa en 109 instruments analitzats mentre que en 41 d'ells no s'avaluen. Només 10 instruments proposen avaluar els rols i càrrecs de manera qualitativa. Els compromisos personals, a les etapes educatives on es defineixen, s'avaluen fent ús d'una avaluació quantitativa en 73 instruments, mentre que s'avaluen de manera qualitativa en 8. En 34 instruments l'avaluació es proposa de manera quantitativa i qualitativa i en 54 instruments, els compromisos personals no s'avaluen.

En aquest cas la hipòtesi plantejada, atenent a les dades explicitades, es verifica.

H.1.5.5.- Tots els Plans d'equip reserven al final un espai per a fer una valoració global a través d'una avaluació qualitativa formulada a partir de preguntes de resposta oberta.

Un total de 126 instruments proposen al final del pla de l'equip o del diari de sessions una valoració global. En 120 instruments és de caràcter qualitatiu. La hipòtesi, per tant, es verifica.

H.1.5.6.- Gran part dels plans de l'equip sofreixen adaptacions que provoquen que s'obviïn aspectes claus i determinants en la funció del pla de l'equip, sobretot a educació infantil.

Del total de 169 plans d'equip i diaris de sessions analitzats, 125 sofreixen adaptacions. Els percentatges d'adaptacions a les diferents etapes educatives les ordenen de manera que l'etapa que més adapta l'instrument és la de Batxillerat (100%) seguida d'educació infantil (90,9%), educació primària (76,5%) i educació secundària (51,5%). Tenint en compte les dades totals de plans d'equip per a cada etapa educativa i

el percentatge que representa l'adaptació de l'instrument, la hipòtesi es verifica parcialment ja que a totes les etapes educatives, les adaptacions tenen una representació molt significativa.

10.1.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1.1: ÚS D'ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ DEL PROCÉS DE F/A

En l'etapa d'Introducció del procés de formació – assessorament, els participants utilitzen amb més freqüència les estructures cooperatives simples descrites al Programa CA/AC que alhora, són les estructures que més es descriuen als materials de presentació de les estructures cooperatives amb els participants on hi intervé l'assessor extern de la Universitat de Vic - UCC. Es tracta d'estructures cooperatives que al llarg del procés de F/A els participants posen en joc per exemplificar aspectes de la formació i com a mitjà de reflexió, per tant, les recorden i les interioritzen amb més facilitat. D'altra banda, malgrat algunes no contenen estructura d'activitat i de participació en la seva definició al Programa CA/AC, és possible que l'assessor en la seva descripció, sí li proporcioni.

El fet de que les estructures cooperatives que més s'utilitzen a totes les etapes educatives siguin algunes de les que es descriu la seva estructura d'activitat i de participació, pot percebre's per part del docent com una facilitació en la gestió de l'aula i en la gestió del procés d'innovació. En altres paraules, la incorporació de millores a l'aula passen per tenir el sentiment de manteniment del control docent en la gestió ja que la incorporació ràpida o que generi inseguretats provoca que el canvi no sigui sostenible al llarg del temps (Fullan, 2007).

Cal destacar que les estructures cooperatives simples són les responsables de que s'acompleixin les dues condicions indispensables per a que es doni aprenentatge cooperatiu que són participació equitativa i interacció simultània (Kagan, 1999). Fent una lectura dels *micro* elements que les configuren en termes de participació i interacció, es pot concloure que aquests elements, a les diferents estructures, es van combinant de maneres diverses, provocant, possiblement, que les estructures més utilitzades a les diferents etapes educatives es vagin repetint tal com indiquen els resultats de la investigació. Les estructures anomenades derivades pel Programa CA/AC són adaptacions de les estructures simples, mentre que les específiques, tal com es plantegen algunes d'elles, podrien quedar fora de la categoria d'estructures cooperatives atenent a les dues condicions definides per Kagan i recuperades en línies superiors. L'ús d'estructures específiques sense fer ús d'estructures simples prèviament o en paral·lel, no assegura la participació equitativa i la interacció simultània, per tant, l'aprenentatge cooperatiu.

10.1.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER ALS OBJECTIUS ESPECÍFICS 1.2 I 1.3: FINALITATS VINCULADES A L'ÚS DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES SIMPLS A L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ DEL PROCÉS DE F/A

Els resultats indiquen que en la introducció d'estructures simples a l'aula, la finalitat de *comprovar la comprensió dels alumnes* és la més perseguida. L'ordre de presència de les finalitats més indicades són *comprovar la comprensió dels alumnes, consolidar els nous aprenentatges, conèixer les idees prèvies i reforçar els nous continguts*. L'ordre indicat sobre les finalitats perseguides en l'ús de les estructures podria respondre a diverses qüestions. D'una banda, *comprovar la comprensió dels alumnes, consolidar els nous aprenentatges i reforçar els nous continguts*, són finalitats que poden ajudar a constatar, d'alguna manera, l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu, és a dir, a través de la implementació d'estructures cooperatives poden permetre al docent, assegurar o comprovar que els aprenentatges es construeixen per part de tots els alumnes o que de manera incipient, provoquen alguna millora en els aprenentatges. D'altra banda, fer ús d'estructures cooperatives per a *conèixer les idees prèvies*, pot ser un símptoma lligat a la inseguretats o inexpertesa de la nova estructura d'activitat que s'implementa i que per aquest motiu, es triï un moment de la unitat didàctica o una activitat que es realitza habitualment a l'inici sense que necessàriament hagi de patir grans canvis en el posterior desenvolupament de la programació o en el propi desenvolupament de l'activitat.

Tenint en compte els diferents moments en els que es pot dividir una unitat didàctica, es constata que abans i a l'inici, la finalitat més perseguida és la de *conèixer les idees prèvies* amb un percentatge molt elevat (75% en ambdós casos). No es poden conèixer les decisions associades a aquesta exploració d'idees prèvies dels alumnes ja que els instruments no ho permeten, de manera que no es pot afirmar ni negar que l'exploració vagi en la línia de la funció pedagògica de l'avaluació. Es desconeix què es fa amb el resultat d'aquesta avaluació inicial.

Durant la unitat didàctica no s'utilitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació. Aquest resultat podria explicar-se per alguns dels motius següents:

- Habitualment, els docents no avaluen durant el desenvolupament de la unitat didàctica i pren molta o tota la importància l'avaluació final o sumativa.
- Les estructures cooperatives no es presenten amb finalitats vinculades a l'avaluació pel moment del durant de la unitat didàctica, ni al Programa CA/AC ni al procés de formació-assessorament.
- Tal com es concep l'avaluació, i des del punt de vista de la seva dimensió individual, estructurar l'activitat de manera cooperativa dificulta l'observació d'un mateix fet que es produeix de manera simultània entre els membres dels diferents equips si no s'identifica l'aportació individual a través de l'activitat realitzada de manera cooperativa.

- Que l'avaluació no sigui una finalitat prioritària pot ser el resultat de que es tracta de l'etapa d'introducció del procés de F/A del Programa CA/AC i d'una primera implementació d'estructures cooperatives simples al llarg d'una unitat didàctica.

Un aspecte a destacar és que el fet de no fer ús durant la unitat didàctica de l'avaluació com a mecanisme regulador de l'aprenentatge dels alumne i de l'activitat docent, implica no programar ni desenvolupar posteriorment estructures més adequades que impliquin millors ajustos de l'ajuda educativa i permetin una millor autorregulació dels aprenentatges (Allal i López, 2005; Mauri i Rochera, 2010; Perrenoud, 2008). Malgrat aquesta manca de situacions d'avaluació durant la unitat didàctica, en algun cas, s'utilitzen estructures cooperatives per *reforçar els continguts*, que com a mínim, pot provocar – tot i que es desconeix – un reajustament de la programació, de les activitats i de les ajudes proporcionades a l'alumnat.

Al final de la unitat didàctica s'utilitzen estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació amb un percentatge molt baix. Aquest fet podria explicar-se per diversos motius:

- La possible concepció sobre l'avaluació com un element que va per separat del procés d'ensenyament i aprenentatge i que es situa prioritàriament al final d'un procés per conèixer el grau d'assoliment dels objectius plantejats fent ús d'instruments com la prova o l'examen de resolució generalment individual (Dochy, Segers i Sabine, 2002), pot provocar que l'avaluació fent ús d'estructures cooperatives quedi al marge o es consideri incompatible.
- En l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge, s'identifiquen més evidències de progrés o informacions que en estructures individuals sobre aspectes vinculats al propi procés i al progrés que realitzen els alumnes. S'evidencien, també, elements que tenen a veure amb les interaccions que es generen entre els membres dels equips cooperatius i que poden vincular-se més directament a factors afectius, emocionals i relacionals i a habilitats i estratègies. Els instruments d'avaluació d'ús tradicional (test, proves, exàmens) no sempre reflecteixen ni representen les noves maneres en què es construeix l'aprenentatge, ni les relacions que s'estableixen entre els continguts, les activitats i els processos d'aprenentatge. Així com tampoc recullen el tipus de relacions que s'estableixen en l'aprenentatge cooperatiu com exigeix la tasca de construcció social en l'aprenentatge. D'altra banda, l'ús de la observació d'aula per part del docent, en estructures d'activitat cooperativa, requerirà, d'un replantejament en els indicadors d'observació. Amb tot, l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge, facilita la tasca observadora a l'aula ja que permet observar de manera més explícita el procés d'aprenentatge dels alumnes, fet que facilita oferir ajudes molt més contingents al procés ja que molts aspectes implicats en l'aprenentatge es fan públics i "transparentes" (Onrubia, 2007).

- Els docents troben dificultats per adaptar l'estructuració cooperativa de l'activitat al seu programa avaluatiu i no han iniciat el procés d'adequació per tal que siguin coherents psicoeducativament i/o desconeixen els elements sobre els quals poden configurar el seu programa avaluatiu i prendre decisions estructurant l'activitat de manera cooperativa. Aquesta coherència no sempre resultarà necessària segons l'enfocament avaluatiu que sigui de prevalença en els docents.
- Les estructures cooperatives precisen d'una reflexió per part dels docents que va més enllà de l'estructura de participació social i que té a veure amb l'estructura de la tasca i tots els requisits i regles de participació que es deriven de la naturalesa de la tasca o contingut específic (Erickson, 1982). Amb tot, tal com es comenta al moment del durant de la UD, es tracta de l'etapa d'introducció del procés de F/A del Programa CA/AC i d'una primera implementació d'estructures cooperatives simples al llarg d'una UD i és un moment incipient per a fer algunes de les reflexions que es plantegen.

Els resultats sobre l'ús de finalitats vinculades a l'avaluació segons l'etapa educativa, requeria d'un estudi comparatiu mitjançant mitjanes aritmètiques tenint en compte que la representació d'etapes era desigual. Per a cada un dels moments de la unitat didàctica es fa l'elecció d'una finalitat que pot estar vinculada a l'avaluació. Pel moment de l'inici i l'abans és la de *conèixer les idees prèvies*, pel durant de la unitat són *comprovar la comprensió dels alumnes* i *reforçar els nous aprenentatges* i pel final de la unitat és *avaluar la consecució dels objectius*.

Els resultats per etapes educatives indiquen que educació infantil és l'etapa que més vincula aquestes finalitats a l'ús de les estructures cooperatives a excepció de la finalitat de *comprovar la comprensió dels alumnes*. Algunes explicacions per a aquest fet podrien ser:

- En aquesta etapa es dóna molta importància a l'exploració dels coneixements previs i és un tipus d'avaluació que es realitza de manera sistemàtica a les aules. Es desconeix els possibles ajustos a la programació que es puguin realitzar posteriorment.
- Durant la unitat didàctica, es realitzen activitats amb finalitats de *reforçar els continguts* el què pot remetre a determinar qualificacions intermitges en aquest moment de la unitat o realitzar ajustos en les ajudes educatives i/o programacions.
- Educació infantil és l'etapa que més indica com a finalitat *avaluar la consecució dels objectius* fent ús d'estructures cooperatives per al final de la unitat didàctica. Podria resultar una manera de recollir evidències de progrés mitjançant la observació i el recull de les aportacions individuals alternatiu a l'ús d'altres instruments com proves o exàmens que són menys habituals en aquesta etapa educativa.

L'etapa d'educació primària es situa a la primera posició en la tria de dues de les finalitats, la de *comprovar la comprensió dels alumnes* i *reforçar els nous aprenentatges*, situades ambdós al durant de la unitat didàctica:

- Pot ser explicatiu de que habitualment es realitzen aquestes activitats al durant de la unitat.
- Es desconeix si els resultats es posen al servei de l'avaluació, en un sentit ampli, i de les possibles decisions que es poden prendre.
- Les finalitats seleccionades podrien no vincular-se a l'avaluació des del punt de vista dels docents.

L'etapa d'educació secundària es situa en l'últim lloc en la tria de la finalitat de *conèixer les idees prèvies*, possible indicatiu de que habitualment no es realitza. En la resta de finalitats, es situa en segona o tercera posició. Destaca, per a aquesta etapa educativa, que la finalitat *d'avaluar la consecució dels objectius* no es troba en les que més es persegueixen.

Per a les dues etapes educatives postobligatòries (batxillerat i cicles formatius), els resultats mostren que en la tria de les finalitats es situen a les últimes posicions a excepció de Cicles Formatius que és la primera etapa a la finalitat de *conèixer les idees prèvies*. La manca d'ús d'estructures cooperatives amb finalitats vinculades a l'avaluació pot explicar-se per:

- A l'inici de la unitat didàctica habitualment no es fan activitats per *conèixer les idees prèvies* (en aquest cas, seria una excepció cicles formatius tot i tenir una representació de 6 instruments d'un total de 10 per a l'abans de la unitat i 10 de 10 totals per a l'inici de la unitat).
- No es realitza avaluació contínua al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Al final de la UD s'utilitzen altres instruments per avaluar com exàmens, proves, tests o treballs.

El poc ús d'estructures cooperatives per *avaluar la consecució dels objectius* a les etapes d'educació secundària obligatòria i postobligatòria, podria ser per entendre l'avaluació al final d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, retroactiva (Mauri i Rochera, 2010) vinculada a instruments com proves o exàmens de resolució individual. A més a més de les tensions que es produeixen entre la funció pedagògica i social de l'avaluació en aquestes etapes educatives per la necessitat d'obtenir qualificacions o prendre decisions per a l'acreditació o promoció (Bolívar, 2000; Naranjo, 2005; Carless, 2011).

Les estructures cooperatives més utilitzades amb finalitats vinculades a l'avaluació, de nou, es repeteixen tal com succeeix en resultats anteriors. Fent una lectura en profunditat d'aspectes destacables, per a les finalitats vinculades a l'avaluació sobre les quals s'ha realitzat l'anàlisi, destaca l'ús d'estructures derivades o específiques:

- *El número* com una de les estructures cooperatives més utilitzades per a la finalitat de *conèixer les idees prèvies* a l'etapa de cicles formatius en el moment de l'inici de la unitat. No s'indica la combinació amb altres estructures i des del Programa CA/AC es descriu com una estructura útil per fomentar l'exigència mútua entre els membres de l'equip (Pujolàs, Lago, et al., 2011).
- *El sac de dubtes* és la més utilitzada per a *conèixer les idees prèvies* i per *reforçar els nous aprenentatges* a Batxillerat en el moment d'abans de la unitat i *els 4 savis* una de les que s'utilitza per *avaluar la consecució dels objectius* en la introducció d'estructures cooperatives. Al Programa CA/AC es descriuen aquestes estructures com útils per estudiar els continguts treballats al llarg de la unitat (Pujolàs, Lago, et al., 2011).
- *L'àlbum de cromos* és la més utilitzada a educació infantil i primària per *avaluar la consecució dels objectius* a la introducció d'estructures simples i al Programa CA/AC es descriu com útil per demostrar l'eficàcia del treball en equip (Pujolàs, Lago, et al., 2011).

En aquest punt, cal destacar la formulació i definició de les possibles finalitats que es poden perseguir fent ús d'estructures cooperatives als Auto Informes. Les lectures i interpretacions poden ser diverses i no necessàriament, algunes d'elles, es vinculen a l'avaluació. En casos com *conèixer les idees prèvies* i *avaluar la consecució dels objectius*, no comporta dificultats, però en finalitats com *comprovar la comprensió dels alumnes* i *reforçar els nous continguts*, sí. Aquestes dificultats per conèixer el vincle amb l'avaluació ha estat present, també, a l'anàlisi de les dades.

10.1.3 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER ALS OBJECTIUS ESPECÍFICS 1.4 I 1.5: PLANS DE L'EQUIP

L'anàlisi dels plans de l'equip i els diaris de sessions i els resultats presentats, permeten concloure que són instruments que no es vinculen de manera directa amb l'avaluació amb funció pedagògica al servei de la reflexió i regulació i per tant, no es propicia l'ensenyament i l'aprenentatge de la competència aprenentatge cooperatiu.

Aquest fet pot venir influenciat per diversos aspectes. D'una banda, les dificultats en la introducció de l'Àmbit C amb els docents participants al procés de formació i assessorament, pot venir marcat per la seqüenciació i temporalització en la presentació d'aquest àmbit. Tal com es presenta a les sessions que formen part de l'etapa d'Introducció dels àmbits del programa (vegeu subapartat 2.4.1), el treball en equip com a contingut a ensenyar (Àmbit C) és l'últim a introduir-se a la Fase de disseny, seguiment i avaluació del Pla d'Equip en una UD (Lago i Pujolàs, 2011). Prenent, per tant, com a unitat temporal el curs escolar, aquest àmbit es presenta, dissenya, implementa i avalua pràcticament al tercer trimestre.

Una altra qüestió a tenir en compte en les dificultats que comporta introduir l'Àmbit C a les aules vinculat als processos de regulació, és com es justifica i es presenta a les sessions de formació que condueix l'assessor UVic, és a dir, si es posa èmfasi en la seva finalitat o en l'instrument com a tal. No es poden obviar, en aquest punt, interpretacions que realitzin els participants i la finalitat que per a ells acompleixi el pla de l'equip, la necessitat del seu ús i la posterior qualitat en l'ús.

Per part dels docents, el pla d'equip i els elements que el formen, poden resultar una tasca més a realitzar i no un contingut a ensenyar. Concebre el pla de l'equip i el diari de sessions com una tasca més, dificulta trobar els espais on ubicar-la ja que no es vincula directament a cap àrea curricular i per tant, no té assignació horària. En aquest punt, destaca la importància de la coordinació entre els docents que intervenen en un mateix grup classe.

Un altre aspecte a considerar és que els plans de l'equip i l'ensenyament i aprenentatge de la cooperació com a contingut no aporta beneficis a curt termini, al contrari, va en detriment del temps invertit en l'ensenyament d'altres continguts d'àrees específiques, tot i que sí els comporta beneficis a llarg termini. Com qualsevol altre aprenentatge, requereix d'una inversió de temps i comporta una gran tasca de gestió a l'aula ja que precisa del suport del docent en els moments de reflexió i avaluació dels alumnes, que per altra banda, no estan acostumats a reflexionar, autogestionar-se i autoregular-se de manera sistemàtica. Així, l'aprenentatge cooperatiu és considerat un mitjà i no el fi. És a dir, es pot pensar que els alumnes aprenen a cooperar realitzant dinàmiques de cohesió i estructurant les activitats de manera cooperativa a través d'estructures quan en realitat no és fins a la introducció de l'Àmbit C que aquest objectiu s'assoleix.

Quan el pla de l'equip es presenta a l'aula vinculat a l'avaluació al servei de la seva funció pedagògica, les valoracions sobre aquests a la contribució a la millora dels equips (tenint en compte l'escala numèrica de l'anàlisi) són altes. Per contra, en el moment d'explicitar en què beneficiaran els instruments, no es descriuen respostes que es relacionin amb una millora de la tasca docent o al sentit de la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Les respostes indiquen que les millores s'atribueixen als alumnes, al funcionament dels equips o a altres aspectes. Aquestes respostes podrien indicar que el pla de l'equip es concep com un instrument que facilita únicament l'organització interna dels mateixos i que els docents no incorporen els resultats a l'avaluació que realitzen. D'altra banda, és la primera vegada que implementen el Pla de l'equip i l'experiència comporta més dificultats inicials que beneficis i és aquest fet el què es reflecteix a les dades analitzades.

Cal destacar les atribucions que realitzen els docents quan descriuen dificultats en la implementació del pla de l'equip a l'aula. Aquestes dificultats s'atribueixen a característiques determinades dels alumnes o a factors externs com el temps, l'espai o la manca de recursos. Aquestes atribucions, permeten identificar concepcions no interaccionistes entre els docents ja que les causes són per a ells, alienes al seu control.

Els resultats sobre els elements que configuren els plans de l'equip, indiquen que la majoria segueixen l'estructura que es proposa des del procés de formació-assessorament i des del Programa CA/AC. Un percentatge molt alt (pràcticament la totalitat) formulen objectius d'equip que l'anàlisi indica que són a proposta del docent. Que sigui el docent qui proposa els objectius, es pot donar per dues raons. La primera per què els models que s'ofereixen des de l'assessoria i Programa CA/AC es recomana mantenir dos objectius concrets i oferir la possibilitat d'incloure un específic per a l'equip en funció de les necessitats dels seus membres (Pujolàs, Lago, et al., 2011). La segona raó pot ser la manca d'oportunitats que tenen els alumnes de reflexionar sobre les necessitats que tenen com a equip, triar i formular objectius o qualsevol altre element del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Sobre l'estudi dels tipus d'objectius que es plantegen als plans de l'equip, cal destacar, que tal com es formulen per un nombre elevat d'instruments, no són abordables pels alumnes ja que són molt generals i no concreten què s'espera dels membres de l'equip. A més a més, contenen continguts vinculats a àrees específiques en la seva formulació. D'altra banda, l'avaluació majoritàriament es planteja per a ser quantitativa, tot i que es desconeix si en algun cas es fa ús de rúbriques, per exemple, que indiqui els criteris. En alguns instruments, sobretot a educació infantil, els objectius no s'avaluen.

Sobre els compromisos personals, en els plans de l'equip en què hi apareixen formulats, són manuscrits pels alumnes en nombre molt elevat i esdevenen compromisos abordables. Igual que succeeix amb els objectius, menys de la meitat contenen continguts d'àrea específica, els avaluen de manera quantitativa tot i que en alguns instruments, els compromisos personals no s'avaluen i de nou pertanyen majoritàriament a educació infantil.

Gairebé la totalitat d'instruments analitzats plantegen una avaluació global qualitativa a partir de preguntes obertes. Una possible raó és que segueixen la plantilla proposada pel Programa CA/AC ja que aquestes proporcionen l'espai per a fer-ho.

Per últim, els resultats indiquen que la major part dels plans de l'equip sofreixen modificacions a totes les etapes educatives (sobretot a batxillerat i educació infantil). Modificar-los, com s'ha pogut constatar a l'anàlisi

i als resultats, vol dir eliminar elements que el formen i que són importants, com l'avaluació d'alguns dels seus elements, la formulació d'objectius o dels compromisos personals. Aquest fet permet tenir una imatge més clara de quina funció compleix el pla de l'equip pels docents i com el concepte *adaptació* es percep com l'eliminació dels elements que consideren que poden provocar dificultats entre els alumnes (Echeita, 2006; Gratacós i Ugidos, 2011). Concretament, la possibilitat de que els alumnes s'autoavaluïn i co-avaluin en edats molt primerenques (Andrade i Valtcheva, 2009) per exemple a educació infantil, amb les condicions necessàries (Panadero i Alonso-Tapia, 2013a).

Per últim comentar que el fet que es doni inclusió de continguts d'àrea específica a la formulació dels plans de l'equip i als compromisos personals pot venir influenciat per la manera com s'explicita un dels objectius que s'ofereix als models del Programa CA/AC. Concretament, es formula com *Progressar en l'aprenentatge*. Es desconeix si succeeix el mateix amb les tasques que porten associades el compliment dels rols i càrrecs.

10.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU GENERAL 2

D'acord amb la metodologia adoptada per a la present investigació, es respondran les hipòtesis vinculades a cada un dels objectius específics plantejats a l'objectiu general 2. Resulta especialment important, recordar que l'objectiu general pretén identificar i analitzar l'enfocament avaluatiu i les pràctiques avaluatives dels docents de tres etapes educatives (educació infantil, primària i secundària) que implementen el Programa CA/AC a les seves aules. D'aquest objectiu general se'n desprenen quatre objectius específics i hipòtesis vinculades, a les quals s'anirà donant resposta en el mateix ordre en què estan formulades (vegeu capítol 6) per a cada un dels casos analitzats. En segon lloc, es planteja la discussió per eixos temàtics seguint l'ordre de presentació i formulació dels objectius específics.

H.2.1.1.- L'enfocament avaluatiu dels docents s'aproximen a una "cultura de l'avaluació".

Cas 1: els resultats indiquen que el cas s'aproxima a una cultura mixta amb prevalença a cultura del test.

Cas 2: s'aproxima a un enfocament de cultura mixta amb prevalença a cultura de l'avaluació.

