



FACULTAT D'EDUCACIÓ,
TRADUCCIÓ I
CIÈNCIES HUMANES

L'AVALUACIÓ DELS APRENTATGES DELS ALUMNES DURANT EL PROCÉS D'INNOVACIÓ I MILLORA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES

Treball de Final de Màster interuniversitari en educació
inclusiva

David Martínez Maireles

Tutoritzat: Dra. Mila Naranjo Llanos

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya
Vic, 14 de Setembre de 2018

Agraïments

A totes les persones i situacions que m'han fet arribar a on estic ara.

Resum

L'objecte d'estudi d'aquesta investigació és el canvi de les pràctiques avaluatives dels docents que estan immersos en processos d'innovació de la seva pràctica educativa vinculada a tres eixos: l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i el treball per itineraris interdisciplinars d'aprenentatge. Amb l'objectiu d'identificar aquestes pràctiques avaluatives, s'ha realitzat un estudi de casos, en el que han participat tres centres de Catalunya de cada etapa educativa, infantil, primària i secundària que estan implementant aquesta innovació. Els resultats obtinguts, a través de l'anàlisi de les entrevistes semi-estructurades i de diferents evidències recollides, assenyalarien la necessitat d'una reformulació de la pràctica avaliativa alineant-la amb el nou procés d'ensenyament aprenentatge que s'està implementant.

Paraules clau: avaluació, pràctiques avaluatives, innovació, aprenentatge cooperatiu, competències, itineraris d'aprenentatge

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación es el cambio de las prácticas evaluativas de los docentes que están inmersos en procesos de innovación de su práctica educativa vinculada a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y el trabajo con itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje. Con el objetivo de identificar estas prácticas evaluativas, se ha realizado un estudio de casos, en el que han participado tres centros de Cataluña de cada etapa educativa, infantil, primaria y secundaria, que están implementando esta innovación. Los resultados obtenidos, a través del análisis de las entrevistas semi-estructuradas y de diferentes evidencias recogidas, señalarían la necesidad de una reformulación de la práctica evaluativa alineándola con el nuevo proceso de enseñanza aprendizaje que se está implementando.

Palabras clave: evaluación, prácticas evaluativas, innovación, aprendizaje cooperativo, competencias, itinerarios de aprendizaje

Abstract

The object of this research is the change in the evaluation practices of teachers who are immersed in processes of innovation in their educational practice linked to three axes: cooperative learning, competence teaching and competence learning, and the work through interdisciplinary learning itineraries. With the aim of identifying these evaluation practices, a case study has been carry out, in which three centers of Catalonia, which are implementing this innovation, have participated. Each one at a different stage of schooling: kindergarten, primary and secondary. The results obtained, through the analysis of semi-structured interviews and of different evidences collected, would indicate the need for a reformulation of the evaluation practice, aligning it with the new teaching-learning process that is being implemented.

Key words: Evaluation, evaluation practices, innovation, cooperative learning, competences, learning itineraries

Índex

1. Introducció	8
2. Fonamentació teòrica	12
2.1 Les pràctiques avaluatives a l'educació obligatòria	12
2.1.1 Delimitació i conceptualització de l'avaluació	12
2.1.1.1 Definició d'avaluació	13
2.1.1.2 Funcions de l'avaluació	15
2.1.1.3 Moments i tipus d'avaluació	17
2.1.2 Nivells de configuració i anàlisi de les pràctiques avaluatives	20
2.1.2.1 Enfocament avaluatiu	21
2.1.2.2 Programa avaluatiu	22
2.1.2.3 Situacions d'avaluació	25
2.1.2.4 Tasques d'avaluació	28
2.2 Els processos de millora de la pràctica educativa	31
2.2.1 Conceptualització del model d'assessorament educacional-constructiu.....	32
2.2.2 Model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives.....	35
2.2.2.1 Fases del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives.....	35
2.2.2.2 Tasques del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives.....	36
2.2.2.3 Estratègies discursives del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives	37
2.2.2.4 Model d'assessorament d'implementació del programa d'innovació educativa. El Programa CA/AC	37
2.2.2.4.1 Fases d'implementació del model d'assessorament d'implementació del programa d'innovació educativa. El Programa CA/AC.....	38
2.2.2.4.2 Fases de desenvolupament del model d'assessorament d'implementació del programa d'innovació educativa. El Programa CA/AC	39
2.2.3 Els continguts de la millora de les pràctiques educatives.....	40
2.2.3.1 Aprenentatge cooperatiu.....	40
2.2.3.2 Ensenyament i aprenentatge competencial.....	47
2.2.3.3 Itineraris interdisciplinars d'aprenentatge.....	52
2.3 Delimitació de l'objecte d'estudi les pràctiques avaluatives a l'educació obligatòria en els processos de millora de la pràctica educativa	54
3. Disseny de la recerca	60
3.1 Metodologia	60
3.1.1 Tipus d'estudi	60
3.1.2 Objectius específics i hipòtesis directrius	62
3.1.3 Participants.....	63
3.1.4 Instruments de recollida de dades.....	63
3.1.5 Procediment de recollida de dades	64
3.1.6 Instruments d'anàlisi de dades.....	65
3.1.6.1 Instruments d'anàlisi de l'objectiu 1.....	65
3.1.6.1.1 Presentació de l'instrument.....	65
3.1.6.1.2 Dimensions d'anàlisi.....	65
3.1.6.1.2.1 Dimensions per a l'anàlisi de l'enfocament avaluatiu del professorat... 65	
3.1.6.1.2.2 Dimensions per a l'anàlisi dels programes avaluatius del professorat .. 66	
3.1.6.1.2.3 Dimensions per a l'anàlisi de les situacions d'avaluació que componen el P.A.	66

3.1.6.1.2.4 Dimensions la valoració del grau d'adaptabilitat dels P.A i les S.A utilitzades pels docents	68
3.1.6.1.2.5 Criteris operatius de validació	69
3.1.6.2 Instruments d'anàlisi de l'objectiu 2.....	75
3.1.6.2.1 Presentació de l'instrument.....	75
3.1.6.2.2 Dimensions d'anàlisi.....	76
3.1.6.2.2.1 Dimensions per a l'anàlisi de les tasques d'avaluació que componen la S.A	76
3