Cas 3: s'aproxima a un enfocament de cultura mixta amb prevalença a cultura de l'avaluació.

Cas 4: els resultats indiquen que s'aproxima a un enfocament de cultura del test.

Cas 5: s'aproxima a un enfocament de cultura mixta amb prevalença a cultura del test.

Cas 6: els resultats indiquen que s'aproxima a un enfocament de cultura de l'avaluació.

La hipòtesi no es verifica. Hi ha tres casos que s'aproximen més a una cultura del test i tres que s'aproximen a una cultura de l'avaluació.

H.2.2.1.- Els docents d'educació infantil, primària i secundària que implementen el Programa CA/AC a l'aula, disposen de PA.

Cas 1: programa quan avaluarà i com de manera consensuada amb els docents del mateix nivell. Programa les activitats mitjançant les quals avaluarà.

Cas 2: programa l'avaluació a partir dels objectius i programa les activitats per arribar als criteris d'avaluació establerts.

Cas 3: programa l'avaluació i disposa de PA.

Cas 4: programa l'avaluació de manera consensuada amb els docents del mateix nivell, inclosos els indicadors.

Cas 5: no programa l'avaluació tot i que estableix els criteris d'avaluació per a cada unitat didàctica.

Cas 6: no programa l'avaluació tot i que dissenya instruments de correcció i d'observació.

En tots els casos s'ha pogut configurar el PA a través dels diferents instruments de recollida de dades. Només en el cas 3 s'ha disposat del PA. La hipòtesi es verifica parcialment.

H.2.2.2.- Els PA contempnen els continguts curriculars apresos de manera cooperativa però no els identifiquen de manera específica (atorgant pes específic, diferenciat percentatges...).

Cas 1: el PA contempla els continguts curriculars apresos de manera cooperativa i els apresos de manera individual. En cap cas s'identifiquen els apresos de manera cooperativa de manera específica.

Cas 2: el PA contempla els continguts curriculars apresos de manera cooperativa i no s'identifiquen de manera específica ja que es planifica tot mitjançant l'aprenentatge cooperatiu.

Cas 3: el PA no contempla els continguts curriculars apresos de manera cooperativa.

Cas 4: el PA contempla els continguts curriculars apresos de manera cooperativa i els apresos de manera individual. No s'identifiquen els apresos de manera cooperativa de manera específica.

Cas 5: el PA contempla els continguts curriculars apresos de manera cooperativa i no s'identifiquen de manera específica.

Cas 6: el PA contempla els continguts curriculars apresos de manera cooperativa i no s'identifiquen de manera específica ja que es planifica tot mitjançant l'aprenentatge cooperatiu.

En els casos en què s'estructuren activitats de manera cooperativa i de manera individual, no s'identifiquen de manera específica els continguts curriculars apresos de manera cooperativa. En els casos en què tots els processos s'estructuren de manera cooperativa, no cal identificar els continguts apresos d'una manera i d'una

altra. En un dels casos, no es tenen en compte els continguts curriculars apresos de manera cooperativa en el PA. La hipòtesi es verifica.

H.2.2.3.- Els PA contempen les activitats realitzades de manera cooperativa ja que permeten identificar la dimensió individual.

Cas 1: el PA no contempla les activitats realitzades de manera cooperativa.

Cas 2: el PA no contempla les activitats realitzades de manera cooperativa.

Cas 3: el PA contempla sí contempla les activitats realitzades de manera cooperativa. Identifica i qualifica l'aportació individual.

Cas 4: el PA no contempla les activitats realitzades de manera cooperativa.

Cas 5: el PA no contempla les activitats realitzades de manera cooperativa.

Cas 6: el PA no contempla les activitats realitzades de manera cooperativa.

La hipòtesi no es verifica ja que només un dels sis casos té en compte l'activitat realitzada de manera cooperativa al PA.

H.2.2.4.- Els PA contempen els productes únics per equip i es ponderen en la seva dimensió individual i d'equip.

Cas 1: el PA no contempla el producte únic per equip.

Cas 2: el PA no contempla el producte únic per equip tot i que en les dues SA que el formen, s'inclouen com a segments d'avaluació en sentit estricte el producte únic d'equip. La qualificació és la mateixa per a tots els membres de l'equip cooperatiu en ambdós casos.

Cas 3: el PA contempla sí contempla el producte únic realitzat en equip i qualifica l'aportació individual.

Cas 4: el PA contempla els productes únics per equip. La qualificació del producte és la mateixa per a tots els membres i posteriorment, mitjançant l'observació d'aula, s'estableix una qualificació individual de l'aportació al producte d'equip.

Cas 5: el PA no contempla productes únics realitzats en equip tot i que dos segments d'una SA sí. En aquests segments les qualificacions intermitges són de la dimensió individual.

Cas 6: el PA contempla dos productes per equip i pondera en funció de l'aportació individual dels alumnes al producte.

La hipòtesi no es verifica. En tres dels casos, no es contempla el producte únic realitzat en equip tot i que dos d'ells inclouen segments que posen en focus en el producte. Un cas pondera en funció de l'aportació individual i l'altre en la seva dimensió d'equip establint una qualificació de producte que arriba a tots els seus membres per igual. Dos casos contemplen el producte únic per equip i ponderen en funció de l'aportació individual i un cas estableix una qualificació d'equip i una en funció de l'aportació individual al producte.

H.2.2.5.- Els PA contemplen la competència aprenentatge cooperatiu en la seva dimensió individual i té un percentatge en les qualificacions finals dels alumnes.

Cas 1: el PA inclou la competència aprenentatge cooperatiu en la seva dimensió individual però no es té en compte per a l'avaluació final dels alumnes. Apareix als informes de seguiment trimestrals en forma de comentari general "aprèn/no aprèn bé en aprenentatge cooperatiu".

Cas 2: el PA inclou la competència aprenentatge cooperatiu. La qualificació s'estableix per equip i arriba igual a tots els seus membres. S'inclou en un informe competencial a final de curs i es destaquen els indicadors que es vinculen a l'aprenentatge cooperatiu.

Cas 3: el PA inclou la competència aprenentatge cooperatiu en la seva dimensió individual a partir d'observacions d'aula i de la mitjana de les autoavaluacions realitzades pels alumnes. Les qualificacions individuals serviran per augmentar o no la qualificació final de l'alumne en l'àrea en cas de tenir una qualificació dubtosa. No apareix als informes de seguiment trimestrals dels alumnes i es comunica a les famílies de manera oral.

Cas 4: el PA contempla la competència aprenentatge cooperatiu en la seva dimensió individual. S'estableixen qualificacions de manera no sistematitzada a partir de les autoavaluacions dels alumnes i d'observacions d'aula. A l'informe de seguiment trimestral dels alumnes apareix com "Treball cooperatiu" i s'indica "molt bo, bo, just o baix".

Cas 5: el PA contempla la competència aprenentatge cooperatiu en la seva dimensió individual i d'equip mitjançant els plans de l'equip i observacions d'aula. No es té en compte ni per a la qualificació final d'àrea ni en els informes de seguiment trimestrals dels alumnes.

Cas 6: el PA contempla la competència aprenentatge cooperatiu en la seva dimensió individual a través del contrast entre les autoavaluacions dels alumnes i les observacions d'aula del docent. S'inclouen alguns aspectes en el 40% de la qualificació i altres en el 20% de la qualificació. Es generen uns informes de seguiment trimestrals dels alumnes en paral·lel als informes que proporciona el centre educatiu.

En tots els casos, s'estableixen SA que posen el focus a la competència aprenentatge cooperatiu dins dels PA. En dos dels casos, no es té en compte per a la qualificació individual dels alumnes. En un cas es té en compte

en la dimensió d'equip i es qualifica igual a tots els membres. En un cas es té en compte per augmentar o no la qualificació final de l'alumne i en els altres dos casos es té en compte en la seva dimensió individual mitjançant les autoavaluacions que realitzen els alumnes i les observacions d'aula però no saben explicar com arriba a una qualificació única. En quatre dels sis casos no apareix com a competència als informes trimestrals dels alumnes i en dos apareix de manera molt general. Un cas elabora un informe escrit en paral·lel al proporcionat pel centre educatiu. La hipòtesi, per tant, no es verifica.

H.2.2.6.- Els PA prioritzen decisions vinculades a la qualificació o a l'acreditació d'àrea.

Cas 1: les decisions vinculades a l'acreditació d'àrea es realitza mitjançant qualificacions qualitatives que s'obtenen de proves individuals trimestrals i d'observacions d'aula no sistematitzades. Les decisions pedagògiques es prenen en funció dels resultats generals de l'avaluació individual trimestralment.

Cas 2: les decisions vinculades a l'acreditació d'àrea es realitza a través d'establir qualificacions intermitges qualitatives dels diferents focus que s'avaluen mitjançant les SA planificades. Les decisions pedagògiques tenen a veure amb la modificació de la programació posterior en funció dels resultats generals de l'avaluació.

Cas 3: les decisions vinculades a l'acreditació d'àrea es realitza a través del càlcul de mitjanes dels resultats de les diferents SA planificades. La SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu determinarà una qualificació final o una altra. Les decisions pedagògiques que es prenen tenen a veure amb dedicar més temps o reajustar activitats de la unitat en curs.

Cas 4: les decisions vinculades a l'acreditació d'àrea es realitza a través del càlcul de mitjanes de qualificacions obtingudes mitjançant exàmens, treballs i observacions d'aula. Per a cada àrea es calcula de forma diferent i no es tenen identificats percentatges. Les decisions pedagògiques són mínimes i tenen a veure amb l'ajust d'algun element de la programació en funció dels resultats generals dels alumnes o la dedicació de més temps a la unitat en curs.

Cas 5: les decisions vinculades a l'acreditació d'àrea es realitza a través del càlcul de mitjanes d'activitats i de l'examen i els percentatges són 20% procediments i 80% conceptes. Les decisions pedagògiques tenen a veure amb l'ajust de la programació posterior.

Cas 6: les decisions vinculades a l'acreditació d'àrea es realitza mitjançant l'establiment de tres percentatges. Un 40% que inclou treball a classe, tasques i seguiment de les estructures cooperatives. Un 40% que inclou productes d'equip com exposicions, murals i mapes conceptuals. Un 20% que inclou actitud, grau compliment compromisos personals, participació i grau compliment càrrecs. Les decisions pedagògiques tenen a veure amb la modificació de la programació posterior en funció dels resultats generals de l'avaluació.

Quatre dels sis casos, modifiquen o ajusten la programació posterior en funció dels resultats generals d'avaluació, mentre que dos ajusten la programació en curs. Cal destacar que en un dels casos, es modifica de manera trimestral. En cap cas s'ha pogut comprovar. Les decisions vinculades amb la qualificació o acreditació d'àrea són més clares. En tots els casos s'identifiquen a partir de quins elements s'estableix la qualificació final individual dels alumnes, tot i que només en dos casos s'identifiquen els percentatges. La hipòtesi no es verifica.

H.2.3.1.- Els docents proposen algunes SA al llarg del desenvolupament de les unitats didàctiques o projectes cooperatius i es situen sobretot a l'inici i al final.

Cas 1: el PA el formen dues SA. La SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual s'ubiquen al final de la UD, concretament, al final del trimestre malgrat la UD té una durada aproximada d'un mes o mes i mig. La SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu s'ubica a l'inici, durant i al final de la UD amb una freqüència de mes i mig.

Cas 2: el PA està format per dues SA. La SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa s'ubica al final de la UD amb una freqüència mensual. La SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu s'ubica a l'inici, durant i al final de la UD amb la mateixa freqüència.

Cas 3: el PA està format per tres SA. La SA amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa, s'ubica al final de la UD amb una freqüència quinzenal. La SA amb focus al producte únic per equip s'ubica al durant i al final de la UD i la SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu s'ubica a l'inici i al final de la UD. Les dues últimes tenen una freqüència setmanal anòmala.

Cas 4: el PA el formen quatre SA. Les dues amb focus al producte únic per equip s'ubiquen al final de la UD amb una freqüència quinzenal. La SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu s'ubica al durant i al final de la UD amb una freqüència mensual i la SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa s'ubica al final de la UD també amb una freqüència quinzenal.

Cas 5: el PA el formen dues SA. La SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu s'ubica a l'inici, durant i al final de la UD i la SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa s'ubica al final de la UD. Ambdues SA tenen una freqüència trimestral.

Cas 6: el PA està format per quatre SA. Les SA amb focus al producte únic per equip s'ubiquen al durant i al final de la UD amb una freqüència quinzenal. La SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa s'ubiquen a l'inici i al final de la UD amb una freqüència mensual i la SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu s'ubica a l'inici, durant i al final de la UD amb una freqüència mensual.

La ubicació de les SA depèn segons el focus. Els continguts curriculars apresos de manera cooperativa i/o individual, s'ubiquen al final de la UD a excepció d'un cas en què també apareix a l'inici. S'ubiquen també al

final les SA que posen el focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa, com es dona en un cas. Quan el focus és el producte d'equip, les SA s'ubiquen al durant i al final de la UD, a excepció d'un cas que la ubica al final. Quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, s'ubica a l'inici, al durant i al final de la UD. Només un cas la ubica al durant i al final de la UD. La hipòtesi, per tant, no es verifica.

H.2.3.2.- Una petita part de les SA planificades pels docents es proposen per a ser resoltes organitzant l'activitat de manera cooperativa a través d'estructures cooperatives, mentre que gran part, es proposen per ser resoltes de manera individual.

Cas 1: planteja dues SA. Els segments que la formen s'organitzen de la manera següent⁵⁴:

SA 1	SASE	SCQ	SAR 1	SAR 2		
	Ind.	Docent	Ind.	Ind./Coop.		
SA 2	SP 1	SP2	SP 3	SP 4	SP 5	SASE
	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip

La SA 1 amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa i individual està formada per dos segments de resolució individual, un de responsabilitat del docent i un altre d'aprofitament on la organització serà en funció de la sessió que pertoqui, així pot ser individual o cooperativa. La SA 2 amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu, és organitzada totalment en equips cooperatius però sense estructura cooperativa.

Cas 2: programa dues SA. Els segments que la formen s'organitzen de la manera següent:

SA 1	SASE	SCQ 1	SCQ 2	SAR 1	SAR 2	SAR 3	
	Coop.	Docent	Coop.	Ind.	Ind.	Coop.	
SA 2	SP 1	SP 2	SP 3	SP 4	SASE	SCQ	SAR
	Equip	Coop.	Coop.	Coop.	Coop.	Docent	Ind.

La SA 1 amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa s'organitza mitjançant tres segments cooperativament amb ús d'estructures, un segment on el responsable únic és el docent i dos

⁵⁴ S'utilitza Ind.: per referir-se a organització individual; Docent: per referir-se a que és el responsable, Equip: per referir-se a que s'organitza socialment amb l'equip però sense fer ús d'estructura cooperativa; Coop.: per referir-se a que s'estructura en equip mitjançant una estructura cooperativa.

segments d'aprofitament amb organització individual. La SA 2, amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu planteja un primer segment en equip i es desconeix l'ús d'estructures, quatre segments cooperatius amb estructura cooperativa, un de correcció on la responsabilitat és del docent i un d'aprofitament individual.

Cas 3: programa tres SA. Els segments que la formen s'organitzen de la manera següent:

SA 1	SASE	SCQ	SDC	SAR	
	Coop.	Docent	Ind.	Ind.	
SA 2	SP	SASE	SCQ		
	Equip	Equip	Ind.		
SA 3	SP	SASE	SAR 1	SCQ	SAR 2
	Coop.	Equip	Ind.	Coop.	Equip

La SA 1 amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa proposa amb ús d'estructures el segment d'avaluació en sentit estricte. El de correcció és responsabilitat del docent, el de devolució i el d'aprofitament a través d'organització individual. La SA 2 amb focus al producte únic per equip organitza dos segments en equip sense estructura cooperativa i un individual. La SA 3 amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu planteja dos segments amb estructures cooperatives, dos en equip sense estructura i un individual.

Cas 4: programa quatre SA. Els segments que la formen s'organitzen de la manera següent:

SA 1	SP 1	SP 2	SP 3	SP 4	SASE	SCQ	SAR
	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip
SA 2	SP 1	SP 2	SP 3	SASE	SCQ 1	SCQ 2	SDC
	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip
SA 3	SP	SASE	SAR	SCQ 1	SCQ 2	SDC	
	Equip	Equip	Ind.	Equip	Equip	Equip	
SA 4	SASE	SCQ 1	SDC	SAR			
	Ind.	Docent	Ind.	Ind.			

La SA 1 amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu i la SA 2 amb focus al producte d'equip s'organitzen totalment en equips sense estructura cooperativa. La SA 3 amb focus al producte únic d'equip

s'organitza mitjançant cinc segments en equip sense estructura cooperativa i un segment individualment. La SA 4 té tres segments individuals i un on el responsable és el docent.

Cas 5: programa dues SA. Els segments que la formen s'organitzen de la manera següent:

SA 1	SP 1	SP 2	SP 3	SCQ	SASE	SAR						
	Equip	Equip	Equip	Docent	Equip	Equip						
SA 2	SP1	SP2	SCQ1	SASE	SCQ2	SDC	SCQ3	SCQ4	SAR1	SAR2	SAR3	
	Coop.	Coop.	Equip	Ind.	Docent	Ind.	Ind.	Ind.	Equip	Ind.	Equip	

La SA 1 amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu organitza tots els segments en equip dels quals es desconeix l'ús d'estructures cooperatives i el de correcció que és responsabilitat del docent. La SA 2, amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa, organitza tres segments cooperatius amb ús d'estructures, tres en equip dels quals es desconeix si es fa ús d'estructures, cinc segments individuals i un on el responsable és el docent.

Cas 6: programa quatre SA. Els segments que la formen s'organitzen de la manera següent:

SA 1	SASE	SCQ 1	SAR	SCQ 2						
	Coop.	Equip	Coop.	Ind.						
SA 2	SP	SASE	SCQ 1	SAR	SCQ 2	SDC				
	Equip	Equip	Equip	Ind.	Equip	Ind.				
SA 3	SP 1	SP 2	SASE	SCQ	SDC	SAR				
	Ind.	Equip	Ind.	Equip	Ind.	Coop.				
SA 4	SP 1	SP 2	SP 3	SP 4	SASE	SCQ 1	SCQ 2	SDC		
	Equip	Equip	Equip	Equip	Equip	Ind.	Equip	Ind.		

La SA 1 amb focus al producte per equip organitza dos segments cooperatius amb ús d'estructures, un segment individual i un en equip sense estructura. La SA 2, amb el mateix focus, planteja quatre segments en equip sense ús d'estructura i dos individuals. La SA 3 amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa organitza tres segments individuals, dos en equip sense ús d'estructura i un cooperatiu del qual

es desconeix quina estructura utilitza. Per últim, la SA 4, amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu, organitza sis segments en equip sense estructura i dos segments individuals.

La hipòtesi plantejada es verifica. Entre tots els casos es plantegen un total de 100 segments a les diferents SA els quals 15 s'organitzen en equip fent ús d'estructures cooperatives i 51 són en equip sense estructura cooperativa o se'n desconeix quina utilitzen.

H.2.3.3.- Les SA utilitzades pels docents que es proposen per a ser resoltes de manera cooperativa o mixta, a través de l'ús d'estructures cooperatives, s'adapten o sofreixen modificacions.

Cas 1: utilitza estructures cooperatives en el segment d'aprofitament d'una de les SA si coincideix amb la sessió d'aprenentatge cooperatiu, si no, es realitza de manera individual.

Cas 2: en tots els segments de les SA que s'organitzen de manera cooperativa s'utilitza o el *foli giratori* o el *llapis al mig*. No s'adapten.

Cas 3: en un dels segments d'una SA organitzat de manera cooperativa s'utilitza *el joc de les paraules* adaptat per a poder obtenir una aportació individual en forma de resum. En dos segments d'una altra SA s'utilitza el *foli giratori* i no s'adapta ni es modifica.

Cas 4: no planteja cap SA amb estructures cooperatives.

Cas 5: en una de les SA, planteja dos segments cooperatius amb ús d'estructures. En un s'utilitza el *foli giratori* i no s'adapta i en un altre s'utilitza el *mapa conceptual a quatre bandes*, el qual s'adapta la participació per a que cada membre sigui responsable d'una part.

Cas 6: planteja dos segments cooperatius en una de les SA. S'utilitza *l'estructura 1-2-4* adaptada eliminant la primera part individual i el *mapa conceptual a quatre bandes* que també s'adapta per a que hi hagi participació equitativa i interacció entre els membres de l'equip.

La hipòtesi no es verifica ja que quan s'utilitzen estructures com el *foli giratori* o *llapis al mig* no es fan adaptacions ni modificacions mentre que amb estructures com el *joc de les paraules* i el *mapa conceptual a quatre bandes*, sí se'n fan per estructurar sobretot la participació i interacció o per obtenir una aportació individual evident. L'adaptació de *l'estructura 1-2-4* és per eliminar la part individual.

H.2.3.4.- En les activitats de correcció, el docent hi té tota la responsabilitat.

Cas 1: es planteja un segment de correcció a una de les SA on el responsable és el docent.

Cas 2: es plantegen dos segments de correcció a una de les SA i un en l'altra. En els tres segments, la responsabilitat és del docent.

Cas 3: a les tres SA plantejades hi ha un segment de correcció. Dos són responsabilitat del docent i un és responsabilitat de docent i alumnes individualment.

Cas 4: a les quatre SA plantejades hi ha segments de correcció, en total sis. Tres són responsabilitat del docent i tres dels alumnes en equip.

Cas 5: a les dues SA que es plantegen hi ha segments de correcció. Dels cinc segments que es proposen, dos són responsabilitat del docent, un de l'alumne individual i dos responsabilitat del docent i dels alumnes.

Cas 6: a les quatre SA que es proposen, hi ha set segments de correcció. Tres són responsabilitat del docent, dues de l'alumne individual, una entre el docent i l'alumne individual i una entre el docent i els membres dels equips cooperatius.

Només en els casos 1 i 2 la responsabilitat de les activitats de correcció és totalment del docent. Són els dos casos d'educació infantil. A la resta, la responsabilitat és compartida. La hipòtesi, per tant, no es verifica.

H.2.3.5.- En les activitats de comunicació dels resultats, les informacions es centren en la tasca, en l'execució de la tasca, en aspectes vinculats a característiques de l'alumne però no en la millora dels processos d'autoregulació i co-regulació.

Cas 1: no hi ha activitats de comunicació dels resultats.

Cas 2: no hi ha activitats de comunicació dels resultats.

Cas 3: es programa un segment de comunicació a una de les SA. Es dona informació sobre l'execució de la tasca de manera numèrica i escrita.

Cas 4: es programen activitats de comunicació en tres de les quatre SA. A dues d'elles es proporciona informació a l'equip cooperatiu sobre l'execució de la tasca de manera oral i comunicant la qualificació obtinguda. A la tercera és una comunicació de la qualificació obtinguda de l'execució de la tasca de manera escrita.

Cas 5: es planteja una activitat de comunicació en una de les dues SA. És una comunicació de la qualitativa de l'execució de la tasca de manera escrita.

Cas 6: es programen segments de comunicació en tres de les quatre SA programades. En els tres es proporciona informació sobre l'execució de la tasca i sobre aspectes vinculats a característiques dels alumnes de manera escrita i qualitativa.

La hipòtesi es verifica. En tots els casos hi ha SA sense segments de devolució o comunicació dels resultats. En els casos en què es programa, s'ofereix informació sobre la tasca o execució de la tasca i de manera quantitativa a través d'una qualificació numèrica i en un cas de manera qualitativa amb comentaris. Només un cas planteja una comunicació escrita que ofereix també informació sobre aspectes vinculats a característiques dels alumnes de manera escrita i qualitativa.

H.2.3.6.- En les activitats de comunicació dels resultats, l'agent responsable és el docent. Quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu o l'estructura de participació i activitat, es realitza de manera privada i en equip, quan el focus és un altre, es realitza individualment i de manera privada.

Cas 1: no hi ha activitats de comunicació dels resultats.

Cas 2: no hi ha activitats de comunicació dels resultats.

Cas 3: el focus de la SA és l'activitat realitzada de manera cooperativa. La comunicació és numèrica i escrita i individual. Es reparteix l'examen a cada alumne.

Cas 4: les tres activitats de comunicació posen el focus al contingut curricular après de manera cooperativa o individual. En dos la devolució és en equips cooperatius i oral i en una és numèrica, escrita i individual. Es reparteix l'examen a cada alumne.

Cas 5: hi ha un segment de comunicació en una de les SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa. La comunicació és individual. Es reparteix a cada alumne l'examen.

Cas 6: en els tres segments programats amb focus al producte per equip, als continguts curriculars apresos de manera cooperativa i a la competència aprenentatge cooperatiu, la comunicació és individual, privada, escrita i qualitativa.

La hipòtesi no es verifica. En dos casos no hi ha activitats de comunicació. A la resta, el responsable és el docent i el focus de l'avaluació no és el criteri de decisió sobre com fer la devolució dels resultats.

H.2.3.7.- En els casos en què es proposen activitats d'aprofitament dels resultats, la seva resolució no s'organitza en equip a través d'estructures cooperatives.

Cas 1: es plantegen dos segments d'aprofitament dels resultats en una de les SA. Una per a ser resolta de manera individual i una altra individual o cooperativa, en funció de la sessió en què coincideixi.

Cas 2: es plantegen tres segments d'aprofitament dels resultats en una de les SA, dos de resolució individual i un cooperatiu. En la segona SA, el segment d'aprofitament que es planteja és de resolució individual.

Cas 3: en una de les SA el segment d'aprofitament es planteja per a ser resolt de manera individual, en la segona SA hi ha dos segments d'aprofitament, un de resolució individual i un altre en equip sense estructura cooperativa.

Cas 4: tres de les quatre SA disposen de segment d'aprofitament. Dos es proposen per a ser resolts individualment i l'altre en equip sense estructura cooperativa.

Cas 5: a la primera SA el segment d'aprofitament es proposa per a ser resolt en equip i es desconeix si es fa ús d'estructura cooperativa. A la segona SA, es programen tres segments d'aprofitament, un individual i dos en equips dels quals es desconeix si es fa ús d'estructures cooperatives.

Cas 6: tres de les quatre SA disposen de segment d'aprofitament. A la primera SA el segment es planteja per a ser resolt de manera cooperativa a través de l'ús d'una estructura. A la segona SA el segment d'aprofitament es planteja individualment i a la tercera SA en equip i es desconeix si amb ús d'estructures cooperatives.

Majoritàriament, els segments d'aprofitament dels resultats es proposen per a ser resolts individualment i altres mitjançant l'equip tot i que es desconeix en alguns casos si es fa ús d'estructures cooperatives. Només dos dels segments de tots els casos es plantegen per a ser resolts de manera cooperativa mitjançant estructures cooperatives. La hipòtesi no es verifica.

H.2.3.8.- Quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa, es planteja per a ser resolta mitjançant una prova o examen individual. No es proposen segments preparatoris, la qualificació es quantitativa i no s'ofereixen ajudes.

Cas 1: la resolució és individual, mitjançant una prova escrita sense ajuda. No es proposa segment preparatori i la qualificació és qualitativa.

Cas 2: la resolució és en equip mitjançant una estructura cooperativa. No es planteja segment preparatori ni s'ofereixen ajudes. La qualificació és qualitativa i la mateixa per a tots els membres de l'equip.

Cas 3: no es programa cap SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa.

Cas 4: la resolució és individual, mitjançant una prova escrita i sense ajuda. No es proposa segment preparatori i la qualificació és quantitativa.

Cas 5: la resolució és individual mitjançant una prova escrita i amb ajuda per a tots els alumnes per part del docent. Es proposen segments preparatoris i la qualificació és qualitativa (la que es comunica als alumnes) i quantitativa (la que anota el docent).

Cas 6: la resolució és individual mitjançant una graella d'autoavaluació. Es desconeix si s'ofereix ajuda. Es plantegen segments preparatoris i la qualificació és qualitativa.

La hipòtesi no es verifica.

H.2.3.9.- Quan el focus de la SA és l'activitat realitzada de manera cooperativa, es prenen decisions en termes de qualificacions intermitges individuals quantitatives.

Cas 1: no hi ha cap SA amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa.

Cas 2: no hi ha cap SA amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa.

Cas 3: es planteja una SA amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa. Les decisions que es prenen són la qualificació individual de manera quantitativa.

Cas 4: no hi ha cap SA amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa.

Cas 5: no hi ha cap SA amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa.

Cas 6: no hi ha cap SA amb focus a l'activitat realitzada de manera cooperativa.

No es disposen de dades suficients per verificar o no la hipòtesi plantejada.

H.2.3.10.- Quan el focus de la SA és el producte únic per equip, la qualificació no és la mateixa per a tots els membres de l'equip però no s'explicita prèviament. S'organitzen en equip sense fer ús d'estructures cooperatives.

Cas 1: no hi ha cap SA amb focus al producte únic per equip.

Cas 2: a les dues SA plantejades els segments d'avaluació en sentit estricte posen el focus al producte elaborat en equip i la qualificació obtinguda és la mateixa per a tots els membres. No s'expliciten els criteris d'avaluació. S'organitzen en els dos casos de manera cooperativa mitjançant l'ús d'estructures.

Cas 3: una SA posa el focus en el producte únic per equip. S'organitza en equip sense estructura cooperativa i es pondera en funció de l'aportació individual al producte. S'explicita prèviament. No s'explica el procediment que es segueix en la ponderació.

Cas 4: hi ha dues SA amb focus al producte únic per equip. A les dues situacions es plantegen en equip sense fer ús d'estructures cooperatives. Es pondera en funció de l'aportació individual tot i que no s'explicita prèviament. El resultat s'obté de la qualificació del producte i la observació d'aula individual de l'actitud. El procediment de ponderació no s'explica.

Cas 5: hi ha dos segments en una de les SA que posen el focus al producte únic per equip. Es desconeixen totes les decisions que es prenen. La organització social d'un segment és en equip sense ús d'estructura cooperativa i de l'altre a través de l'ús d'una estructura cooperativa.

Cas 6: hi ha dues SA que posen el focus al producte únic elaborat en equip. En ambdós casos es pondera en funció de l'aportació individual, en una s'explicita prèviament i en l'altre no. En una es proposa la resolució mitjançant una estructura cooperativa i a l'altre en equip sense estructura. La ponderació es nodreix d'observacions d'aula individuals no sistematitzades i no s'explica el procediment que es segueix.

La hipòtesi es verifica parcialment. En tres casos es pondera en funció de l'aportació individual tot i que no s'expliquen els processos per a fer-ho. En quatre casos la resolució és en equip sense ús d'estructures cooperatives a excepció d'una SA d'un dels casos. Només en un cas la resolució és cooperativa i es tracta de segments d'avaluació en sentit estricte. Dos casos expliciten prèviament els criteris d'avaluació i dos no ho fan.

H.2.3.11.- Quan el focus de la SA és l'estructura de participació i d'activitat, es prenen decisions vinculades a la millora de la organització dels equips mitjançant objectius específics o càrrecs.

Cap cas proposa una SA amb focus a l'estructura de participació i d'activitat. La hipòtesi no es pot ni verificar ni refutar ja que no existeixen dades.

H.2.3.12.- Quan el focus és la competència aprenentatge cooperatiu, es vincula directament al pla de l'equip o diari de sessions que es resol sense estructura cooperativa. S'incorpora l'autoavaluació i la co-avaluació a la qualificació individual dels alumnes. S'utilitzen rúbriques i l'observació d'aula.

Cas 1: una SA posa el focus a la competència aprenentatge cooperatiu i es vincula al pla de l'equip i al diari de sessions. La organització és en equip sense estructura cooperativa. A les avaluacions el docent fa ús d'una rúbrica que explicita oralment als alumnes. No es té en compte per a la qualificació individual dels alumnes.

Cas 2: proposa una SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu i es vincula al pla de l'equip i al diari de sessions. La organització és en equips a través d'estructures cooperatives. El resultat s'incorpora a la qualificació individual dels alumnes amb la mateixa qualificació per a tots. Per a fer-ho, el docent utilitza una rúbrica.

Cas 3: planteja una SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu. Es vincula al pla de l'equip. La organització és en equip sense ús d'estructures. No s'incorpora l'autoavaluació i la co-avaluació a la qualificació individual dels alumnes, es tenen en compte diversos aspectes observats que complementen les qualificacions individuals. S'utilitzen rúbriques per part dels alumnes i la observació per part del docent.

Cas 4: planteja una SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu. Es vincula el diari de sessions. S'organitza en equip sense estructura cooperativa. No s'incorpora l'autoavaluació i la co-avaluació a la

qualificació individual dels alumnes. Els equips utilitzen rúbriques i el docent utilitza l'observació d'aula individual per a les qualificacions individuals.

Cas 5: es proposa una SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu vinculada al pla de l'equip i diari de sessions. S'organitza en equips però es desconeix si es fa ús d'estructures cooperatives. No s'utilitza cap instrument i no es té en compte per a la qualificació individual dels alumnes.

Cas 6: planteja una SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu. Es vincula al pla de l'equip i al diari de sessions. Es desconeix si es fa ús d'estructures cooperatives tot i que la organització social és en equip. S'incorpora l'autoavaluació a la qualificació final de l'alumne contrastant amb l'heteroavaluació que es realitza fent ús de la mateixa rúbrica que utilitza l'alumne i d'observacions d'aula individuals no sistematitzades.

La hipòtesi es verifica parcialment. Tots els casos plantegen una SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu que es vincula al pla de l'equip i diari de sessions. La resolució és en equip sense estructura cooperativa a excepció d'un cas que fa ús d'estructures. En dos casos no es té en compte per a la qualificació final dels alumnes. Tots els casos que incorporen l'autoavaluació i co-avaluació a la qualificació individual fan ús de rúbriques (un cas no pondera l'aportació individual) i de la observació d'aula per a quantificar l'aportació individual. És una observació no sistematitzada.

H.2.4.1.- Les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes de manera individual quan el focus de la SA és l'avaluació de continguts curriculars apresos de manera cooperativa.

Cas 1: les TA del SASE quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual es proposen per a ser resoltes individualment.

Cas 2: les TA del SASE quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa es resolen en equips cooperatius mitjançant una estructura cooperativa. El focus del segment, però, és el producte elaborat en equip ja que la qualificació és la mateixa per a tots els membres.

Cas 3: no hi ha SA amb focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa.

Cas 4: les TA del SASE quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual es proposen per a ser resoltes individualment.

Cas 5: les TA del SASE quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual es proposen per a ser resoltes individualment.

Cas 6: les TA del SASE quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa es proposen per a ser resoltes individualment.

La hipòtesi es verifica.

H.2.4.2.- Les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes en equip quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu.

Cas 1: quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes en equip sense estructura cooperativa.

Cas 2: quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes de manera cooperativa. En aquest cas, el segment posa el focus en el producte únic per equip ja que la qualificació obtinguda és la mateixa per a tots els membres.

Cas 3: quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes en equip sense estructura cooperativa.

Cas 4: quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes en equip sense estructura cooperativa.

Cas 5: quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes en equip i es desconeix si es fa ús d'estructura cooperativa.

Cas 6: quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, les TA del segment d'avaluació en sentit estricte es plantegen per a ser resoltes en equip i es desconeix si es fa ús d'alguna estructura cooperativa.

La hipòtesi es verifica. Amb tot, en tres casos no s'ofereix estructura cooperativa, en dos es desconeix el seu ús i en un sí es proposa estructura tot i que el focus del segment d'avaluació en sentit estricte, canvia.

H.2.4.3.- Les TA prioritzen continguts conceptuals i procedimentals.

	Producte únic per equip	Competència AC	Continguts curriculars	Activitats cooperatives
Cas 1		Procediments	Conceptes i procediments. Es desconeix el percentatge.	
Cas 2	Conceptes, procediments i actituds. Es desconeix el percentatge.	Procediments i actituds. Es desconeix el percentatge.		
Cas 3	Conceptes, procediments i actituds. Es desconeix el percentatge.	Actituds i procediments. Es desconeix el percentatge.		40% procediments 40% conceptes 20% actitud
Cas 4	50% procediments 50% conceptes	60% procediments 40% actituds	Conceptes	
Cas 5		Conceptes, procediments i actituds. Es desconeix el percentatge.	80% conceptes 20% procediments	

Cas 6	100% procediments	60% procediments 40% conceptes	Procediments	
	66% procediments 33% conceptes			
	40% procediments 20% conceptes 40% actitud			

Taula 10.2.1. Síntesi dels continguts que es prioritzen a les TA per casos i focus d'avaluació.

La hipòtesi no es verifica.

10.2.1 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.1: ENFOCAMENT AVALUATIU

Els resultats sobre l'enfocament avaluatiu indiquen que tres casos s'aproximen més a una cultura del test i tres a una cultura de l'avaluació. En aquest sentit, els PA analitzats, són força coherents a l'enfocament avaluatiu identificat en cada un dels casos. A través sobretot de l'entrevista realitzada als docents, i la definició sobre avaluació que proporcionen, es poden identificar algunes concepcions subjacents sobre l'aprenentatge i sobre les diferències individuals que posteriorment, configura un determinat enfocament avaluatiu i que posteriorment es plasma en major o menor fidelitat en un programa avaluatiu. Així, en tres dels casos, es prioritza una funció social de l'avaluació que mesura quantitativament els aprenentatges dels alumnes mitjançant proves de resolució individual on no s'ofereix ajuda i els resultats de les quals es comuniquen de manera quantitativa o no es comuniquen. D'altra banda, tres dels casos s'aproximen més a una cultura de l'avaluació que prioritza la funció pedagògica de l'avaluació i no emfatitza en el resultat final sinó en el procés. Es tracta d'avaluacions més globals que pretenen identificar capacitats més enllà de les cognitives i proposa proves, activitats i treballs que donen importància a l'anàlisi o resolució de casos. Un aspecte interessant sobre aquest aspecte, és l'etapa educativa a la qual pertanyen els casos. Els estudis de Coll i Remesal (2009) i Remesal (2011) sobre les concepcions de l'avaluació en docents d'educació primària i educació secundària constaten, que en funció de l'etapa educativa del docent, les concepcions s'inclinen més a un pol o a un altre. En els resultats presentats, es situen en un pol més de cultura del test un cas d'educació infantil i dos casos d'educació primària, mentre que el cas d'educació secundària es situa totalment en un enfocament de cultura de l'avaluació i per tant no entén l'avaluació com a instrument de certificació o acreditació. En aquest sentit, les idees i creences del cas d'educació secundària, i dels dos casos restants (un de primària i un d'educació infantil), permeten identificar les creences o idees que tenen sobre la naturalesa i sobretot sobre les funcions de l'avaluació.

10.2.2 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.2: PROGRAMES AVALUATIUS

En tots els casos s'ha pogut reconstruir mitjançant les diferents fonts de dades els PA dels docents. Cal destacar, que només en un cas s'ha disposat físicament del PA. Aquest fet ha provocat que per alguns dels

casos, hagi estat necessària la reconstrucció en retrospectiva malgrat l'ideal és que el PA estigui planificat amb antelació suficient per a poder fer ajustos en el desenvolupament de l'ensenyament (Remesal, 2006). Això, a més a més, s'ha evidenciat amb més força en quatre dels sis casos ja que no s'estableixen a priori percentatges sobre les decisions qualificatives o acreditatives dels alumnes. En algun cas s'improvisa al final, algunes decisions sobre la qualificació dels alumnes, que a partir d'observacions d'aula poden obtenir una major qualificació final d'àrea. També destaca que no sempre es prenen decisions pedagògiques fruit de l'avaluació. Aquests resultats són indicatius de que l'avaluació no es concep com una presa de decisions prèvies per poder configurar i planificar els PA que poden respondre a una funció més social o pedagògica ni com una presa de decisions constant que permeti ajustar l'ajuda educativa i la tasca docent (Black i Wiliam, 2009; Bolívar, 2000; Benavidez, 2010; Coll, Martín i Onrubia, 2001; Hassanpour et al., 2011; Wiliam, 2011).

Els PA analitzats formaven part d'una unitat didàctica cooperativa o projecte cooperatiu. Només en un cas, s'organitzen activitats de manera cooperativa puntualment, per tant, el PA contempla processos d'ensenyament i aprenentatge cooperatius i individuals. En tots els casos a excepció d'un, s'evidencia el focus de continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual. En quatre d'ells no resulta necessari identificar aquells que han estat apresos de manera cooperativa dels que han estat apresos de manera individual ja que el PA és d'una UD totalment cooperativa. En el cas en què hi ha estructura d'activitat individual, tampoc s'identifica. D'altra banda, només un cas posa el focus en l'activitat realitzada de manera cooperativa. En els sis casos apareixen els focus de la competència aprenentatge cooperatiu i de producte únic d'equip. Cap PA disposa de SA amb focus a l'estructura d'activitat i estructura de participació.

Destaca en dos dels PA que la competència aprenentatge cooperatiu no es té en compte per a l'avaluació individual dels alumnes ni per a la qualificació. En aquest punt, resulta necessari posar de manifest que els alumnes aprenen més d'allò avaluat pels docents, o en altres paraules, allò considerat valuós o important s'identifica amb una puntuació major o amb l'avaluació (Álvarez Méndez, 2001). No vol dir que tot el què s'ensenya hagi de ser objecte d'avaluació, ni en el mateix grau, però si s'aposta per l'estructura cooperativa de l'aprenentatge i s'inclouen SA que posen el focus a la competència aprenentatge cooperatiu dins els PA, aquesta hauria de tenir cabuda en les decisions sobre la qualificació i/o l'acreditació. A més a més, seria important, prendre decisions en termes d'ajust de la programació i de les ajudes als alumnes. No es pot obviar, que l'aprenentatge cooperatiu esdevé mitjançant el Programa CA/AC un contingut a ensenyar i a avaluar (Pujolàs, Lago, et al., 2011).

Els PA, segons els resultats, no sempre prioritzen decisions vinculades a la qualificació o l'acreditació, i en alguns casos, es prenen decisions pedagògiques vinculades a l'ajust de la UD en curs o de la següent UD

programada en funció dels resultats dels alumnes. Amb tot, les decisions sobre la qualificació semblen més clares que les pedagògiques. D'una banda perquè tots els casos comenten que en funció dels resultats generals de l'avaluació es poden modificar les UD programades o reajustar-les. Aquest "en funció de" pot indicar que no sempre es realitza ja que no es tenen identificades de manera clara, en quines ocasions sí i en quines no per manca d'una planificació prèvia al respecte. D'altra banda, perquè en tots els casos identifiquen a partir de quins elements estableixen les qualificacions finals i com es prenen aquestes decisions malgrat alguns no facin del tot transparents els procediments i processos seguits per arribar, a través de totes les evidències, a una qualificació individual final. Fins i tot, en un cas en el que s'identifiquen percentatges, la inclusió en aquests percentatges dels diferents elements d'avaluació són contradictoris entre ells o es repeteixen.

10.2.3 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.3: SITUACIONS D'AVALUACIÓ

Tots els PA disposen d'un mínim de dues SA per a la UD o projecte cooperatiu desenvolupat. Els focus d'avaluació que apareixen són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual, l'activitat realitzada de manera cooperativa (només en un cas), el producte únic per equip i la competència aprenentatge cooperatiu. No apareix en cap cas l'avaluació de l'estructura de participació i de l'estructura d'activitat com ja s'ha comentat.

Quan el focus és la competència aprenentatge cooperatiu, la ubicació de la SA és a l'inici, al durant i al final de la UD. Quan el focus són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual o l'activitat realitzada de manera cooperativa, generalment s'ubiquen al final de la UD tot i que hi ha una excepció. Quan el focus és el producte únic per equip, s'ubiquen al durant i al final. Es propicia la ubicació de les SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu en els tres moments de la UD ja que es vinculen a instruments com el Pla de l'Equip i els diaris de sessions que estableixen *per se* activitats preparatòries a partir de l'establiment del pla de l'equip i les revisions periòdiques a través dels diaris de sessió que es realitzen de manera més o menys sistemàtica, activitats d'avaluació en sentit estricte a través de l'avaluació dels elements establerts al pla de l'equip un cop complert el període establert i activitats d'aprofitament a través de l'establiment d'un nou pla de l'equip arrel dels resultats de l'anterior tot i que en cap cas aquest últim segment s'ha constatat. Quan les SA focalitzen en altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge, no es plantegen tants moments d'avaluació i generalment, s'ubiquen al final de la UD sobretot amb la pretensió de copsar fins a quin punt i en quin grau, els alumnes han realitzat o no els aprenentatges que es pretenien (Carless, 2011). Cal tenir en compte, però, que oferir als alumnes suficients SA per tal d'adquirir i utilitzar la competència d'aprendre a aprendre de manera cada vegada més autònoma és necessari, ja que conseqüentment, es promouen actuacions més competents progressivament (Coll, Mauri i Rochera, 2012).

Tenint en compte que la recollida de dades i la posterior anàlisi s'ha realitzat tenint en compte el desenvolupament d'unitats o projectes cooperatius a excepció del primer dels casos, s'espera que les SA programades siguin coherents amb la resta d'elements que constitueixen el procés educatiu, és a dir, amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge tal com assenyalen alguns autors (Biggs i Tang, 2007; Broadfoot i Black, 2004; Gardner, 2012; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Norton, 2004). En aquesta línia, els resultats sobre l'organització social de les SA amb diferents focus, posen de manifest que pocs dels segments que les formen s'organitzen per a ser resolts de manera cooperativa, mentre que la resta s'organitzen individualment, en equips sense estructura cooperativa o sota la responsabilitat del docent. Organitzar les activitats d'ensenyament i aprenentatge de manera cooperativa no és indicatiu de que les activitats d'avaluació no puguin organitzar-se individualment, ja que l'aprenentatge cooperatiu en cap cas nega que el responsable últim de l'aprenentatge és l'alumne (Pujolàs, 2007; 2008) malgrat la consecució sigui en equip. De fet, Johnson i Johnson (2014b) defensen l'ús de proves i exàmens per a l'avaluació individual en contextos d'aprenentatge cooperatiu. Tot i així, resulta contradictori que SA amb el focus a la competència aprenentatge cooperatiu o amb focus al producte únic d'equip, siguin plantejades per a ser resoltes en equip sense estructura cooperativa, amb l'afegit que posteriorment, un dels aspectes que s'avaluaran i es tindran en compte serà la participació dels membres, per exemple. Més encara, quan en els moments d'autoavaluació i més específicament els de co-avaluació que fomenten la co-regulació precisen de la interacció amb els altres o de processos interpersonals (Järvelä et al., 2013; Patrick i Middleton, 2002; Perry et al., 2002) per arribar a acords i co-construir coneixement tenint en compte que allò que s'avalua és la responsabilitat individual cap a l'equip i per a la consecució d'objectius comuns i compartits. El que implica l'ús d'estratègies, seguiment i avaluació, establiment d'objectius, motivació i presa de decisions metacognitives (Hadwin, Järvelä i Miller, 2011). El mateix succeeix amb els productes per equip. Per tant, no pot deixar-se a l'atzar o voluntat dels alumnes, la participació equitativa i la interacció en la resolució d'aquestes tasques.

En aquesta mateixa línia, destaca que quan les SA posen el focus als continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual, no sempre es proposen resoldre els segments d'avaluació en sentit estricte mitjançant una prova o examen individual (succeeix en tres casos) ni que en cap cas es plantegen segments preparatoris, ja que es programen en dos dels sis casos. Destaca també que els criteris de qualificació que es plantegen són qualitius a excepció d'un cas. Un dels casos programa el què podria anomenar-se un "examen cooperatiu" tot i què a l'anàlisi s'ha considerat com a producte únic per equip ja que la qualificació obtinguda ha estat la mateixa per a tots els membres de l'equip.

Els segments de les SA que es proposen per a ser resolts de manera cooperativa mitjançant estructures, són mínims. Malgrat això, i recolzant els resultats presentats a l'objectiu general 1, quan s'utilitzen estructures

que contenen estructura d'activitat i de participació com el *foli giratori* o el *llapis al mig*, no sofreixen adaptacions, mentre que quan les estructures són altres com el *mapa conceptual a quatre bandes* o el *joc de les paraules*, sofreixen modificacions o adaptacions per tal d'assegurar la participació i en algun cas per obtenir de manera clara, aportacions individuals al producte d'equip que posteriorment es puguin qualificar.

En els segments de correcció dels dos casos d'educació infantil hi té tota la responsabilitat el docent, mentre que en els casos d'educació primària i secundària, es plantegen segments de correcció en què la responsabilitat és compartida entre el docent i els alumnes. Aquesta realitat a educació infantil pot ser provocada per l'edat dels alumnes i la percepció de que no disposen de les competències necessàries per assumir el segment de correcció de les seves tasques acadèmiques. Cal destacar que en alguns dels casos, es plantegen segments de correcció basats en l'observació individual d'aula que es posen al servei d'un segment d'aprofitament dels resultats posterior i de la qualificació individual dels alumnes. Aquestes observacions es realitzen mitjançant codis com MB: molt bé, B: bé, P: poc, i símbols que acompanyen com fletxes amunt o avall. No disposen d'indicadors que proporcionin informació sobre què vol dir cada codi. Aquestes observacions complementen la qualificació individual de manera poc transparent ja que ni els docents poden explicar com elaboren aquest procediment i es tracta d'observacions que es tenen en compte per a la qualificació però de les quals els alumnes desconeixen tant l'objectiu com els criteris. En apartats anteriors s'ha comentat que l'organització cooperativa de l'aprenentatge permet visualitzar de manera més transparent els processos d'aprenentatge dels alumnes. Des del punt de vista de l'atenció a la diversitat, aquesta possibilitat d'observació constant i explícita, permet prendre decisions sobre la millora de l'ajust de les ajudes educatives i oferir ajudes més contingents (Onrubia, 2007) i no només posar al servei de la qualificació les observacions realitzades.

Sobre els segments de comunicació, els resultats indiquen que en tres dels sis casos es proporciona informació sobre la tasca i sobre l'execució de la tasca i en un cas s'afegeixen aspectes vinculats a característiques individuals dels alumnes. En cap cas s'ofereix informació sobre l'autoregulació tot i que Yang i Carless (2013) asseguren que a través de l'autoavaluació també es proporciona retroalimentació, i en aquest sentit, tots els casos disposen de segments en algunes de les SA on l'agent avaluador és el propi alumne a través de l'autoavaluació. En els segments de comunicació la responsabilitat és del docent i es tracta de comunicacions escrites. En dos dels casos la devolució és una avaluació qualitativa mitjançant comentaris escrits o orals i en dos casos és una avaluació quantitativa mitjançant una nota numèrica. És important, que els segments de correcció tinguin com a finalitat la incorporació d'elements qualitius que permetin entendre quins errors han comès els alumnes en relació als objectius, als criteris de correcció i als criteris d'avaluació i oferir informació sobre com millorar (Colomina i Rochera, 2002; Nicol i Macfarlane-Dick, 2007). En algunes SA no es

fa devolució dels resultats i en dos casos no es comunica els resultats als alumnes, ambdós de l'etapa d'educació infantil. Resulta especialment rellevant destacar en aquest punt que la condició primordial de l'avaluació formativa és la provisió d'informació als alumnes (Black et al., 2003).

A més a més, seguint amb els segments de devolució dels resultats, destaca la manera com comuniquen els docents els resultats de l'avaluació. Asseguren fer-ho de manera privada i individual quan el resultat és de l'alumne, però en tres dels casos, la comunicació es realitza lliurant a cadascú la seva activitat amb la qualificació numèrica o amb comentaris davant de tot el grup classe. És cert, inicialment, que el fet de donar a cadascú la seva activitat pot fer pensar que la devolució s'està realitzant de manera privada i individual, però cal recordar que l'aula és un context complex on es dona, entre d'altres característiques, el que Doyle (1978) va anomenar publicitat i per tant, les qualificacions esdevenen públiques i col·lectives ràpidament. Cal afegir, que no és una veritable comunicació ja que la retroalimentació és un procés de comunicació i diàleg entre el docent i l'alumne o entre iguals sobre els progressos i estàndards (Liu i Carless, 2006) que en les seves formes més productives fomenten la capacitat de resoldre problemes independentment, l'autoavaluació i la reflexió (Sadler, 2010) o el que alguns autors anomenen una "aproximació dialògica a la retroalimentació" (Beaumont, O'Doherty i Shannon 2011; Carless et al., 2011; Nicol 2010; Price, Handley i Millar 2011; Yang i Carless, 2013) o "interacció formativa" (Black i Wiliam, 2009). A més a més, proporcionar una qualificació numèrica, com succeeix en alguns dels casos, no ofereix a l'alumne informació que pugui ser utilitzada per a millorar, ni està vinculada als criteris definits prèviament ni s'ofereix un intercanvi interactiu en el qual es negociïn significats i s'aclareixin expectatives (Carless, 2013).

Seguint amb els segments que formen les SA, els resultats mostren que els segments d'aprofitament que es plantegen sobretot, són per a ser resolts individualment o en equip tot i que es desconeix si es fa ús d'estructures cooperatives. Gairebé la totalitat d'activitats són reflexions en gran grup sobre els resultats dels continguts que han estat objecte d'avaluació o proposta de noves activitats que es desenvoluparan en moments posteriors formant part d'altres UD o projectes. Segons Clark (2012), per a què aquests segments siguin útils, cal que es promogui una activitat conjunta entre el docent i els alumnes, resolent les tasques en gran grup amb la participació de tots, en petit grup o de manera individual.

Els resultats exposats també ofereixen alguns elements de reflexió sobre l'explicitació d'objectius, criteris d'avaluació i criteris de correcció. Generalment en tots els casos, s'expliciten els objectius dels diferents segments de les SA que sovint venen determinats pel docent a excepció d'un cas i són *a priori* els mateixos per a tots els alumnes. La tendència canvia quan es tracta d'explicitar els criteris d'avaluació i els criteris de correcció. Quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, els criteris d'avaluació i els de

correcció s'expliciten, ja que es vinculen al Pla de l'equip i més enllà de ser una pràctica que els alumnes han realitzat diverses vegades, disposen d'instruments com rúbriques que els ajuden a conèixer els indicadors i criteris. Quan el focus de la SA és el producte per equip o els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual, els criteris d'avaluació i correcció no són explicitats fins que, en algun cas, els segments de correcció són responsabilitat dels alumnes i mitjançant rúbriques o fulls d'autoavaluació, coneixen els criteris. En altres casos, fins i tot passat el segment de comunicació (en els casos en què hi ha), els criteris no s'expliciten i poden fer-se públics en segments d'aprofitament on es proposen reflexions en gran grup sobre els continguts que han estat objecte d'avaluació. En aquest sentit, els criteris d'avaluació i els de correcció han de ser comprensius pels alumnes i compartits per tal que l'aprenentatge sigui efectiu, fins i tot, discutint amb ells l'ús de la terminologia i proporcionant exemples de com aconseguir-los (Mauri i Rochera, 2010; Smith et al., 2013). Només en el cas d'educació secundària, es construeixen amb els alumnes els objectius, els criteris d'avaluació i els instruments d'avaluació i correcció des de l'inici del procés.

Els resultats sobre les SA amb focus a la competència d'aprenentatge cooperatiu, mostra alguns resultats que precisen de comentari. En primer lloc, tots els vinculen, com ja s'ha explicat, al pla de l'equip i/o al diari de sessions. En aquest sentit, són les SA en què s'utilitzen més instruments que afavoreixen conèixer els criteris d'avaluació com rúbriques, observacions d'aula, plans d'equip i diaris de sessions tot i que també, són les SA que més dificultats comporten per a prendre decisions per a la qualificació i l'acreditació i d'ajust d'ajudes i programació. En segon lloc, destaca la vinculació que realitzen els docents del pla de l'equip a un projecte o UD cooperativa determinada quan la implementació de l'aprenentatge cooperatiu és generalitzada al centre educatiu com a pràctica habitual (cas 1, cas 3, cas 4 i cas 5). Des del Programa CA/AC, els plans de l'equip, les revisions dels diaris de sessions i les avaluacions periòdiques dels primers, no estan vinculats a cap àrea específica, ja que esdevé, en sí mateixa, una nova competència. De fet, es proposa que els diferents docents que intervenen als grups puguin, també, fer diaris de sessions, per exemple. Això provoca que les unitats temporals dels diferents docents no sempre comencin i acabin al mateix temps, per tant, el pla de l'equip disposa o pot disposar d'una temporalitat diferent. En tots els casos, es tracta de tutors de grups que vinculen a la tutoria les SA de l'aprenentatge cooperatiu i l'inicien i acaben fent-la coincidir amb una unitat o projecte cooperatiu concret.

Seguint amb les SA amb focus a la competència d'aprenentatge cooperatiu, els resultats mostren algunes pràctiques a comentar. D'una banda, com succeeix en un dels casos, es proposa la realització de diaris de sessió en sessions que han estat organitzades socialment en equip sense ús d'estructures cooperatives, per tant, en sessions on no s'assegurava la participació equitativa i la interacció simultània ni els alumnes necessàriament havien de fer ús dels seus càrrecs ni aconseguir els seus compromisos personals. A més a més,

aquestes revisions es realitzen, també, sense estructura cooperativa fet que no afavoreix la interacció entre els membres de l'equip per a valorar el grau en què han assolit els diferents aspectes que avaluen. D'altra banda, es qualifica la competència aprenentatge cooperatiu mitjançant el pla de l'equip com a producte i una rúbrica d'ús docent amb la mateixa qualificació per a tots els membres, entenent que l'assoliment d'una competència és de dimensió individual i no d'equip. Per últim, es fa ús de diferents evidències constatades a través de l'observació d'aula i dels resultats dels plans de l'equip per a augmentar o no una qualificació final o intermitja d'àrea específica, fent ús de la competència aprenentatge cooperatiu com una "competència transversal" i vinculant els resultats a altres competències.

Atenent a la presa de decisions vinculades a la competència aprenentatge cooperatiu, destaquen algunes decisions que es relacionen directament amb l'ensenyament i aprenentatge de les competències i la seva avaluació, ja que sovint, l'aprenentatge cooperatiu acaba formant part en la qualificació d'un petit percentatge anomenat "actitud". De fet, alguns dels informes de seguiment trimestrals dels alumnes als centres, encara es continuen formulant en termes de conceptes, procediments i actituds d'àrea i en els casos en què apareixen les competències, les decisions sobre la qualificació i l'acreditació es calculen atorgant percentatges als tres aspectes comentats. És cert que per exemple Zabala (2011), defineix la competència com l'ús interrelacionat de procediments, actituds i conceptes, però en el fons, les competències pretenen la globalització dels aprenentatges o la interdisciplinarietat de les diferents àrees curriculars per tal de que els alumnes siguin competents en les condicions que hauran d'afrontar en la seva vida quotidiana (Diaz-Barriga, 2005; Hung i Der-Thanq, 2007). S'evidencia, per tant, les dificultats per encaixar les competències en el model de sistema educatiu existent (Moya i Luengo, 2010). Malgrat els docents plantegin els processos d'ensenyament i aprenentatge de manera globalitzada, posteriorment, hauran d'encabir els resultats seguint les exigències que des del centre educatiu es marquen per a informar sobre la qualificació dels alumnes a les diferents competències o àrees específiques.

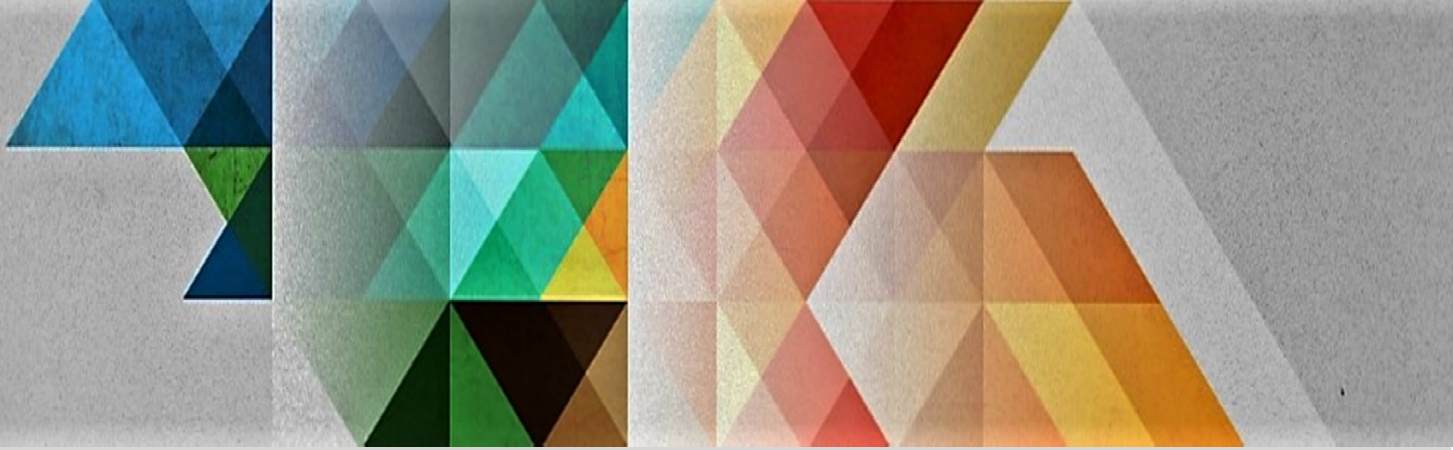
Per acabar amb les SA amb focus a la competència aprenentatge cooperatiu, destaquen algunes decisions importants sobre la co-avaluació i l'autoavaluació dels alumnes i la incorporació a la qualificació dels alumnes que realitzen els docents. En primer lloc, es parteix de l'evidència que en dos dels casos analitzats, la competència aprenentatge cooperatiu no s'avalua i no es té en compte per prendre decisions vinculades a l'avaluació ni en termes d'ajust d'ajuda o ajust de programacions ni en termes de qualificació. A la resta de casos, a excepció d'un, la co-avaluació i l'autoavaluació no es posa al servei de la qualificació realitzada pel docent. En dos dels casos, s'utilitza l'observació d'aula per prendre decisions sobre la qualificació a les àrees específiques i es deixa de banda els resultats obtinguts de les avaluacions realitzades pels alumnes. En un altre cas, es contrasten els resultats obtinguts pels alumnes a les autoavaluacions i els obtinguts pel docent fent ús

del mateix instrument i de l'observació d'aula i es pren una decisió per a la qualificació individual que anirà al percentatge final corresponent. Aquesta presa de decisió, però, no acaba d'estar ben definida. Aquestes realitats, poden venir marcades per la dificultat d'assegurar la fiabilitat i validesa de les co-avaluacions i autoavaluacions dels alumnes (Falchikov i Goldfinch, 2000; Brew, 2003; Bretones, 2008; Marín García, 2009), tot i que en l'últim cas, fer ús del contrast entre els resultats i constatar coincidències fa augmentar la fiabilitat en les avaluacions d'aquests últims (Ibarra, Rodríguez i Gómez, 2012).

10.2.4 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.4: TASQUES D'AVUACIÓ

De la mateixa manera que succeeix amb les SA, les TA es proposen per a ser resoltes de manera individual o en equip (a vegades amb ús d'estructures cooperatives i a vegades no), en funció del focus de la SA. Quan el focus de la SA són els continguts curriculars apresos de manera cooperativa o individual, les TA es resolen individualment, mentre que quan el focus és el producte únic per equip o la competència aprenentatge cooperatiu, les TA es resolen en equip mitjançant estructures o sense fer ús d'estructures cooperatives.

D'altra banda, en referència als perfils de les TA, hi predominen continguts conceptuals i procedimentals tot i que també s'avaluen continguts actitudinals, sobretot quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu. En general es tracta de TA amb un nivell d'exigència cognitiva baix o mig i de consigna explícita oral i escrita. Destaca que, quan el focus de la SA és la competència aprenentatge cooperatiu, es proposen activitats amb entre 30 fins a 160 TA.



11. IMPLICACIONS PER A LA MILLORA DE LES PRÀCTIQUES AVALUATIVES EN CONTEXTOS D'APRENTATGE COOPERATIU

11. IMPLICACIONS PER A LA MILLORA DE LES PRÀCTIQUES AVALUATIVES EN CONTEXTOS D'APRENTATGE COOPERATIU

Els resultats presentats en capítols anteriors i la discussió per a cada un dels objectius específics (vegeu capítols 9 i 10), permeten identificar algunes implicacions per a la millora de les pràctiques avaluatives en contextos d'aprenentatge cooperatiu derivades d'aquesta investigació. Com s'ha defensat al llarg del marc teòric i en la discussió d'alguns dels objectius de la investigació, la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de manera sistemàtica, precisa de reconsiderar l'avaluació i que aquesta sigui coherent amb el procés d'ensenyament i aprenentatge en tant que element que hi forma part de manera inseparable.

De fet, a través d'aquest estudi, es constata de nou, la necessitat d'estudiar i analitzar les pràctiques avaluatives en els contextos en els quals es produeixen per tal de conèixer les decisions que prenen els docents així com entendre-la de manera inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge i de considerar-la a diferents nivells. En aquest sentit, es constata la potencialitat del model d'anàlisi de les pràctiques avaluatives utilitzat i la seva capacitat per adaptar els diferents nivells que el configuren a les pràctiques d'avaluació en contextos on s'implementa l'aprenentatge cooperatiu. A més a més, com també s'ha defensat, per a què la innovació sigui sostenible al llarg del temps, cal que s'incloguin elements sobre els quals els docents puguin reflexionar i prendre decisions vinculades a l'avaluació quan l'aprenentatge cooperatiu és una pràctica habitual a l'aula. En aquest punt és important comentar que el Programa CA/AC facilita orientacions molt generals sobre l'avaluació identificant les dimensions de l'aprenentatge en equip que diferencia en individual, d'equip i de grup-classe (Pujolàs, Lago, et al., 2011). Per la seva banda, a través del procés de formació i assessorament, les orientacions són més específiques i s'ubiquen a l'etapa d'Introducció (primera etapa) i s'aprofundeix en elles a l'etapa de Generalització (segona etapa). En aquest sentit, resulta especialment rellevant explicitar que es presenta l'avaluació partint de les seves dues dimensions, individual i d'equip, i identificant els focus sobre els quals es poden prendre decisions. D'aquesta manera, és important incidir en la presa de decisions vinculades a l'avaluació fruit de la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula identificant, de manera explícita, els focus susceptibles de formar part de l'avaluació al servei de la funció pedagògica i social. En aquesta recerca, recolzat en aportacions anteriors, s'han identificat cinc focus.

El primer focus sobre el qual s'han de prendre decisions té a veure amb els *continguts curriculars apresos de manera cooperativa o de manera mixta cooperativa i individual*. Aquest és un focus de dimensió individual, la qual cosa no vol dir que la resolució hagi de ser únicament a través d'una prova o examen individual ubicat al final del procés d'ensenyament i aprenentatge. En el cas d'un examen es pot organitzar individualment o en

equip, tot i que l'organització en equip mitjançant estructures cooperatives o el que es podria anomenar un "examen cooperatiu".

El segon focus sobre el qual s'han de prendre decisions té a veure amb les *activitats realitzades de manera cooperativa*. Aquest focus, com l'anterior, també és de dimensió individual. Resulta important prendre decisions vinculades a l'avaluació sobre aquest focus, ja que quan s'estructuren les activitats de manera cooperativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge més que no pas una estructura individualista de les mateixes, s'ha d'identificar l'aportació individual dels membres dels equips a l'activitat cooperativa, fet que permet ajustar ajudes, prendre decisions sobre la programació i prendre decisions sobre la qualificació individual. Tenir en compte les activitats realitzades de manera cooperativa, posa l'èmfasi en la responsabilitat individual per a l'equip, un aspecte important en l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge.

El tercer focus sobre el qual s'han de prendre decisions té a veure amb els *productes únics elaborats en equip*. Aquest focus és de dimensió d'equip i individual. En aquest sentit s'haurien de programar activitats que permetin als alumnes conèixer els criteris d'avaluació i els criteris de correcció i que siguin una oportunitat per a preparar el segment d'avaluació en sentit estricte, tant si es tracta d'una exposició oral, com d'un treball o l'elaboració d'una maqueta, recital de poesia, obra de teatre, entre d'altres.

El quart focus sobre el qual s'han de prendre decisions té a veure amb l'avaluació de *l'estructura d'activitat i l'estructura de participació*. Aquest focus és de dimensió d'equip. Atenent a les condicions necessàries per a què es doni un aprenentatge cooperatiu real, resulta especialment rellevant incidir en la necessitat d'en algun moment del procés d'ensenyament i aprenentatge, avaluar l'adequada consecució i seguiment dels passos que estableix l'estructura cooperativa, o en altres paraules, d'assegurar, mitjançant l'avaluació, que es dona una participació equitativa i una interacció simultània (en termes de comunicació mútua, ajuda mútua i torn de paraula). Realitzar aquesta avaluació, permet prendre decisions sobre la regulació de l'aprenentatge cooperatiu als equips i sobre l'autoregulació als alumnes. Per aquest motiu, dotar d'estructura d'activitat, però també d'estructura de participació i interacció a les estructures cooperatives, esdevé un element indispensable per a poder ajustar millor les ajudes als equips i als seus membres. A la vegada, han de permetre iniciar un procés de reflexió docent on s'hi vinculi la naturalesa de la tasca o contingut específic que configura una adaptació determinada en l'estructura de tasca i dels requisits i regles de participació que se'n deriven. A més a més, cal prendre en consideració la categorització de les estructures simples que actualment es divideixen en bàsiques, derivades i específiques, entrant aquestes últimes en una categoria diferent que s'associa a una estructura cooperativa bàsica o derivada i no una estructura en sí mateixa, ja que no

acompleixen els requisits indispensables de participació equitativa i interacció simultània (Kagan, 1999) i els docents les utilitzen de manera aïllada a l'ús d'altres estructures.

L'explicitació, per part del docent, de la correcta consecució i seguiment de les estructures cooperatives, resulta especialment important en aquest punt així com l'assumpció de càrrecs i de compromisos personals vinculats al correcte desenvolupament de les estructures. L'avaluació desenvolupada a través d'una estructura cooperativa, ha de posar l'èmfasi en la interacció, participació, torn de paraula, proporció i acceptació d'ajudes i no en continguts específics.

L'últim focus que cal tenir en compte per prendre decisions és la *competència aprenentatge cooperatiu*. Aquest focus és el que es relaciona directament amb l'Àmbit C del Programa CA/AC i amb el propi nom, ja que és quan l'aprenentatge cooperatiu esdevé un contingut a ensenyar, aprendre i avaluar, és a dir, l'aprendre a cooperar. Aquest focus, en l'avaluació al servei de la funció pedagògica és de dimensió individual i d'equip. En l'avaluació al servei de la funció social, és de dimensió individual, com qualsevol altra competència.

En aquest focus, tal com indica l'Àmbit C, la tasca prioritària és l'establiment del Pla de l'equip, d'una banda, i les revisions dels diaris de sessió d'una altra. Tant si es tracta de l'establiment dels elements que formen el pla de l'equip, com si es tracta de les revisions de sessions determinades, cal que s'estructurin mitjançant estructures cooperatives. Cal, a més a més, preveure amb els alumnes la reflexió entorn la necessitat d'establir objectius, rols i compromisos personals per a la correcta organització dels equips i la detecció de necessitats concretes en els diferents equips que permetin poder establir objectius concrets i específics, rols específics i compromisos personals que tinguin a veure amb la competència aprenentatge cooperatiu i no amb continguts vinculats a àrees específiques. Cal assegurar, també, que la formulació d'objectius, rols i funcions i compromisos personals, siguin abordables pels alumnes i no entrin en contradicció amb la finalitat última de l'aprenentatge cooperatiu com seria la no proporció o demanda d'ajuda, per exemple. Per tant, és especialment important, no penalitzar la demanda d'ajuda, la comunicació entre els membres, entre d'altres. Pel que fa a la valoració del desenvolupament d'una sessió mitjançant el diari de sessions, de nou, resulta imprescindible que s'estructuri mitjançant estructures cooperatives i a més a més, que es vinculin a sessions en les quals s'ha resolt alguna tasca fent ús de l'aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit, cal que els elements sobre els quals es reflexiona i que s'avaluen, tinguin especial rellevància per a la millora de la competència aprenentatge cooperatiu com l'assoliment d'objectius parcials d'equip, l'assumpció de càrrecs i de compromisos personals. Seran necessaris un nombre d'accions suficients per a què es disposi d'evidències sobre el progrés de l'equip, que variarà, entre d'altres aspectes, en funció de la sistematització de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

L'avaluació en sentit estricte, la formarà la revisió i avaluació dels acords establerts al pla de l'equip prèviament. Aquesta revisió, necessita ser estructurada de manera cooperativa a través de l'ús d'alguna estructura i en cas necessari proporcionar dinàmiques o estratègies per a la presa de decisions consensuades i dotar als alumnes d'estratègies de discussió, sobretot per aquells elements que són d'avaluació d'equip com els objectius. En aquesta avaluació, juga un paper molt important la co-avaluació i l'autoavaluació i el rol del docent, en termes d'ajudes instruccional, és a dir, en la proporció d'elements de reflexió sobre els quals els alumnes puguin recolzar les seves valoracions. La finalització del procés suposa la planificació d'un nou pla l'equip arrel dels resultats de la revisió realitzada de l'anterior. És especialment important que s'estructuri de manera cooperativa i es proporcioni als alumnes per part del docent les ajudes oportunes per a establir cadascun dels elements que formaran part del nou pla de l'equip.

En relació als diferents segments o activitats que es poden desenvolupar al voltant dels diferents focus de l'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu, les idees principals que es deriven per a la pràctica avaluativa a l'aula, són les següents:

- La programació de *segments o activitats preparatoris* és un moment idoni per a l'explicitació dels objectius i dels criteris d'avaluació i de correcció als alumnes. L'explicitació de criteris d'avaluació i de correcció poden proporcionar-se a través d'instruments com rúbriques que poden elaborar-se de manera conjunta entre docent i alumnes. Una altra eina d'elaboració conjunta seria una base d'orientació d'equip, que pot ajudar a la planificació, execució i revisió del procés seguit en el desenvolupament del producte. Un altre instrument interessant per a utilitzar en aquests segments són els macro-guions que modelin la seqüència d'activitats que haurà de ser resolta en equip. I els exemplars d'actuació que ajuden a conèixer i discutir sobre els criteris d'avaluació i correcció i proporcionen un bon model pels alumnes. La incorporació d'aquests instruments en els segments preparatoris haurà de coordinar-se amb els instruments que formaran part de la competència aprenentatge cooperatiu ja que l'organització cooperativa provoca que incloguin aspectes vinculats a l'aprenentatge cooperatiu, tot i que no s'han de confondre ni substituir uns instruments pels altres.

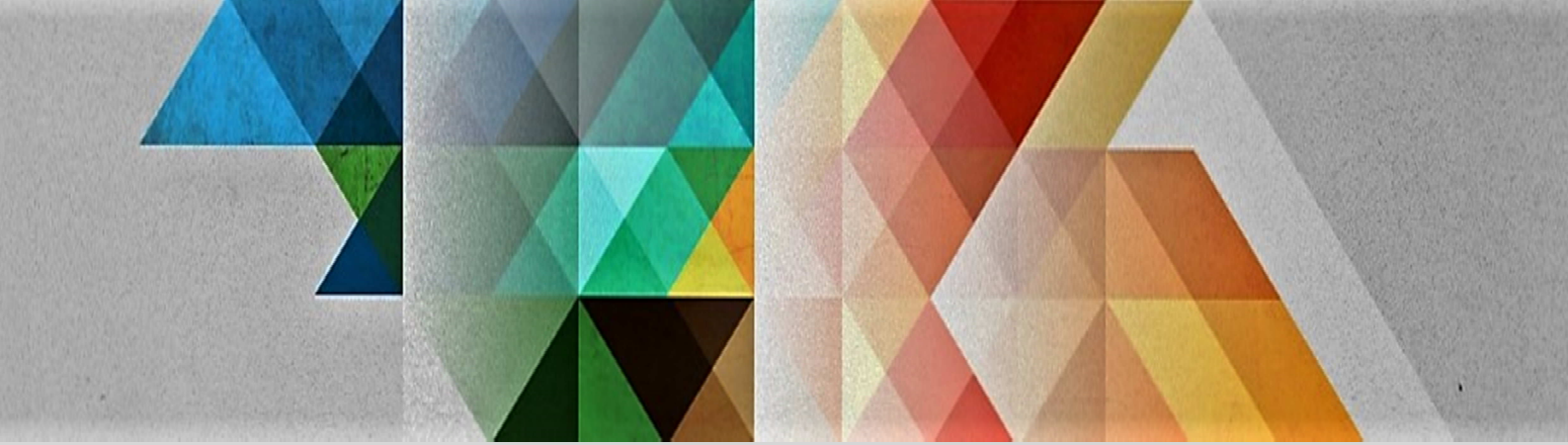
A més a més en aquestes activitats prèvies a l'avaluació en sentit estricte, el docent pot obtenir informació sobre possibles incomprendiments dels aprenentatges dels alumnes. Aquests segments preparatoris poden ser de resolució en equip a través d'estructures cooperatives o de resolució individual, tot i que la resolució cooperativa ofereix l'oportunitat de que els alumnes interaccionin entre ells per a la resolució de la tasca i la construcció conjunta de coneixement posant en joc la capacitat metacognitiva, la construcció conjunta de procediments i d'estratègies.

- Els *segments d'avaluació en sentit estricte* de resolució individual, permeten identificar els continguts apresos de manera cooperativa i individual i atorgar-los un pes específic en la qualificació quan les activitats d'ensenyament i aprenentatge s'organitzen de manera mixta individual i cooperativa. En aquest segment, la proporció d'ajuda per part del docent és important i cal informar als alumnes de què disposen d'ella.
- Pel que fa als *segments de correcció o qualificació*, poden ser responsabilitat únicament del docent, de l'equip cooperatiu o de la resta d'equips, tot i que allò ideal, seria que fos una responsabilitat compartida entre els tres agents. De ser aquesta la opció, cal identificar *a priori* el pes de cada agent en la qualificació final i proporcionar els criteris de correcció prèviament definits a través d'instruments com rúbriques que puguin ser utilitzades per tots els agents. Les rúbriques, es poden construir de manera conjunta entre docent i alumnes, fet que provoca que els alumnes es representin els criteris d'avaluació i eviti que pensin que contenen allò que el docent vol que es faci. Si s'organitza aquest segment tenint en compte els tres agents, caldrà proporcionar als membres dels equips consignes clares sobre com prendre decisions consensuades sobre el nivell d'execució que es decideix per a l'equip que s'està avaluant.
- Els *segments de devolució o comunicació dels resultats* tenen un especial interès ja que han d'ajudar a prioritzar les àrees de millora i promoure un procés de regulació i autorregulació que permeti als alumnes saber com millorar en un moment proper al segment d'avaluació en sentit estricte. La informació proporcionada no ha de ser únicament sobre la tasca o l'execució de la tasca, sinó també en termes d'estratègies triades i desenvolupades, si és el cas, amb el suport d'alguns dels instruments elaborats al segment preparatori. Tenint en compte que en el segment de correcció poden participar la resta d'equips, pot programar-se un segment de devolució on els responsables siguin els equips atenent als criteris utilitzats i avaluats mitjançant la rúbrica utilitzada. El docent, en aquest sentit, té un rol regulador important, ja que ha d'evitar que la comunicació estigui centrada en aspectes que s'escapen dels criteris d'avaluació i posin el focus en aspectes vinculats a característiques individuals d'alumnes concrets. La comunicació dels resultats ha de permetre a l'equip millorar en els passos i seqüència de l'estructura utilitzada al segment d'avaluació en sentit estricte i els ha d'oferir indicadors i elements que puguin incorporar al pla d'equip com a equip o a títol individual. No és suficient amb lliurar l'activitat a l'alumne oferint una qualificació numèrica, que d'altra banda, no proporciona informació sobre com millorar. La devolució ha de ser privada i individual o amb l'equip i establint un diàleg entre docent i alumnes a totes les etapes educatives.
- Fruit dels resultats del segment d'avaluació en sentit estricte, és important que es programin *segments d'aprofitament* al voltant dels continguts que han estat objecte d'avaluació. Organitzar de

manera cooperativa aquests segments, permet la interacció i la possibilitat d'ajuda mútua, amb informació rellevant per ajustar-la, entre els membres de l'equip. Aquest fet, ofereix una nova oportunitat d'aprenentatge ja que l'organització individual, en funció de l'activitat que es programi, no sempre assegura la participació i interacció de tots els alumnes. Una activitat interessant en aquest segment, seria la reflexió i discussió al voltant de la comunicació dels resultats realitzada pels diferents equips al segment anterior. Aquest segment, pot estar directament vinculat amb els instruments que es proporcionen a l'Àmbit C, establint objectius d'equip, càrrecs i compromisos personals en funció de les necessitats de l'equip vinculades a l'estructura de participació i interacció.

Amb tot el que s'ha aportat fins al moment, resulta rellevant destacar que mitjançant el procés d'assessorament, es pot ajudar, proporcionant les ajudes i suports ajustats, a identificar totes les possibles decisions que es poden prendre sobre l'avaluació dels diferents focus. No posar l'èmfasi únicament en la funció social de l'avaluació, sinó ajudar també a identificar decisions associades a la funció pedagògica de l'avaluació i proporcionar bons models d'instruments que ajudin a l'avaluació de la competència aprenentatge cooperatiu identificant els continguts que la configuren, com ara: bons exemples de plans d'equip, bons exemples de diaris de sessió, rúbriques, fulls d'autoavaluació, bases d'orientació, entre d'altres. D'altra banda, ajudar a identificar els processos que mitjançant l'estructuració cooperativa a l'aula es fan públics i transparents i que proporcionen una gran oportunitat al docent per a observar i decidir al servei de què es posen aquestes observacions.

Una possible concreció d'aquests aspectes a incorporar al procés de formació - assessorament seria, per exemple, que a l'etapa de Consolidació es podria considerar la necessitat d'incorporar l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu a la qualificació individual dels alumnes com una competència més que s'ensenya, s'aprèn i s'avalua. Es pot realitzar mitjançant l'informe de seguiment trimestral que s'entrega a les famílies i ser una tasca més a tenir en compte per a la Comissió d'Aprenentatge Cooperatiu de Centre per prendre decisions consensuades que derivin en actuacions concretes que es desenvolupin a tots els cicles i nivells. No es pot obviar, però, que la introducció i manteniment de millores educatives que realitzen els docents són tasques de gran complexitat.



12. LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES

12. LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES

El present capítol pretén identificar per una banda, les limitacions de la recerca desenvolupada i, per una altra banda, les qüestions obertes que es plantegen a través d'aquest treball.

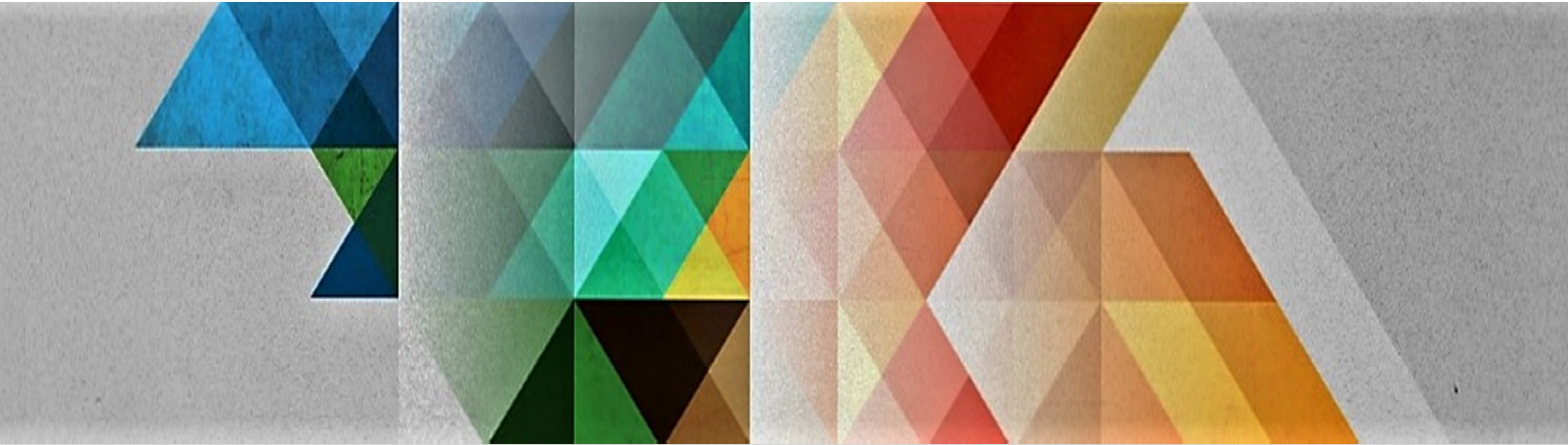
En relació a les limitacions, s'assenyalaran cinc:

- No s'ha pogut identificar ni conèixer quins suports i ajudes es van oferir en els processos de formació i assessorament que van seguir els casos que han format part de la recerca. Vinculat al primer objectiu resulta impossible per la multitud de processos de formació als quals remeten. I vinculat amb el segon objectiu, en el moment de recollir les dades els processos de formació i assessorament ja estaven, o bé tancats, o bé en la seva etapa final, amb la qual cosa no es podia recollir aquesta informació. No obstant, val a dir que malgrat hauria estat pertinent a efectes de contextualització de les dades, no incideix de manera directa en l'objecte d'estudi en sí mateix.
- En referència al primer objectiu, resulten evidents les limitacions derivades dels instruments de recollida de dades utilitzats en tant que no permeten conèixer les decisions associades a diversos aspectes que expliciten els docents, així com les limitacions quant al nivell d'exactitud en la descripció que realitzen amb la pràctica real desenvolupada a l'aula amb anterioritat.
- En relació als instruments de recollida de dades del primer objectiu, destacar les resistències que presenta el col·lectiu docent per a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i per tant, per comunicar per escrit aquestes reflexions i el fet de que no sempre el llenguatge és compartit. Aquesta manca de significats compartits en termes de: a) finalitats perseguides en l'ús d'estructures cooperatives, b) diferència entre dinàmica de cohesió i estructura cooperativa, c) diferències entre activitats d'ensenyament i aprenentatge i activitats d'avaluació, entre d'altres, ha estat habitual al llarg d'aquesta investigació. Des de l'assessoria, caldria insistir en fer un bon ús del llenguatge i que aquest sigui compartit, sobretot per facilitar la tasca assessora i investigadora.
- S'ha evidenciat una diferència entre allò que afirmen els docents que realitzen o no a les seves aules i allò que realment fan.
- Pel que fa al segon objectiu general, a més a més dels identificats en línies superiors, es constaten les limitacions intrínseques a l'estudi de cas intensiu, el qual busca regularitats particulars de les

situacions estudiades i no resulta útil pel procés de generalització directa dels resultats obtinguts a contextos diferents (Flick, 2011). D'aquesta manera, l'intent de generalitzar els resultats obtinguts en aquesta investigació a altres contextos, estarà subordinat a la presa en consideració dels elements contextuals que defineixin les situacions d'estudi.

En relació a les qüestions obertes i possibles línies futures de recerca, destaquen les següents:

- D'acord amb el marc conceptual proposat i la capacitat de les pràctiques avaluatives per atendre la diversitat dels alumnes a través de l'ajust de l'ajuda educativa a les vicissituds dels processos d'aprenentatge que realitzen, els treballs posteriors podrien anar en la línia d'esbrinar, fins a quin punt, les pràctiques avaluatives desenvolupades en contextos d'aprenentatge cooperatiu són coherents amb els principis sobre la inclusió del Programa CA/AC. En aquest sentit una possible recerca futura aniria en la línia de constatar, a través, per exemple, de l'Índex per la Inclusió elaborat per Booth i Ainscow (2011) si en aquells centres on s'implementa el Programa CA/AC el grau d'inclusió tant a les aules com al centre, millora.
- En segon lloc, una possible clau per a estudis posteriors es trobaria en la identificació i anàlisi dels mecanismes d'influència educativa immersos en les pràctiques d'avaluació en les quals es troben els alumnes per tal d'identificar la naturalesa específica de l'ajust de l'ajuda que proporcionen tant els docents com els mateixos companys (en tant que agents educatius) en els processos de construcció conjunta de la competència d'aprenentatge cooperatiu.
- En tercer lloc, els resultats i les aportacions identificades que es vinculen als processos d'assessorament serien, també, susceptibles d'estudi a través del contrast entre diferents processos seguits per identificar amb més exactitud quins procediments, tasques i recursos discursius, faciliten la introducció de pràctiques avaluatives coherents amb els processos d'ensenyament i aprenentatge que es duen a terme en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu.



13. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

13. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abar, B., i Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25–29. Consulta 03/01/2016. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/catalag.uoc.edu/science/article/pii/S104160800900065X>
- Ahmar, Z. i Mahmood, N. (2010). Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 151-164.
- Ahumada, P. (2003). Un modelo de evaluación centrado en los contenidos de la enseñanza. *Pensamiento educativo*, 33, 49-62. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://es.scribd.com/doc/242389300/Ahumada-P-2003-Un-Modelo-de-Evaluacio-n-Centrado-en-los-Contenido-de-la-Ensen-anza-pdf#scribd>
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.
- Aibarra, M. S.; Rodríguez, G. i Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 259, 206-231. Consulta 13/12/2015. Disponible a: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea ediciones.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 39-49.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D. i West, M. (2015) (Edició reimpressa). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T. i Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. i West, M (2012a). Making school effective for all: rethinking the task. *School Leadership and Management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M., Dyson, A., West, M. i Goldrick, S. (2012b). *Developing Equitable Educational Systems*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., i Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: A study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27(3), 285–300.
- Ainscow, M. i Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-16.
- Ainscow, M. i West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Allal, L. i Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. A OECD (Ed.). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). France: OECD Publishing.
- Allal, L. i Wegmuller, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur*, 4, 4-7.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. A Rivera, A. i Pérez, M. (Coords.). *Orientación escolar en centros educativos*. (pp. 209-242). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Alonso-Tapia, J. i Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 385-397.
- Álvarez, I. M. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva educativa*, 45, 45-67.
- Álvarez, I. M. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva i prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.
- Alvi, E. i Gillies, R.M. (2015). Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72, 14–25.
- Andrade, H. i Cizek, G. J. (eds.) (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Andrade, H. i Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3), 1–11. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf>

- Andrade, H.; Du, Y. i Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17, 199–214. Consulta 09/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/09695941003696172#abstract>
- Andrade, H., i Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12- 19. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/00405840802577544#abstract>
- Andrade, H.; Wang, X.; Du, Y. i Akawi, R. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102, 287–302. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/abs/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Archbald, D.A., i Newmann, F.M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. Consulta 30/12/2015. Disponible a: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301587.pdf>
- Arends, I.R. (2004). *Learning to Teach*. New York: MrGraw Hill.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. A C. Skelton, B. Francis i L. Smulyan. *The Sage Handbook of gender and education* (pp. 407-421). London: Sage.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, G., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Consulta 17/08/2015. Disponible a: http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf
- Assessment Reform Group (2015). Assessment without levels: a brief guide for governors. Consulta 20/12/2015. Disponible a: [file:///C:/Users/Vero/Downloads/AAIA%20Governor%20A4%20version%20Layout%201%20\(Final\).pdf](file:///C:/Users/Vero/Downloads/AAIA%20Governor%20A4%20version%20Layout%201%20(Final).pdf)
- AuCoin, A. (2014). Strengthening inclusion, strengthening schools. Building our future one step at a time. *Revista de educación inclusiva*, 7(2), 22-35.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grunne Stratton.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. i Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C., I Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381–412.
- Azevedo, R.; Moos, D.; Johnson, A. i Chauncey, A. (2010). Measuring cognitive and metacognitive regulatory processes during hypermedia learning: Issues and challenges. *Educational Psychologist*, 45, 210 –223. Consulta 05/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/00461520.2010.515934#abstract>
- Bachman, L.F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Achievement in the Secondary School*, 17(1), 1-42.
- Badia, A. (2015). Enseñar a aprender a colaborar en pequeños grupos en la educación escolar. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 119-150). Barcelona: Editorial UOC.
- Badia, A. i Becerril, L. (2015). Resolución colaborativa de problemas informacionales y resultados de aprendizaje grupal en la educación secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 38(1), 83-99.
- Báez, J. i Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1). 94-113. Consulta 18/02/2016. Disponible a: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/347/189>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Barrón, C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educativa*, núm. 45, pp. 103–120.
- Barton, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope. En L. Barton (Ed.). *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching Inclusive Classroom Practices: The Framework For Participation. En L. Florian (Ed.). *The SAGE handbook of special education* (pp. 389-404). Londres: SAGE.
- Black, P. i Wiliam, D. (2006). Developing theory of formative assessment. A J. Gardner (ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage Publications.
- Black, P. i Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. A Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.

- Blanco, R. (Coord.) (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Beamish, W., Bryer, F. i Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. i Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: A key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687. Consulta 05/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/03075071003731135>
- Bell, A.; Mladenovic, R. i Price, M. (2012). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769-788. Consulta 08/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/02602938.2012.714738#abstract>
- Benavidez, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 83-96.
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., i Kennedy, G. (2012). Implementing web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers and Education*, 59 (2), 524-34.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press. Consulta 03/01/2016. Disponible a: http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/OEKOLOG%202014/2_49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf
- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. i Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P. i McCormick, R. (2010). Reflections and new directions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(5), 493-499. Consulta 27/12/2015. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/02602938.2010.493696>
- Black, P., i Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. Consulta 31/12/2015. Disponible a: <http://search.proquest.com/cataleg.uoc.edu/docview/201522988?pg-origsite=summon>
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. A H. Dumont, D. Istance and F. Benavides (Eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 91-111). Paris: OECD. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://0-site.ebrary.com/cataleg.uoc.edu/lib/bibliouocsp/detail.action?docID=10421663>
- Boekaerts, M. (2015). Motivation and self-regulation: two close friends. *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement*, 16, 69-108. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/S0749-7423%282010%29000016B006>
- Boekaerts, M. i Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. Consulta 02/01/2016. Disponible a: <http://link.springer.com/cataleg.uoc.edu/article/10.1007%2Fs10648-006-9013-4>
- Boekaerts, M. i Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. Consulta 03/01/2016. Disponible a: <http://0-web.a.ebscohost.com/cataleg.uoc.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ddf6cbb-de57-4480-a84e-89d3af118605%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4109>
- Boekaerts, M.; Pintrich, P. i Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic.
- Boggino, N. i Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13, N° 15.
- Bolívar, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Ponència impartida en el curs "La mejora de la enseñanza", organizada per la Federació de Enseñanza de UGT de Murcia. Consulta 02/01/2015. Disponible a: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJORA%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf>
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2010a). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A., López, J. i Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60.

- Bolívar, A. i Moya, J. (coords.)(2007). *Las competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía*. Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Bondy, E., i B. Kendall (2008). Evaluación diagnóstica continua. A T. Blythe. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente* (pp. 107-128). Buenos Aires: Paidós.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *The Index of Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T.; Simón, C.; Sandoval, M.; Echeita, G. i Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Boud D. i Falchikov N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. A S. Brown i A. Glasner. (Ed.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (179-189). Madrid: Narcea.
- Broadfoot, P. i Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of "Assessment in Education". *Assessment in Education*, 11, 1, 7- 27.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., i Reid, D. K. (2010). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.
- Brown, S. (2007). Feedback and feed-forward. *Centre for Bioscience Bulletin*, The Higher Education Academy, 22.
- Brown, J. S., Collins, A. i Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10. Consulta 02/01/2016. Disponible a: http://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M4.pdf
- Brown, G. i Harris, L. (2013). Student self-assessment. A J. McMillan (Ed.). *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). California: SAGE.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC [Publicació original en anglès el 1993].
- Buli-Holmberg, J.; Nilsen, S.; Skogen, K. (2014). Inclusive and individually adapted education in Norway. Results from a survey study in two municipalities focusing the roles of headteachers, teachers and curriculum planning. *International Journal of Special Education*, 29(1), 1-14.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa: una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1), 77-89.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de educación inclusiva en Canadá: cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92.
- Butler, D. L., i Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Caamal, F. i Canto, P. (2009). Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios. Ponència presentada al X Congrés Nacional d'Investigació Educativa, COMIE, Setembre, Veracruz, México. Consulta 22/12/2015. Disponible a: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-F.pdf
- Campo, A. i Fernández, A. (2009). El papel del liderazgo en las redes de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17(6), 1001-1008.
- Carless, D. (2011). From testing to productive student learning. Implementing formative assessment in Confucian-Heritage settings. New York: Routledge.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. A D. Boud i L. Molloy, *Effective Feedback in Higher and Professional Education*. London: Routledge. Consulta 38/12/2015. Disponible a: <http://web.edu.hku.hk/staff/academic/dcarless>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., i Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. Consulta 01/01/2016. Disponible a: <http://web.edu.hku.hk/staff/academic/dcarless>
- Carter, N., Prater, M.A., Jackson, A. i Marchant, M. (2009). Educators' Perceptions of Collaborative Planning Processes for Students with Disabilities. *Preventing School Failure*, 54(1), 60-70.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Castejón, J. L. i Navas, L. (Coords). (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cathcart, A.; Greer, D. i Neale, L. (2014). Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(7). Consulta 28/11/2015. Disponible a: <http://0-www.tandfonline.com.catalog.uoc.edu/doi/pdf/10.1080/02602938.2013.870969>
- Cauley, M. i McMillan, J. (2010). Formative Assessment. Techniques to support student motivation and achievement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1–6. Consulta 02/01/2016. Disponible a: <http://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2014/01/FormativeAssessmentTechniques+Motivation.pdf>
- Cebrian, M.; Serrano, J. i Ruiz, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, 43(22), 153-161.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychologist Review*, 24, 205–249. Consulta 07/01/2016. Disponible a: <http://0-link.springer.com.catalog.uoc.edu/article/10.1007%2Fs10648-011-9191-6>
- Cohen, E., Brody, C., i Sapon-shevin, M. (2004). *Teaching Cooperative Learning*. Albany: State of University of New York.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1997a). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. En C. Coll (coord.). *Psicologia de la Instrucció* (pp. 425-503). Barcelona: EDIUOC.
- Coll, C. (1997b). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación* (pp. 157–186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2007a). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2007b). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. A Coll, C. (Dir.); Alegre, M. A.; Essomba, M. A.; Manzano, R.; Masip, M. i Palou, J. *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterrània. Consulta 09/12/2015. Disponible a: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/447.pdf>
- Coll, C. (Dir.); Alegre, M. A.; Essomba, M. A.; Manzano, R.; Masip, M. i Palou, J. (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterrània. Consulta 09/12/2015. Disponible a: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/447.pdf>
- Coll, C.; Barberà, E. i Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C. i Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. *Revista Prelac*, 3, 6-27. Consulta 02/12/2015. Disponible a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>
- Coll, C.; Martín, E. i Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación* (pp.549-572). Madrid: Alianza.
- Coll, C.; Mauri, T. i Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
- Coll, C. i Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la Educación* (pp. 331-353). Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. i Onrubia, J. (2001). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (pp. 189-210). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C.; Onrubia, J.; Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70.
- Coll, C. i Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391-404.
- Coll, C.; Rochera, M. J.; Mayordomo, R. i Naranjo, M. (2008). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. A *Cuadernos de docencia Universitaria*. Barcelona: ICE.

- Coll, C.; Rochera, M. J.; Mayordomo, R. i Naranjo, M. (2011). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. *Cuadernos de pedagogía Universitaria*, 8(15), 14-20.
- Coll, C. i Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32. Consulta 02/03/2016. Disponible a: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346.pdf>
- Coll, C. i Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivel: estratègies per als Mestres. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4(1), 87-100.
- Colomina, R. i Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (pp. 415-435). Madrid: Alianza Editorial.
- Colomina, R. i Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 56-62.
- Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (pp. 437-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Corno, L. i Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. A M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. Nova York: McMillan.
- Cramer, E.; Liston, A.; Nervin, A. i Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Cromley, J. i Azevedo, R. (2011). Measuring strategies use in context with multiple choice ítems. *Metacognition and Learning*, 6, 155-177.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, (12), 671-684. [Trad. al cast.: Las dos disciplinas de la psicología científica. *Escritos de Psicología*, 1997, (1), 2-16]. Consulta 13/11/2015. Disponible a: http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num1/escritospsicologia1_hemeroteca1.pdf
- Crossman, J. 2007. The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research and Development*, 26(3), 313-327. Consulta 02/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/07294360701494328#abstract>
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(2), 79-95. Consulta 09/08/2015. Disponible a: http://centroderesursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf
- Deane, F. P., Wilson, C. J., i Russell, N. (2007). Brief report: Impact of classroom presentations about health and help seeking on rural adolescents' intentions to consult a health care professional. *Journal of Adolescence*, 30, 695-699.
- De la Fuente, J., Pichardo, M.C., Justicia, F. i García Berbén A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Deeley, S. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51.
- De la Oliva, D.; Martín, E. i Vélaz de Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo i J. I. Pozo (Coords.), *La práctica de asesoramiento a examen*, (pp. 55-67). Barcelona: Graó.
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., i Valcke, M. (2007). Applying multilevel modelling on content analysis data: Methodological issues in the study of the impact of role assignment in asynchronous discussion groups. *Learning and Instruction*, 17, 436-447.
- Del Caño, M., Elices, J. A. i Palazuelo, M. M. (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Dejo, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes. REDU: revista de docencia universitària, 13(1), 339-359. Consulta 28/01/2016. Disponible a: <http://red-u.net/redu/index.php/redu/article/view/771>
- Departament d'Ensenyament (2000). Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori. Generalitat de Catalunya.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Nueva York: Simon & Schuster.

- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consulta 08/10/2015. Disponible a: [file:///C:/Users/Vero/Downloads/85-405-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vero/Downloads/85-405-1-PB%20(1).pdf)
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2007). La investigación psicoeducativa en la perspectiva sociocultural: algunas aproximaciones y retos. *Sembrando ideas*, 1, 35-43. Consulta 15/02/2016. Disponible a: <http://www.sembrandoideas.cl/sites/default/files/2007.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Dignath, C., i Büttner, G. (2008). Components of fostering selfregulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. Consulta 07/01/2016. Disponible a: <http://0-search.proquest.com.catalog.uoc.edu/docview/219915434?pg-origsite=summon>
- Dignath, C., Büttner, G., i Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. Consulta 07/01/2016. Disponible a: <http://0-www.sciencedirect.com.catalog.uoc.edu/science/article/pii/S1747938X08000080>
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. A P. A. Kirschner (Ed.). *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61–91). Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Dillenbourg, P. i Honk, F. (2008). The mechanics of CSCL macro scripts. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 3(1), 5-23.
- Dillenbourg, P. i Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 1–13.
- Dochy, F., Segers, M. i Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de docencia Universitaria*, 2(2), 13-29. Consulta 17/10/2015. Disponible a: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Domingo, J. i Barrero, B. (2010). *Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles*. En C. Moral (coord.). *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Domingo, J. i Fernández, J. de D. (2010). Las competencias básicas del currículum y la atención a la diversidad. A Echeita, G.; Sandoval, M.; Illán, N.; Domingo, J., Soler, M.; Melero, N. i Luengo, F. (Coords.). *La inclusión en la educación democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. A L.S. Shulman (Ed.), *Review or Research in Education*, 5, 163-199.
- Du, J., Zhang, K., Olinzock, A., i Adams, J. (2008). Graduate students' perspectives on the meaningful nature of online discussions. *Journal of Interactive Learning Research*, 19, 21–36
- Du, J.; Xu, J. i Fan, X. (2015). Help seeking in online collaborative groupwork: a multilevel Analysis. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 321-337. Consulta 20/01/2016. Disponible a: <http://0-www.tandfonline.com.catalog.uoc.edu/doi/pdf/10.1080/1475939X.2014.897962>
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., i Parry, S. (2004). *The student assessment handbook: New directions in traditional and online assessment*. London: Routledge.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. A C. Giné (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95-109). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Duran, D. i Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2). Consulta 30/01/2016. Disponible a: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8_htm.html
- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and 'urban schools'. A M. Ainscow and M. West. *Improving urban school: Leadership and collaboration* (pp. 117–29). Maidenhead: Open University Press.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 3(1), 69-84.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. A Fernández, P. i Zabal, A. (Comps). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. i Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 24-46.
- Echeita, G. i Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, (17), 23-35.
- Echeita, G.; Muñoz, Y.; Sandoval, M. i Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48.
- Echeita, G. i Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. i Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. A M.A. Verdugo i R. Shalock (Coords.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.
- Engeström, Y. (1996). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M. i Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. Consulta 03/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/00461520.2011.538645>
- Elwood, J. i Klenowski, U. (2002). Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(3), 243-256.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lesson. A Wilkinson, Ch. (Ed.). *Communicating in the classroom*. (pp. 153-181). New York: Academia Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in researching on teaching. A M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- EURYDICE (2009). Cifras clave de la educación en Europa 2009. España: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación. Consulta 02/12/2015. Disponible a http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/105ES.pdf
- Falchikov, N. i Boud, D. (2007). Assessment and emotion: The impact of being assessed. A D. Boud i N.Falchikov (Eds.). *Rethinking assessment in higher education* (pp.144-155). London: Routledge.
- Falchikov, N. i Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a metaanalysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Fallows, S.J. i Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment: reflections on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 229-246.
- Fernández-Berrocal, P., i Santamaía, C. (2006). Mental models in social interaction. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 229-248.
- Fernandez, R., Kozlowski, S. W. J., Shapiro, M. J., i Salas, E. (2008). Toward a definition of teamwork in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1104-1112.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Consulta 02/01/2016. Disponible a: <http://search.proquest.com/cataleg.uoc.edu/docview/217626391?pq-origsite=summon>
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. London: SAGE Publications Ltd.
- Florian, L. i Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Freund, D., i Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 380-392. Consulta 11/11/2015. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109339906>
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. (18ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Frey, B.B. i Schmitt, V.L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18, 3, 402-423. Consulta 2/01/2016. Disponible a: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ773184.pdf>
- Frey, B.B.; Schmitt, V.L. i Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17(2), 1-18. Consulta 31/12/2015. Disponible a: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2>
- Fullan, M. (2005). *Fundamental change. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.

- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Gallego, C. (2000). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and learning*. Londres: Sage.
- Garello, M. V. i Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2). Consulta 01/01/2016. Disponible a: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000200009&script=sci_arttext
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221. Consulta 30/12/2015. Disponible a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- García, M.; Gallego, C. i Cotrina, M. J. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 46-62.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2). Consulta 22/12/2015. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- García, A. i Marín, M. (2012). Competencias comunicativas eficaces mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 107-121.
- García, J. R.; Rosales, J. i Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), 129-148.
- García, R., Traver, J. A., i Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Nova York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148. Consulta 03/01/2016. Disponible a: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796994>
- Gibbs, G. i Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning? *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Consulta 30/12/2015. Disponible a: <https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs%20and%20Simpson%202004-05.pdf>
- Gielen, S., Dochy, F. i Onghena, P. (2012). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155, DOI:10.1080/02602930903221444
- Gil, C., Alías, A. i Montoya, M.D.G. (2006). Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos. VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo. Barcelona: Publicaciones Universitarias. Consulta 31/01/2016. Disponible a: <http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2005/archivos/PDAA/PDAA27.pdf>
- Gil, C.; Baños, R.; Montoya, M. G.; Herrada, R. i Montoya, F.G. (2013). Aprendizaje Cooperativo y Portafolio Digital de Grupo: Desarrollo de Competencias. *Enseñanza y Aprendizaje de Ingeniería de Computadores*, 3, 23-37.
- Gillies, R., Nichols, K., Burgh, G., i Haynes, M. (2012). The effects of two strategic and meta-cognitive questioning approaches on children's explanatory behaviour, problem-solving and learning during cooperative, inquiry-based science. *International Journal of Educational Research*, 53, 93-106. Consulta 18/11/2015. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.003>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Glaser, R. (1977). *Adaptive education: individual diversity and learning*. Nova York: Holt.
- Glazzard, J. (2014). From integration to inclusive education in England: Illuminating the issues through a life history account. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 9(1), 107-116. Consulta 02/10/2015. Disponible a: <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/viewFile/189/pdf>
- Goikoetxea, E., i Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247.
- Goodrich Andrade, H. (1996). *Understanding rubrics*. Educational Leadership.
- Gouli, E.; Gogoulou, A. i Grigoriadou, M. (2008). Supporting, self-, peer-, and collaborative assessment I E-learning: The case of the PEer and Collaborative ASSESSMENT Environments (PECASSE). *Journal of Interactive Learning Research*, 19(4), 615-647.
- Gràcia, M. i Segués, M. T. (2009). *Psicología de l'educació i de la instrucció*. Barcelona: EDIUOC.

- Gràcia, M.; Segués, M. T. (2009). La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar com a instrument per a l'anàlisi de practiques educatives. A Gràcia, M. i Segués, M. T. *L'aprenentatge influeix en el desenvolupament humà?* (pp. 26-37). Barcelona: EDIUOC.
- Gratacós, P. i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió social. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Grau, V., i Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22, 401–412.
- Greene, J. i Azevedo, R. (2007). A theoretical review on Winnie and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372. Consulta 06/01/2016. Disponible a:
- Greene, J. i Azevedo, R. (2010). The measurement of learners' self-regulated cognitive and metacognitive processes while using computer-based learning environments. *Educational Psychologist*, 45, 203–209. Consulta 09/01/2016. Disponible a: <http://0-www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/00461520.2010.515935#abstract>
- Grisham-Brown, J., Hallam, R., i Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 45-51.
- Grupo de trabajo B (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea. Consulta 05/12/2015. Disponible a: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.
- Hadji, CH. (1992). *L'avaluació de les activitats educatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hadwin, A., Järvelä, S., i Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. A B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). New York, London: Routledge.
- Hadwin, A. i Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113, 240–264.
- Handley, K., i Williams, L. (2011). From copying to learning: using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95–108. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://0-www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/02602930903201669#abstract>
- Hargreaves, E. (2005) 'Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–24.
- Hargreaves, A.; Earl, L i Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1) 69- 95.
- Harris, A. i Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Hassanpour, B.; Utaberta, N.; Abdullah, N.; Spalie: Tahir, M. (2011). Authentic assessments or standardized assessment new attitude to architecture assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3550–3595. Consulta 02/01/2016. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281100886X>
- Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. Consulta 08/01/2016. Disponible a: <http://0-search.proquest.com/cataleg.uoc.edu/docview/214113991/fulltextPDF/FC14F64DD410474CPQ/1?accountid=15299>
- Heikkilä, A., i Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 99-117. Consulta 08/01/2016. Disponible a: <http://0-www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/abs/10.1080/03075070500392433#.VpKVFfnhDIU>
- Hendry, G. (2013). Integrating feedback with classroom teaching: using exemplars to scaffold learning. A S. Merry, M. Price, D. Carless i M. Taras (Eds.). *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students* (pp. 133–141). Abingdon: Routledge.
- Heritage, M. (2008). Learning progressions: supporting instruction and formative assessment. *The council of chief state school officers*, New York. Consulta 31/12/2015. Disponible a: <http://www.k12.wa.us/assessment/ClassroomAssessmentIntegration/pubdocs/FASTLearningProgressions.pdf>
- Heritage, M. (2010). Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity? National Centre for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) and the Council of Chief State School Officers (CCSSO). CCSSO: Washington, D.C. Consulta 07/01/2016. Disponible a: <http://eric.ed.gov/?id=ED543063>

- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 69(3), 607-626.
- Herzog, B.; i Hernández, F. (2013). Un ejemplo de sociología del desprecio y exclusión discursiva: la metamorfosis de la familia según Kafka. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(2), 198-217.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.
- Hopkins, D. (2009). L'emergència del lideratge del sistema. *Debats d'Educació*, 12. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - UOC.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. i Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 55-67.
- Huber, G. L., i Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school settings. A R. M. Gillies, A. Ashman, i J. Terwel (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. London: Springer
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula: una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. A E. Martín i J. Onrubia (Coords). *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-163). Barcelona: Graó.
- Humphrey, S.; Karam, E.; i Morgeson, F. (2010). Towards a typology of team effectiveness: A meta-analytic review. *25th Annual Meeting of the society for industrial and Organizational Psychology*. Atlanta GA. Consulta 27/01/2016. Disponible a: https://scholar.google.es/scholar?q=Towards+a+typology+of+team+effectiveness%3A+A+meta-analytic+review&btnG=&hl=ca&as_sdt=0%2C5&as_vis=1
- Hung, D. i Der-Thang, V. (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55, 147-167.
- Hunt, D. i Sullivan, E. (1974). *Between Psychology and Education*. Hillsdale: Dryden Press, Freeman.
- Hurme, T., i Järvelä, S. (2005). Students' activity in computer-supported collaborative problem solving in mathematics. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 10, 49-73.
- Ibarra, H. i Hunter, M. (2007). *How leaders create and use networks*. Harvard Business Review. January.
- Ibarra, S.; Rodríguez, G. i Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359.
- Iborra, A. i Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. Consulta 19/02/2016. Disponible a: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>
- Ion, G.; Silva, P. I Cano-García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 17(2), 283-301. Consulta: 23/02/2016. Disponible a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL4.pdf>
- Järvelä, S. (2011). How does help seeking help? New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction*, 21, 297-299.
- Järvelä, S., i Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39.
- Järvelä S.; Järvenoja H. i Malmberg J. (2012). How elementary school students' motivation is connected to self-regulation. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(1), 65-84. Consulta 02/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/13803611.2011.641269#abstract>
- Järvelä S.; Järvenoja H.; Malmberg J. i Hadwin, A. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267-286.
- Järvelä S.; Järvenoja H. i Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 122-135. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/cataleg.uoc.edu/science/article/pii/S088303550800030X>
- Järvelä S.; Kirschner, P.; Panadero, E.; Malmberg, J.; Phielix, C.; Jaspers, J.; Koivuniemi, M. i Järvenoja, H. (2014). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Education Tech Research Dev*, 63, 125-142.
- Järvelä, S., Volet, S., i Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, 45, 15-27.

- Järvenoja, H., i Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations? Do students regulate emotions evoked from social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79, 463–481.
- Jiménez, V. (2012). *L'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu al Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar*. Treball de Fi de Màster no publicat. Disponible a: <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/2047>.
- Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1(1), 54-64.
- Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (2009). *Joining together: group theory and group skills*. (10^a edició). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (2014a). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, vol. 30, 3, 841-851. Consulta 28/01/2016. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: como mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Ediciones SM.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Holubec, E. J. (1999a). *Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Holubec, E. J. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9^a Ed.). Edina, MN: International Book Company.
- Jonsson, A. (2013). Communicating expectations through the use of rubrics. Comunicació presentada a EARLI Conference 2013, Munich, Germany. Consulta 10/01/2016. Disponible a: https://www.researchgate.net/publication/266030204_Communicating_expectations_through_the_use_of_rubrics
- Jorba, J. I Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, (93), 429-445.
- Kaendler, C.; Wiedmann, M.; Rummel, N.; Spada, H. (2014). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: a framework and research. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505-536. Consulta 18/01/2015. Disponible a: <http://o-link.springer.com.cataleg.uoc.edu/article/10.1007%2Fs10648-014-9288-9>
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Karabenick, S. A., i Newman, R. S. (2006). *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kempler, T. M., i Linnenbrink, E. A. (2006). Helping behaviors in collaborative groups in math: A descriptive analysis. A. S. A. Karabenick i R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts* (pp. 89–115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kitsantas, A., i Chow, A. (2007). College students' perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed, and distance learning environments. *Computers and Education*, 48, 383–395.
- Kostons, D., Van Gog, T. i Paas, F. (2009). How do I do? Investigating effects of expertise and performance-process records on self-assessment. *Applied Cognitive Psychology*, 23(9), 1256-1265. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://onlinelibrary.wiley.com.cataleg.uoc.edu/doi/10.1002/acp.1528/abstract;jsessionid=000264BB7CC2FF24CE4104ED0FD8E2F6.f01t01>
- Kumpulainen, K., i Wray, D. (Eds.). (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Kyndt, E.; Raes, E.; Lismont, B.; Timmers, F.; Cascallar, E. i Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. Consulta 02/01/2016. Disponible a: https://www.researchgate.net/publication/259165120_A_meta-analysis_of_the_effects_of_face-to-face_cooperative_learning_Do_recent_studies_falsify_or_verify_earlier_findings
- Lafuente, M. (2010). *Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Consulta 04/11/2015. Disponible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2657>
- Lago, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la e.s.o., y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Consulta 07/05/2014. Disponible a: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2645/JRLM_TESIS.pdf;jsessionid=63D0ABCC3A4E8B163AE2A83A50849513.tdx1?sequence=1

- Lago, J. R. (2007). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la practica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports*, 11(1), 42-50. Consulta 03/11/2015. Disponible a: <file:///C:/Users/Vero/Downloads/102288-142155-1-PB.pdf>
- Lago, J. R. i Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Barcelona: Editorial UOC.
- Lago, J. R. i Onrubia, J. (2008a). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo Editorial.
- Lago, J. R. i Onrubia, J. (2008b). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum i formació del profesorado*, 12(1). Consulta 12/12/2015. Disponible a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. A E. Martín i J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-33). Barcelona: Graó.
- Lago, J. R.; Onrubia, J. i Huguet, T. (2012). (Coords.). *Assessorament per la millora de les pràctiques educatives. Instrument de suport per l'assessorament*. Consulta 07/02/2016. Disponible a: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d0305f5f-549d-4af2-9561-39bd0329bfe0/Assessorament-millora-practiques.pdf>
- Lago, J. R.; Pujolàs, P. i Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Lago, J. R.; Pujolàs, P. i Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 49-84). Barcelona: Editorial UOC.
- Lago, J. R.; Pujolàs, P.; Riera, G. i Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90. Consulta 20/01/2016. Disponible a: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art4.html>
- Lees, R. i Anderson, D. (2015). Reflections on academics' assessment literacy. *London Review of Education*, 13(3), 42-48. Consulta 30/12/2015. Disponible a: <http://ioepress.co.uk/journals/london-review-of-education/>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leggat, S.G. (2007). Effective healthcare teams require effective team members: defining teamwork competences. *BMC Health Services Research*, 7(17). Consulta 26/01/2016. Disponible a: <http://bmchealthservres.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6963-7-17>
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Lim, E. M. (2012). Patterns of kindergarten children's social interactions with peers in the computer area. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 399-421. Consulta 17/11/2015. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1007/s11412-012-9152-1>
- Liskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., i Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21, 379-393.
- Liu, N. i Carless, D. (2006). Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002). Boletín Oficial del Estado núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. Consulta 07/12/2015. Disponible a: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- LOGSE. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español. (1990). Boletín Oficial del Estado núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Consulta 07/12/2015. Disponible a: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- LOE. Ley Orgánica de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Consulta 07/12/2015. Disponible a: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. (2013). Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Consulta 07/12/2015. Disponible a: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López, D. i Àlvarez, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *RIED*, 14(1), 161-183.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

- Lorenzo Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48(1), 9-21.
- Lynch, R., i Dembo, M. H. (2004). International review of research in open and distance learning. *Review of Educational Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 33-45.
- Määttä, E.; Järvenoja, H. i Järvelä, S. (2012). Triggers of students' efficacious interaction in collaborative learning situations. *Small Group Research*, 43(4), 498-522.
- Macdonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 3-13.
- Manlove, S., Lazonder, A. W., i De Jong, T. (2009). Trends and issues of regulative support use during inquiry learning: Patterns from three studies. *Computers in Human Behavior*, 25(4), 795-803.
- Mansell, W.; James, M. i Assessment Reform Group. (2009). Assessment in schools. Fit for purpose? *A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Consulta 29/12/2015. Disponible a: <http://www.tlrp.org/pub/documents/assessment.pdf>
- Marchesi, A. i Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín García, J. A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-98.
- Martín, E. i Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (pp. 575-595). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. i Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. A E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. (pp. 29-49). Barcelona: Graó.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 165-183.
- Martínez, S. E. i Rochera, M. J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1025-1050.
- Martín, M. E.; Bueno, J. A. i Ramírez, M. C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70. Consulta 03/01/2016. Disponible a: <file:///C:/Users/Vero/Downloads/Dialnet-EvaluacionDelAprendizajeAutorreguladoEnEstudiantes-3214240.pdf>
- Martínez-Fernández, J.R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, 23(68). Consulta 07/01/2016. Disponible a: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000300006&script=sci_arttext
- Martínez, M.E. i Raposo, M. (2011). La evaluación del estudiante a través de la rúbrica. Comunicació presentada a les IV Jornada de Innovación Educativa. Vigo: Universidad. Consulta 09/01/2016. Disponible a: <http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf>
- Mateo, J. i Martínez, F. (2005). L'avaluació alternativa dels aprenentatges. *Quaderns d'innovació Universitària, ICE-UB*, 3, 1-54.
- Mauri, T. i Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción de conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y aprendizaje*, 30(4), 483-497.
- Mauri, T., Colomina, R. i De Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 348, 377-399. Consulta 06/01/2016. Disponible a: http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_16.pdf
- Mauri, T.; Colomina, R.; Martínez, C. i Rieradevall, M. (2009). La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 33-60. Consulta 06/01/2016. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Mauri, T. i Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. A C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- McCaslin, M., i Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. A B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mehmet, B. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(7), 1439-1449. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/catalag.uoc.edu/science/article/pii/S0742051X10000661>

- Meier, A., Spada, H., i Rummel, N. (2007). A rating scheme for assessing the quality of computer-supported collaboration processes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 63–86.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch review*, (8), 193-210.
- Miras, M. (1991). Diferencias individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de pedagogía*, (188), 24-27.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.
- Miras, M. i Coll, C. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. A C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (pp. 331-356). Madrid: Alianza Editorial.
- Miras, M. i Onrubia, J. (2010). Desenvolupament personal i educació. A Coll, C. (Coord.), Miras, M.; Onrubia, J. i Solé, I. *Psicologia de l'educació*. Barcelona: UOC.
- Monedero, J.J. i Cebrián, M. (2010). Investigación e innovación sobre e-Portafolios y eRúbricas. Estudio de un caso. A Cebrián, M. (coord.). *Investigación e innovación educativa con TIC en el espacio Iberoamericano* (pp. 14-21). Málaga: GTEA. Grupo de Investigación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.
- Monereo, C. (Coord.). (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (2003). Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. *Contra el 'culturismo del esfuerzo'*. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 44-47.
- Monereo, C. (2006). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. A C. Monereo (Coord.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5(3), 497-534.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. *Edebé informa*, 9-22. Consulta 31/12/2015. Disponible a: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>
- Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. A C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 85-104). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Castelló, M. (2006). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. A C. Monereo, A. Badia, M. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, E. Bertrán, M. Monte i E. Sebastiani. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (pp. 11-40). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. A C. Monereo (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*, (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé
- Monereo, C. i Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivista: dimensiones críticas. A C. Monereo i I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.
- Moral, M. de la V. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista iberoamericana de educación*, (49), 203-222.
- Morán, L. i Álvarez, G. (2013). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de tic. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45. Consulta 03/11/2015. Disponible a: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec45/pdf/Edutec-e_n45-Moran-Alvarez.pdf
- Moreno, L. L. i Rochera, M. J. (2015). Congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uso de TIC. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54(2), 126-149.
- Moya, J. i Luengo, F. (2010). La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. A Moya, J. i Luengo, F. (Coords.). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. A P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto (Coords.). *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 35-49.
- Murillo, F. i Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F. i Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

- Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Consulta 18/10/2013. Disponible a: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2644/tesi_doctoral_Milagros_Naranjo.pdf?sequence=1
- Naranjo, M. (2015). *L'avaluació com a eina d'inclusió educativa i social*. Lliçó inaugural, Curs 2015-2016 de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. Vic, 22 Octubre de 2015. Consulta 23/10/2015. Disponible a: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4314/llicina_a2015-2016_naranjo_mila_avaluacio.pdf?sequence=1
- Naranjo, M. i Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229-263). Barcelona: Editorial UOC.
- Navarro, M. J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help seeking: An understudied problem solving skill in children. *Development Review*, 1, 224-246
- Newman, D., Griffin, P. i Cole, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Newmann, F.; Brandt, R. i Wiggins, G. (1998). An exchange of views on semantics, psychometrics, and assessment reform: a close look at 'authentic' assessments. *Educational Researcher*, 27(6), 19-22
- Nicol, D.J., i Macfarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D. 2010. From monologue to dialogue: Improving written feedback in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. Consulta 09/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/02602931003786559#abstract>
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497.
- Ning, H., i Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. Consulta 16/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/00131911.2013.853169#abstract>
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 6, 687-702.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage, *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. i Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Knowledge and skills for life first results from PISA 2000*. [Trad. al cast.: Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. México: Editorial Santillana]. Consulta 04/12/2015. Disponible a: <http://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- Olave, I. i Villarreal, A. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399. Consulta 09/01/2016. Disponible a: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14030110003.pdf>
- Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. A J. Bonals i M. Sánchez-Cano (Coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. A C. Giné (Coord). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Onrubia, J. (2010). La atención a la diversidad en la educación secundaria. A C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 173-191). Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. i Engel, A. (2012). The role of teacher assistance on the effects of a macro-script in collaborative writing tasks. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 161-186.
- Onrubia, J. (Coord.); Fillat, M.; Martínez, M. D.; Udina, M. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. i Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-48). Barcelona: Editorial UOC.

- Orsmond, P.; Maw, S.; Park, J.; Gomez, S. i Crook, A. (2011). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240–252.
- Osses, S. i Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Padilla, M. i Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 13(4), 1-11. Consulta 02/01/2016. Disponible a: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4>
- Palomares, A., i González, A. C. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. *Educación*, 48(2), 267-283. Consulta 16/09/2015. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/259363/346582>
- Panadero, E. (2011). Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Panadero, E. i Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E. i Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 172-197.
- Panadero, E. i Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. Consulta 02/01/2016. Disponible a: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_evolutiva1.pdf
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. i Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. Consulta 07/01/2016. Disponible a: <http://0-www.sciencedirect.com/cataleg.uoc.edu/science/article/pii/S1041608012000672>
- Panadero, E.; Brown, G. i Strijbos, J.W. (2015). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 1-28. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://0-link.springer.com/cataleg.uoc.edu/article/10.1007%2Fs10648-015-9350-2>
- Panadero, E. i Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190–203.
- Panadero, E., i Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144. Consulta 06/01/2016. Disponible a: <http://0-www.sciencedirect.com/cataleg.uoc.edu/science/article/pii/S1747938X13000109>
- Panadero, E. i Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(2), 133-148. Consulta 11/01/2016. Disponible a: <http://0-www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Panadero, E., Romero, M., i Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on construct validity of peer assessment, perceived fairness and comfort, and performance. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 195–203.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 66-69.
- Parrilla, A. i Daniells, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Patrick, H., i Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37(1), 27–39.
- Pegalajar, M. C., i Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. Consulta 25/01/2016. Disponible a: <http://redu.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>
- Pérez Gómez, A. (2007a). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- Pérez Gómez, A. (2007b). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Consulta 09/12/2015. Disponible a: http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF
- Pérez, A. M. i Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69. Consulta 22/01/2016. Disponible a: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11509>
- Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des competences des l'école*. Paris: ESF.

- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, Ph. (2008a). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? RedDU. Revista de Docencia Universitaria, 6(2). Consulta 01/11/2015. Disponible a: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/72/pdf>
- Perrenoud, P. (2008b). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Perry, N., Hutchinson, L. i Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teacher's development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/catalag.uoc.edu/science/article/pii/S088303550800027X>
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., i Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher–student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5–15.
- Peterson, E. i Irving, E. (2007). Conceptions of Assessment and Feedback. *Teaching and Learning. Research Initiative*. Nova Zelanda. Consulta 04/12/2015. Disponible a: http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9222_finalreport.pdf
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pigrau, T. (2000). El contrato didáctico en el “trabajo cooperativo”: un instrumento para la autoevaluación. A AAVV. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. A Boekaerts, M., Pintrich, P.R i Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. Consulta 03/01/2015. Disponible a: <http://link.springer.com/catalag.uoc.edu/article/10.1007%2Fs10648-004-0006-x>
- Pintrich, P.; Wolters, C. i Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. A G. Schraw i J. C. Ampara (Eds.). *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Popham, W.J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–73.
- Pozo, J. i del Puy Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. i Monereo, C. (2000). Introducción: Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. A Pozo, J. i Monereo, C. (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Pozo, J.; Monereo, C. i Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. A Coll, C.; Palacios, J. i Marchesi, A. (coord.). *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 211-234). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. i Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.
- Price, M.; Handley, K. i Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. Consulta 08/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/catalag.uoc.edu/doi/full/10.1080/03075079.2010.483513#abstract>
- Price, M.; C. Rust, B.; O'Donovan, i Handley, K. (2012). *Assessment Literacy: The Foundation for Improving Student Learning*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Prins, F.J., Sluijsmans, M.A., Kirschner, P.A. i Strijbos, J-W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- Psaltis, C., Duveen, G., i Perret-Clermont, A.-N. (2009). The social and the psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52, 291–312. Consulta 22/01/2016. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1159/000233261>
- Puckett, M.B., i Black, J.K. (2008). *Authentic assessment of the young child: celebrating development and learning* (2ª ed.). Des Moines, IA: Prentice-Hall Inc.
- Puig Rovira, J.M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. A J.M. Puig Rovira. *Cultura moral y educación* (pp. 87-108). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2005a). *El convidat a sopar: per a una escola que aculli tothom*. Document intern dels estudis de Psicopedagogia, 2009-2010, no publicat.
- Pujolàs, P. (2005b). *La historia de DJ*. Document intern dels estudis de Psicopedagogia, 2009-2010, no publicat.
- Pujolàs, P. (2007). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

- Pujolàs, P. (2013). Marques de foc. Lliçons de pedagogia. Lliçó de jubilació impartida a la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, el 20 de novembre de 2013. Consulta 16/06/2016. Disponible a: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4579/homenatge_a2015_pujolas_pere_marques_foc.pdf?sequence=1
- Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En Bonals, J. *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. A Martin, E. i Onrubia, J. (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp.121-138). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. i Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 207-218.
- Pujolàs, P.; Lago, J.R.; Naranjo, M.; Riera, G.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Soldevila, J.; Torné, A.; Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre/ Aprendre a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo*. Document intern del GRAD la Universitat de Vic. No publicat.
- Raffo, C.; Dyson, A.; Gunter, H.; Jones, L.; Kalamouka, A. i Hall, D. (2009). Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341- 358.
- Raposo, M., Martínez, M.E., Tellado, F. i Doval, M.I. (2012). La evaluación de la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo mediante rúbricas. A Leite, C. i Zabalza, M. (coord.), *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia* (pp. 4051-4065). Porto: Universidade do Porto.
- REAP (Re-engineering Assessment Practices in Higher Education). (2009). Centre for Academic Practice and Learning Enhancement. University of Strathclyde, Glasgow. Directed by David Nicol. Consulta 23/02/2016. Disponible a: <http://www.reap.ac.uk/Home.aspx>
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246. Consulta 14/01/2016. Disponible a: <http://ojs.tandfonline.com/catalag.uoc.edu/doi/full/10.1080/13603110802504218>
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Consulta 04/11/2015. Disponible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2646>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 15 (8). Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8>
- Riba, C. (2004). *Metodología y técnicas de investigación social*. Barcelona: UOC.
- Rochera, M. J. i Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *REIPE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(5), 805-824. Consulta 02/12/2015. Disponible a: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?147>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Rogat, T. i Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially shared regulation in collaborative groups: an analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415. Consulta 09/01/2016. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.607930>
- Rogoff, B. (1993a). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. A R. H.Wozniak i K.W. Fisher (comps.). *Development in context* (pp.1-8). Hillsdale, NJ: LEA.
- Rogoff, B. (1993b). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes. A J. Wertsch, P. del Río i A. Álvarez (Comps.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roll, I., Aleven, V., McLaren, B. M., I Koedinger, K. R. (2011). Improving students' help-seeking skills using metacognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and Instruction*, 21(2), 267-280.
- Romañach, J. i Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*. Consulta 15/12/2015. Disponible a: <http://www.forovidaindependiente.org/node/45>

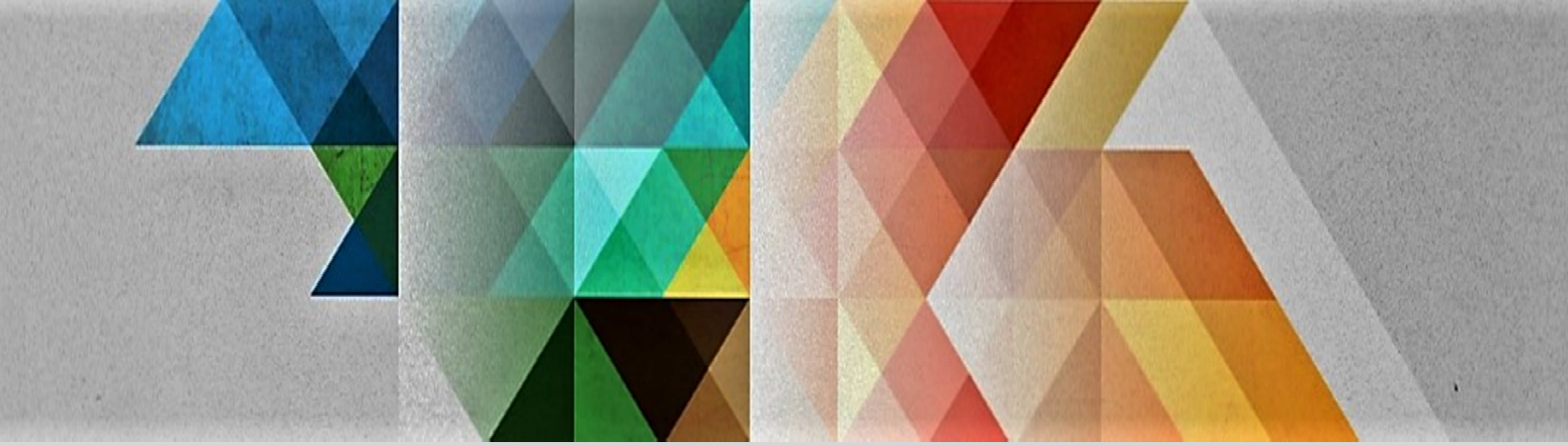
- Rousseau, V., Aube, C., i Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570. Consulta 25/01/2016. Disponible a: <http://sgr.sagepub.com/content/37/5/540.short>
- Ruiz, R. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículum en el aula inclusiva. A J. Bonals i M. Sánchez-Cano (Coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 273-320). Barcelona: Graó.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, A. M., i Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, (35)5, 535-550. Consulta 07/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/02602930903541015#abstract>
- Sadler, P.M. i Good, E. (2006). The impact of self-and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11 (1), 1-31. Consulta 10/01/2016. Disponible a: http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/abs/10.1207/s15326977ea1101_1
- Salmerón, H. i Rodríguez-Fernández, S. (2008). Cooperative Learning as a Facilitating Strategy for the Cognitive and Social Development. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2(6), 149-153.
- Salmerón, H.; Gutierrez-Braojos, C.; Rodríguez-Fernández, S. i Salmerón, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 308-319.
- Salonen, P., Vauras, M., i Efklides, A. (2005). Social interaction - What can it tell us about metacognition and coregulation in learning? *European Psychologist*, 10, 199-208.
- Salovaara, H., i Järvelä, S. (2003). Students' strategic actions in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6, 267-285.
- Sambell, K., McDowell, L., i Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MCGraw-Hill.
- Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 135-149. Consulta 02/08/2015. Disponible a: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art7.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Consulta 04/08/2013. Disponible a: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria de la Universidad de Salamanca*, 26(2), 205-228.
- Sarramona, J. (2015). *Competències bàsiques i currículum (Volum I)*. Barcelona: Horsori.
- Sarramona, J. i Pintó, C. (2000). Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori. *Educar*, 26, 101-125.
- Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. A B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp.125-151). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. i Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/10573560600837578#abstract>
- Schmitz, B. i Perels, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behavior using standardized diaries. *Metacognition and Learning*, 6, 255-273.
- Segers, M. i Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Serrano, J. M. (2003). *Psicología de la Instrucción: Historia, Concepto, Objeto y Método*. Murcia: D M Editor.
- Serrano, J. M. i Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1). Consulta 15/01/2015. Disponible a: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext.
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de psicología*, 30(3), 802-807. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201211/164891>

- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y procesos de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. A M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós / MEC.
- Shulte, A. C. i Osborne, S. S. (2003). When assumptive worlds collide: a review of definitions of collaboration in consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(2), 109-138.
- Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: an action research approach. *Assessment in Education*, 7(2), 193-213.
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. (2ª ed.). Washington DC: National Education Association.
- Slavin, R. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? A H. Dumont, D. Istance i F. Benavides (Eds.). *The nature of learning: using research to inspire practice*. París: OCDE.
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de psicología*, 30(3), 785-791.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. i Schmuck, R. (Eds.) (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- Slavin, R. i Madden, N. (2001). *Success for all: research and reform in elementary education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Inc. Publishers.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Smith, C.D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., i McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: The case for explicitly developing students "assessment literacy". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Vic. Consulta 18/11/2015. Disponible a: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4328/tesdoc_a2015_soldevila_jesus_inclusio_escolar.pdf?sequence=1
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori – ICE, Universidad de Barcelona.
- Solé, I. i Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. A Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. i Zabala, A. (18ª ed.). *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona: Graó.
- Solé, I. i Naranjo, M. (2010). Les practiques educatives com a contextos de desenvolupament (actualització). A Coll, C. (Coord.), Miras, M.; Onrubia, J. i Solé, I. *Psicologia de l'educació*. Barcelona: UOC.
- Stahl, G. (2005). Group cognition in computer-assisted collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 79-90
- Stainback, S. (2001). L'educació inclusive: definició, context i motius. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 18-25.
- Stainback, W. i Stainback, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. A N. Denzin i Y. Lincoln (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3ª Ed.) London: Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1990].
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, Robert; Grigorenko, Elena; Ferrando, Mercedes; Hernández, Daniel; Ferrándiz, Carmen i Bermejo, Rosario (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 111-118. Consulta 19/08/2015. Disponible a: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163513>.
- Stevens, D. i Levi, A. (2012). [Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, conveys effective feedback, and promote student learning](#). USA: Stylus Publishing, LLC.

- Strijbos, J. W., Martens, R. L., Jochems, W. M. G., i Broers, N. J. (2004). The effect of functional roles on group efficiency: Using multilevel modeling and content analysis to investigate computer-supported collaboration in small groups. *Small Group Research*, 35, 195–229
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, (349), 119-136.
- Suthers, D. D. (2006). Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(3), 315–337.
- Tan, K.H.K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 15-29.
- Tan, K.H.K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.
- Taras, M. (2010). Back to basics: definitions and processes of assessments. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 5(2), 123-130.
- Tellado, F.; Martínez, M.E.; Raposo, M. i Doval, M.I. (2012). Porcentaje de cambio en la evaluación y autoevaluación mediante la utilización de rúbricas. Comunicación presentada al II Congreso Internacional sobre evaluación por competencias mediante erúbricas. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://gtea.uma.es/congresos/CDROM/comunicaciones/carpeta1/27-fernandotellado-gonzalez.pdf>
- Tharp, R. G.; Estrada, P.; Stoll Dalton, S.Y.; Yamauchi, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- To, J. i Carless, D. (2015). Making productive use of exemplars: Peer discussion and teacher guidance for positive transfer of strategies. *Journal of Further and Higher Education*. Consulta 05/01/2016. Disponible a: <http://web.edu.hku.hk/staff/academic/dcarless>
- Tong, V. (2011). Linking summative assessments? Electronic feedback and feedforward in module design. *British Journal of Educational Technology*, 42(6). Consulta: 26/10/2015. Disponible a: <http://onlinelibrary.wiley.com.cataleg.uoc.edu/doi/10.1111/j.1467-8535.2011.01226.x/full>
- Topping K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Torrelles, C.; Coiduras, J.; Isus, S.; Carrera, F.; París, G. i Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329-344. Consulta 25/01/2016. Disponible a: <http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/46434/017556.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torrego, J.C. i Negro, A. (2013). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa. Formación del Profesorado*, 49(1), 62-89.
- Torres González, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Torres González, J. A. i Fernández-Batanero, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- Torres, J. i Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. Consulta 07/01/2016. Disponible a: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/11.pdf>
- Tran, V. (2014). The Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Knowledge Retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131-140. Consulta 12/01/2016. Disponible a: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/4763/2761>
- Trillo, F. (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria*, 3. Universidad Nacional de Río Cuarto. Consulta 03/01/2016. Disponible a: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Consulta 11/11/2015. Disponible a: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: UNESCO. Consulta 12/11/2015. Disponible a: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/30/22.pdf>
- Urbina, C., Simón, C. i Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Van Gennip, N.; Segers, M. i Tillema, H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 280-290.
- Vauras, M., Liskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., i Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia*, 46, 19–37.
- Vauras, M., i Volet, S. (2013). The study of interpersonal regulation in learning and its challenge to the research methodology. A S. Volet i M. Vauras (Eds.). *Interpersonal regulation of learning and motivation*. London, UK: Routledge.
- Vas, E. i Littleton, K. (2010). Peer collaboration and learning in the classroom. A K. Littleton, C. Wood i J. K. Staarman (Eds.). *International handbook of psychology in education* (pp. 105-135). Bingley: Emerald.
- Volet, S., Summers, M., i Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128–143.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. França: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. A A.R. Luria, A.N. Leontiev i L.S. Vigotski, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Warnock Report (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Consulta 21/11/2015. Disponible a: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Weaver, S. J., Rosen, M.A., Diaz-Granados, D.; Lazzara, E., Lyons, R., Salas, E. Knych, S., McKeever M.; Adler, L., Barker, M. i King, H. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. *Joint Commission. Journal on Quality and Patient Safety*, 36(3), 133-142.
- Webb, N. M. (2008). Learning in small groups. A T. L. Good (Ed.). *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 203-211). Los Angeles: Sage.
- Webb, N. (2002). Assessment literacy in a standards-based urban education setting. Comunicació presentada a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Consulta 29/12/2015. Disponible a: <http://facstaff.wcer.wisc.edu/normw/AERA 2002/Assessment literacy NLW Final 32602.pdf>
- Webb, N., Franke, M., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P. (2009). Explain to your partner: Teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 49–70. Consulta 26/01/2016. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1080/03057640802701986>
- Webb, N. M., Ing, M., Kersting, N., i Nemer, K. M. (2006). Help seeking in cooperative learning groups. A S. A. Karabenick i R. S. Newman (Eds.), *Academic help seeking: Goals, groups and contexts* (pp.45–88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Inc.
- Webb, N. M. i Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 73-97. Consulta 24/01/2015. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/catalag.uoc.edu/science/article/pii/S0883035503000740>
- Weinberger, A., Ertl, B., Fischer, F., i Mandl, H. (2005). Epistemic and social scripts in computer-supported collaborative learning. *Instructional Science*, 33, 1-30.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wiggins, G. (1989a). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46(7), 41-47. Consulta 01/01/2016. Disponible a: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wiggins.pdf
- William, D. (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. *Keynotes address the European Association for Educational Assessment*. Praga: República Txeca.
- William, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. A H. Dumont, Istance, D. i Benavides, F. (Eds.). *The Nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 135-160). París: OCDE.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- William, D. (2015). Foreword: assessment literacy. *London Review of Education*, 13(3), 3-4. Consulta 29/12/2015. Disponible a <http://ioepress.co.uk/journals/london-review-of-education/>
- Wimshurst, K. i Manning, M. (2013). Feed-forward Assessment, Exemplars and Peer Marking: Evidence of Efficacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(4), 451–465. Consulta 03/01/2016. Disponible a: <http://www.tandfonline.com/catalag.uoc.edu/doi/full/10.1080/02602938.2011.646236#abstract>

- Winne, P. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45, 267–276. Consulta 05/01/2016. Disponible a: <http://0-www.tandfonline.com.cataleg.uoc.edu/doi/full/10.1080/00461520.2010.517150>
- Yang, M. i Carless, D. (2013). [The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes](http://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/412/2013_The-feedback-triangle-and-the-enhancement-of-dialogic-feedback-processes.pdf). *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297. Consulta 15/12/2015. Disponible a: http://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/412/2013_The-feedback-triangle-and-the-enhancement-of-dialogic-feedback-processes.pdf
- Yorke, M. (2005). Formative assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*, 11(3), 219–38.
- Yurdabakan, I. (2012). The effect of co- and peer assessment training on self-assessment skills of teacher trainees. *Education and Science*, 37(163), 190-202.
- Zabala, A. (2011). Com cal ensenyar les competències i avaluar-les. A Zabala, A. (Coord.), Alsina, P.; Ambròs, A.; Canals, R.; Carretero, M. R.; Fuentes, M.; Guitart, R. M.; Pagès, J.; París, E. i Prats, M. A. *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. Consulta 04/01/2016. Disponible a: <http://0-search.proquest.com.cataleg.uoc.edu/docview/614311813/fulltextPDF?accountid=15299>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. A M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. Consulta 02/01/2016. Disponible a: http://0-www.tandfonline.com.cataleg.uoc.edu/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. A D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Eds.). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. A B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. i Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. A D. J. Hacker, J. Dunlosky i A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. i Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132. Consulta 03/01/2016. Disponible a: http://www.scielo.cl/scielo.php?nrm=iso&script=sci_issues&pid=0718-0705&lng=en
- Zusho, A., Pintrich, P. i Coppola, B. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1081-1094. Consulta 10/01/2016. Disponible a: <http://www-personal.umich.edu/~bcoppola/publications/49.%20Zusho%20PAPER.pdf>



ANNEXOS

Annex 1: Descripció de les estructures cooperatives bàsiques.

Annex 2: Descripció de les estructures cooperatives específiques.

Annex 3: Descripció de les estructures cooperatives derivades.

ANNEXOS

ANNEX 1: DESCRIPCIÓ DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES BÀSIQUES

Estructures cooperatives bàsiques (Pujolàs i Lago, et. al, 2011)

Reben el nom d'estructures cooperatives bàsiques perquè es tracta d'estructures que es poden utilitzar –i, de fet s'han utilitzat– amb diferents finalitats en la varietat de moments o seqüències d'una unitat didàctica (UD): poden servir, abans d'iniciar una UD, per exemple, per conèixer quines són les idees prèvies dels alumnes en relació als continguts que anem a treballar; a l'inici de la UD poden ser útils per saber, per exemple, fins a quin punt els alumnes han entès una explicació o un vídeo que hem projectat; durant la UD, a més, poden ser útils per fer les activitats programades i que els estudiants practiquin les competències relacionades amb els continguts que treballen; al final de la UD poden servir-nos per fer, per exemple, una recapitulació o síntesi dels continguts. Per això, a cadascuna de les estructures bàsiques descrites, s'indica en una taula, a manera d'exemple, per a què podrien servir en els diferents moments d'una unitat didàctica.

Lectura compartida

Una activitat de lectura –per exemple, la introducció d'una unitat didàctica del llibre de text– es pot fer de manera compartida, en equip. Un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. Els altres alumnes han d'estar molt atents, ja que el següent (seguint, per exemple, el sentit de les agulles del rellotge), un cop el company ja ha llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar què és el que acaba de llegir o bé fer un resum. Els altres dos hauran de dir si és correcte o no, si estan d'acord o no amb el resum del segon alumne.

L'alumne que ve a continuació (el segon) –el que ha fet el resum del primer paràgraf- llegirà seguidament el segon, i el següent (el tercer) haurà de fer un resum d'aquest, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum és correcte o no. El procés es repeteix successivament fins que s'hagi llegit tot el text. Si al text apareix cap expressió o paraula que ningú a l'equip entén, ni tan sols després d'haver consultat el diccionari, el portaveu de l'equip ho comunica al mestre. Llavors, aquest demana a la resta d'equips –també estan llegit el mateix text– si hi ha algú que en conegui el significat i pugui ajudar. Si és així, aquest alumne ho explica en veu alta i revela, a més, com han descobert el sentit d'aquella paraula o expressió.

Estructura "1-2-4"

El mestre fa una pregunta o qüestió a tot el grup, per exemple, per comprovar fins quin punt han entès l'explicació que els acaba de fer, o bé per practicar alguna cosa que acaba d'explicar. El mestre facilita a cada participant una plantilla amb tres requadres (un per a la situació 1; un altre per a la situació 2; i l'altre per a la situació 4) on hauran d'anotar les successives respostes. Dintre d'un equip de base, primer cada alumne individualment (situació 1) pensa en la resposta correcta a allò que ha demanat el mestre i l'escriu al primer requadre. En segon lloc, els alumnes es disposen en parelles (situació 2), intercanvien respostes i les comenten. Fonen les respostes en una de sola i l'escriuen cadascú en el seu segon requadre. En tercer lloc, després d'haver-se mostrat les respostes que han donat les dues parelles, tot l'equip (situació 4) ha de compondre la resposta més adient a allò que els ha estat plantejat.

El full giratori

El mestre o la mestra assigna una tasca als equips de base (una llista de paraules, la redacció d'un conte, les coses que saben d'un determinat tema per conèixer quines són les idees prèvies que en tenen, una frase que resumeixi una idea fonamental del text que han llegit o del tema que han estat estudiant, etc.) i un membre de l'equip comença a escriure la seva part o aportació en un full giratori. A continuació, el passa al company que seu al costat seguint el sentit de les agulles del rellotge. Aquest escriu la seva part de la tasca en el full i el passa al següent de manera successiva fins que tots els membres de l'equip hagin participat en la resolució de la tasca.

Parada de tres minuts

És una forma de regular –d'estructurar– l'activitat més àmplia que el grup està fent en un moment donat, de manera que es faciliti la interacció entre els alumnes i la seva participació. Quan el mestre, per exemple, està fent una explicació a tot el grup, és possible que, en preguntar obertament a tot el grup si hi ha algú que tingui cap pregunta o dubte, la participació sigui escassa o sempre protagonitzada pels mateixos alumnes (els més extravertits). Alguns, en canvi, més tímids o introvertits, no participen mai o ho fan en molt poques ocasions o només si els hi ho demanen directament. En comptes d'això, de tant en tant, el mestre interromp l'explicació i fa una breu parada de tres minuts (o el temps que es consideri més oportú) per a què cada equip de base pensi i reflexioni sobre el que els ha estat explicant, fins aquell moment, i formulin dos o tres preguntes, o dos o tres dubtes o aspectes que no hagin quedat suficientment clars sobre el tema en qüestió i que després hauran de plantejar. Un cop transcorreguts aquests tres minuts, el portaveu de cada equip planteja un dubte o pregunta –de les tres que han pensat–, una per cada equip a cada ronda. Se salten les preguntes que siguin molt semblants o que ja hagin estat plantejades per un altre equip. Un cop s'han fet totes les preguntes, el mestre segueix amb l'explicació fins que torni a fer una nova parada de tres minuts.

Llapis al mig

El mestre dóna a cada equip un full amb tantes preguntes o exercicis sobre el tema que treballen a classe com membres tingui l'equip de base (generalment quatre). Cada estudiant ha de fer-se càrrec d'una pregunta o exercici:

- Ha de llegir-lo en veu alta i ha de ser el primer en l'exercici o en opinar sobre com respondre la pregunta.
- A continuació, demana l'opinió de tots els companys d'equip seguint un ordre determinat (per exemple, el sentit de els agulles del rellotge). Ha d'assegurar-se que tots els companys aporten informació i expressen la seva opinió.
- A partir de les diferents opinions, discuteixen i entre tots decideixen la resposta adequada.
- Finalment, es comprova que tots entenen la resposta a l'exercici tal i com ho han decidit entre tots. També es comprova que saben anotar-la al quadern.

Es determina l'ordre dels exercicis. Es deixen els llapis o bolígrafs al centre de la taula quan un estudiant llegeix en veu alta la seva pregunta o exercici i durant tot el procés d'expressió d'opinions i decisió de la resposta correcta. Això indica que, en aquells moments, només es pot parlar o escoltar, però no escriure. Quan tothom té clar què és el que s'ha de fer o respondre en aquell exercici, cadascú agafa el seu llapis i escriu o fa l'exercici en qüestió en el quadern. En aquest moment no es pot parlar, només escriure. A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula i se segueix de la mateixa manera amb una altra pregunta o qüestió, aquesta vegada dirigida per un altre alumne.

El joc de les paraules

El mestre escriu a la pissarra unes quantes paraules clau sobre el tema que estan treballat o que ja han acabat de treballar. Dins de cada equip base, els alumnes han d'escriure una frase amb aquestes paraules –cadascú a partir d'una de les paraules clau– o expressar la idea que hi ha darrera d'aquestes paraules. Per tal que es puguin manipular fàcilment, els alumnes escriuen la frase sobre un paper petit (una tercera o quarta part d'un foli). A continuació, seguint un ordre determinat, cada estudiant mostra la frase que ha escrit als seus companys. Ells la corregeixen, la matisen, la completen... fins que, d'alguna manera, se n'apropien i la transformen en una frase col·lectiva, de tot l'equip, no de qui l'havia escrit en primer lloc. Si hi havia més de quatre paraules clau, es realitzen les rondes que siguin necessàries seguint el mateix procediment (si en alguna ronda ja no queden paraules per a tothom, han de repartir-se-les) fins a obtenir una frase, degudament supervisada per tot l'equip, per a cadascuna de les paraules clau. Després, les ordenen sobre la taula seguint un criteri lògic, component una mena d'esquema-resum o mapa conceptual del tema. Quan el mestre doni el vist-i-plau a l'ordre que hagin determinat, les numeren i, per parelles (en una ocasió una parella i en l'altra ocasió, una altra), s'encarreguen de passar-les a net i de fer una còpia per a cada membre de l'equip.

ANNEX 2: DESCRIPCIÓ DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES ESPECÍFIQUES

Estructures cooperatives específiques (Pujolàs i Lago, et. al, 2011)

Es tracta d'estructures no tan polivalents com les estructures cooperatives bàsiques, sinó molt més específiques, pensades per a què serveixin a una finalitat molt més concreta:

- Algunes d'elles (el número, números iguals, un per tots) s'utilitzen com complement d'alguna de les estructures bàsiques per promoure que els membres d'un mateix equip s'ajudin mútuament de manera que tots es responsabilitzin de fer i saber fer les activitats.
- D'altres, en canvi, serveixen per estudiar els continguts treballats en una determinada unitat didàctica a base de fer resums, esquemes o síntesi dels mateixos (mapa conceptual a quatre bandes; els quatre savis) o bé en forma de preguntes que es fan els alumnes d'un mateix equip (el sac de dubtes) o els equips entre sí (cadena de preguntes).
- Finalment incloem en aquest apartat una estructura (millor entre tots) molt útil per demostrar, des de la pràctica, l'eficàcia del treball en equip.

Estructures útils per fomentar l'exigència mútua entre els membres d'un equip:

El número

Més que una estructura –en el sentit que hem utilitzat anteriorment– es tracta d'una estratagema que, combinada amb algunes de les estructures bàsiques com llapis al mig, el joc de les paraules ... serveix per afavorir que els membres d'un mateix equip s'ajudin mútuament i que tots es responsabilitzin de fer i saber fer les activitats. El mestre proposa una tasca (respondre unes preguntes, resoldre uns problemes, etc.) a tota la classe. Els participants, dins del seu equip de base, han de fer la tasca utilitzant alguna de les estructures bàsiques i assegurant-se al màxim que tots els membres saben fer-la correctament. Cada estudiant de la classe té un número (per exemple, el que li correspon per ordre alfabètic). Un cop esgotat el temps destinat a resoldre la tasca, el mestre extreu d'una bossa un número a l'atzar. La bossa conté tants números com alumnes. L'alumne que té el número sortejat ha d'explicar davant de tota la classe la tasca que ha realitzat. Si ho fa correctament, rep una felicitació (aplaudiment) de la resta d'equips i el seu equip de base obté una recompensa (una estrella, un punt, etc.) que més endavant pot ser intercanviat per algun premi. En aquest cas, només pot sortir un alumne per equip. Si hi ha més temps, es pot escollir un altre número per tal que surti algun altre estudiant (sempre que formi part d'un altre equip de base).

Números iguals junts

Com l'estructura el número, es tracta més aviat d'una estratagema o "truc" que es pot utilitzar com complement d'una estructura bàsica per assegurar al màxim l'exigència mútua entre els components d'un

equip quan es tracta de fer i saber fer uns determinats exercicis o activitats. El mestre assigna una tasca als equips. Els membres de cada equip decideixen (com a l'estructura llapis al mig) com han de fer-la. No només han de fer-la, sinó també assegurar-se que tots saber fer-la. Transcorregut el temps previst, l'educador escull a l'atzar un número de l'1 al 4 entre els quatre membres d'un equip base. Els que tenen el número corresponent de cada equip han de sortir davant de la resta i fer la tasca (resoldre el problema, respondre la pregunta, solucionar la qüestió, etc.). Els que ho fan bé reben alguna mena de recompensa (una felicitació per part del mestre, l'aplaudiment de tots, un punt per al seu equip...). En aquest cas (a diferència de l'estructura el número), un membre de cadascun dels equips base (que estan formats per quatre estudiants) ha de sortir davant de tothom. D'aquesta manera, tots els equips tenen l'oportunitat d'obtenir una recompensa.

Un per tots

Com a les dues estructures anteriors (el número i números iguals junts), aquesta estructura també és una mena d'estratagema o "truc" que pot acompanyar una estructura bàsica per assegurar al màxim que els membres d'un equip s'exigeixin mútuament que tots resolguin i sàpiguen resoldre els exercicis o activitats. Quan els estudiants han acabat l'activitat (els exercicis, els problemes, les preguntes...) que han realitzat en equip –que poden haver realitzat utilitzant alguna de les estructures cooperatives bàsiques– el professor recull a l'atzar una llibreta o quadern d'exercicis d'un membre de l'equip, el corregeix i la qualificació obtinguda és la mateixa per a tots els membres de l'equip (n'avalua la producció d'un –un alumne– per tots –el conjunt de l'equip).

A l'hora d'avaluar, el professor s'ha de fixar en el contingut de les respostes. No cal mirar la forma de presentar-les al quadern que ha utilitzat per avaluar el grup. La presentació, en tot cas, s'atribueix al propietari de la llibreta, que és l'únic responsable de com s'han presentat els diferents exercicis. Aquesta estructura és especialment útil quan els diferents equips no han realitzat les mateixes activitats, ja que, en aquest cas, no serveixen ni el número ni números iguals junts, ja que no té sentit que surti davant de tot el grup classe un alumne a fer una activitat que només ha fet el seu grup.

Estructures útils per estudiar els continguts treballats en una determinada unitat didàctica:

Mapa conceptual a quatre bandes

Quan s'acabi un tema, a manera de síntesi final, cada equip pot elaborar un mapa conceptual o un esquema que resumeixi tot el que s'ha treballat a classe sobre el tema en qüestió. El mestre guiarà els estudiants per decidir entre tots quins apartats hauran de ser inclosos al mapa o esquema. Dintre de cada equip de base, es repartiran les diferents parts del mapa o esquema entre els components de l'equip, de manera que cada

alumne haurà de treballar a casa (o ho farà a classe individualment o en parelles) la part que li ha tocat. Després, es posen en comú les parts que cadascú ha preparat, repassen la coherència del mapa o de l'esquema que en resulti i, si és necessari, el retocaran abans de donar-li el vist-i-plau i fer-ne una còpia per a cadascú, cosa que els servirà de material d'estudi.

Els quatre savis

Es tracta d'una simplificació de la tècnica el trencaclosques, que descriurem més endavant. El mestre selecciona quatre participants del grup que dominin un determinat tema, habilitat o procediment (que siguin "savis" en una determinada cosa). Se'ls demana que es preparin bé, ja que hauran d'ensenyar el que saben als seus companys de tot el grup. Un dia s'organitza una sessió durant la qual els alumnes (excepte els que exerceixen el paper de savi) estaran distribuïts en equips esporàdics de quatre membres cadascun. A la primera fase de la sessió, cada membre de cada equip haurà de demanar a un dels quatre savis que li expliqui o ensenyi el que sap, juntament amb els components dels altres equips que també han escollit aquest savi. Després, a la segona fase de la sessió, cada alumne torna al seu equip d'origen i explica o ensenya a la resta de companys d'equip el que el respectiu savi li ha ensenyat. D'aquesta manera, a cada equip de base s'intercanvien el que cadascú, per separat, ha après del savi corresponent.

El sac dels dubtes

Cada component del grup escriu en un terç de full (amb el seu nom i el nom de l'equip) un dubte que hagi tingut durant l'estudi d'un tema determinat. A continuació, passats uns minuts per a què tothom hagi tingut temps d'escriure el seu dubte, l'exposa a la resta de l'equip per veure si algú pot respondre-la. Si algú sap respondre-la, l'alumne que tenia el dubte ha d'escriure la resposta a la llibreta. Si ningú no sap respondre el dubte, l'entreguen al mestre, que el col·loca al sac de dubtes de la classe. A la segona part de la sessió, el mestre treu un dubte del sac de dubtes i demana si algú d'un altre equip el sap resoldre. Si no n'hi ha cap que ho sàpiga fer, resol el dubte el mestre. Aquesta estructura és especialment útil per posar de relleu la interacció (en aquest cas, en forma de solidaritat o d'ajuda mútua) que ha d'haver en tot el grup de classe, no només dintre d'un mateix equip, ja que els diferents equips s'ajuden a l'hora de resoldre els dubtes que un equip en concret no ha sabut fer sol.

Cadena de preguntes

Es tracta d'una estructura apta per repassar el tema o els temes treballats fins aquell moment i preparar l'examen, o simplement per fer una avaluació formativa i comprovar fins quin punt s'han aconseguit els objectius previstos i rectificar o ajustar, si és precís, la programació. Durant tres minuts aproximadament, cada equip pensa en una pregunta sobre el tema o temes estudiats fins aquell moment. Aquesta qüestió es

plantejarà a l'equip que es trobi al seu costat, seguint un ordre determinat (per exemple, la direcció de les agulles del rellotge). Es tracta de preguntes fonamentals (que considerin que poden sortir en un examen) sobre qüestions treballades a classe, pensades per a ajudar la resta d'equips. Passats els tres minuts, el portaveu d'un equip planteja la pregunta a l'equip següent, que ha de respondre. Seguidament, el portaveu d'aquest equip fa una pregunta a l'equip que ve a continuació. El procediment es repeteix successivament fins que l'últim equip fa la pregunta al primer equip que ha intervingut, el que ha començat la "cadena de preguntes". Cada equip té dos portaveus: un per fer la pregunta que han pensat entre tots i un altre per donar la resposta que han pensat entre tots. Si una pregunta ja ha estat plantejada amb anterioritat, no es pot repetir i se salta l'equip que l'havia plantejat. Acabada la primera ronda, es deixen tres minuts més per pensar noves preguntes. Un cop s'acaben, s'inicia una nova cadena, però en direcció contrària: cada equip fa la pregunta a l'equip que a la primera ronda els havia fet la pregunta a ells.

Estructura útil per demostrar l'eficàcia del treball en equip:

Millor entre tots

Sempre que el tipus d'activitat o tasca que s'està realitzant ho permeti, és molt aconsellable que –per ressaltar l'eficàcia del treball en equip i demostrar que genera més i millors idees que el treball individual– es pot operar de la següent manera:

- Primer, individualment, cada membre d'un equip respon la qüestió que el mestre els ha plantejat.
- Acabat el temps que se'ls hagi donat, els membres d'un mateix equip posen en comú el que ha contestat cadascú i completen, a partir d'aquí, la resposta inicial que cadascú havia aportat.
- Finalment, transcorregut el temps que s'hagi determinat, el portaveu de cada equip comunica la seva resposta a la resta del grup i cada equip va completant –modificant, millorant...– la seva resposta a partir de les aportacions dels altres equips.

D'aquesta manera es posa de manifest –així ho ha de recalcar en acabar el mestre cada vegada que s'aplica aquesta estructura– que entre tots aconseguim millors respostes o realitzacions.

ANNEX 3: DESCRIPCIÓ DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES DERIVADES

Estructures cooperatives derivades (Pujolàs i Lago, et. al, 2011)

En aquesta categoria hem inclòs unes quantes estructures que alguns mestres i professors han adaptat (generalment a partir d'alguna o algunes de les estructures bàsiques) o han creat per ajustar-se millor a les característiques i al grau de maduresa i desenvolupament dels seus alumnes (Educació Infantil, Primària, Secundària obligatòria). Aquestes estructures, per suposat, per ser cooperatives han d'afavorir que els

participants interactuïn més entre ells i que participin de forma equitativa en les activitats estructurades d'aquesta manera.

Full giratori per parelles

Es tracta d'una adaptació, com el nom indica, del full giratori, pensada per minimitzar l'espera impacient d'algun membre de l'equip que, fins que no li torni a tocar, no pugui estar-se quiet o inclús s'aixequi o molesti els altres equips... Amb aquesta adaptació, tots els membres de l'equip estan ocupats, sense esperes, durant la realització de l'activitat. Dintre de cada equip, per parelles, inicien l'activitat en un full giratori (una redacció que l'altra parella hagi de continuar, pensar un problema o plantejar una pregunta que l'altra parella hagi de resoldre o respondre...). Després d'un temps determinat (per exemple, tres minuts, depenent de la naturalesa de l'activitat i de l'edat dels nens), les dues parelles s'intercanvien el full giratori i cadascuna ha de continuar l'activitat (seguir la redacció, resoldre el problema o respondre la pregunta...) després de corregir formalment (ortografia, sintaxi...) la part del full escrit per l'altra parella. D'aquesta manera, el full va girant d'una parella a una altra dins del mateix equip. Les parelles fan torns per escriure en el full giratori. Mentre un escriu, l'altre està atent a com ho fa per assegurar-se que ho fa correctament.

Paraules compartides (Educació Infantil)

Es tracta d'una adaptació per a alumnes més petits (Educació Infantil) a partir de les estructures del full giratori i el joc de les paraules. Cada component de l'equip escriu una paraula seguint les indicacions del mestre (per exemple, llistes de paraules, de noms propis, etc.). Per ordre, cada nen ensenya a la resta la seva paraula i aquests la rectifiquen, completen, corregeixen, etc. Al final, s'aconsegueix una llista de paraules confeccionada amb l'aportació de tots els membres de l'equip.

Paraula i dibuix

Es tracta d'una estructura pensada per al parvulari, però pot adaptar-se a alumnes més grans. El mestre, reunit amb un equip, explica als alumnes que van a fer un dibuix entre tots els membres de l'equip (per exemple, una figura humana) i inicia l'activitat dient i escrivint una part del dibuix que es vol realitzar (per exemple, «cap»). Un nen de l'equip –el primer que intervé a l'activitat– ha de llegir la paraula i, a continuació, dibuixar-la. Els altres companys de l'equip el van corregint i ajudant. A continuació, el mateix nen diu i escriu el nom d'una altra part del dibuix (per exemple, «ulls», amb l'ajuda, si és necessària, dels companys). Seguidament, un altre nen llegeix la paraula escrita pel company i dibuixa la part corresponent. El procediment es repeteix successivament fins que s'ha completat el dibuix. S'ha d'afavorir que la resta de membres de l'equip, mentre el company fa la seva tasca (llegir, escriure o dibuixar) interactuïn amb ell indicant-li com ho ha de fer («No, els braços no surten del cap, surten del tronc»...).

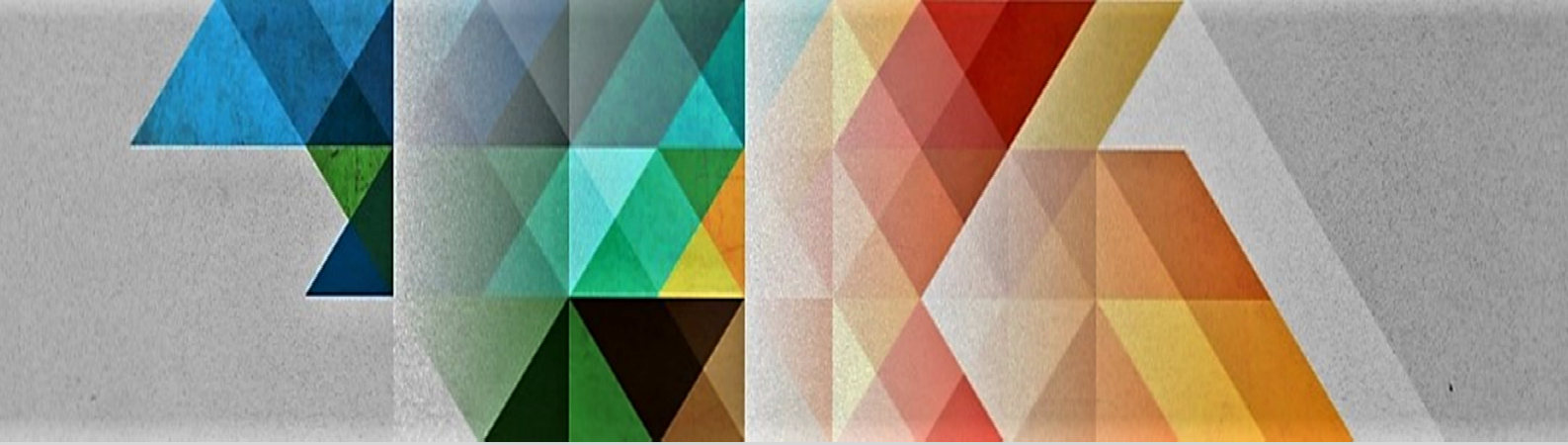
L'àlbum de cromos

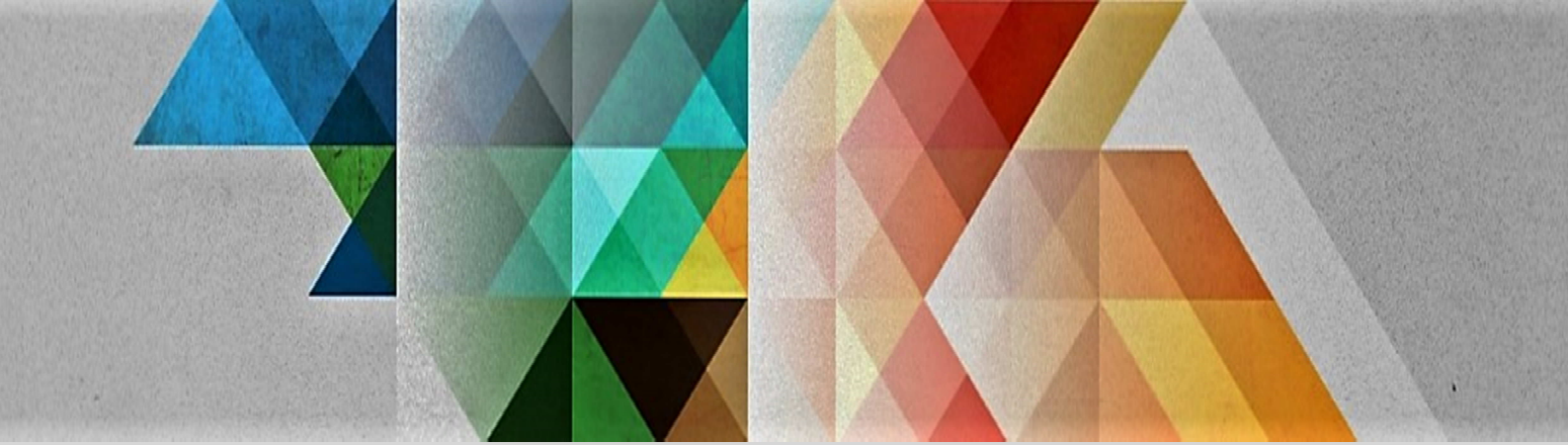
Es tracta d'una adaptació del joc de les paraules. Després d'haver treballat durant uns dies sobre algun tema (en forma de centre d'interès o de projecte), el mestre convida a cada alumne, dins del seu equip, a què faci en un paper un dibuix o escrigui un petit text (paraules soltes o alguna frase), o les dues coses a la vegada (dibuix i text), sobre allò que més li ha agradat o cridat l'atenció del tema que han treballat en el centre d'interès o en el projecte. Dins dels equips, cada nen ensenya als companys el seu paper, els seu "cromo", i n'expressen la seva opinió. Diuen si està bé o, si és necessari, l'ajuden a canviar res, corregir-lo, ampliar-lo. Seguidament, enganxen el "cromo" a l'àlbum, que pot tenir forma de mural.

La substància

Es tracta d'una estructura apropiada per determinar les idees principals –el que és substancial– d'un text o d'un tema. Segueix la mateixa estructura que el joc de les paraules. El professor demana a cada estudiant d'un equip de base que escrigui una frase sobre una idea principal d'un text o del tema que s'hagi treballat a classe. Un cop cadascú ha escrit la seva frase, un d'ells, seguint un determinat ordre, ensenya als seus companys d'equip la que ha escrit i entre tots discuteixen si està bé, la corregeixen i matisen, etc. Si no és correcta o consideren que no es correspon amb cap de les idees principals, la descarten. El mateix es fa amb la resta de frases resum escrites pels altres membres de l'equip. Es fan tantes voltes com calgui fins expressar totes les idees que ells consideren més rellevants o substancials. Al final ordenen les frases que han confeccionat entre tots d'una forma lògica i, a partir d'aquí, fan una còpia per a cada membre de l'equip, amb la qual cosa disposen d'un resum bàsic de les principals idees d'un text o del tema treballat. De totes maneres, a l'hora de fer aquest resum final, cadascú a la seva llibreta, no han de limitar-se, si així ho prefereixen, a copiar literalment les frases elaborades prèviament entre tots, sinó que poden introduir els canvis o les frases que cadascú consideri adients.







L'AVALUACIÓ EN CONTEXTOS EDUCATIUS
D'APRENTATGE COOPERATIU ON S'IMPLEMENTA
EL PROGRAMA CA/AC: COOPERAR PER APRENDRE,
APRENDRE A COOPERAR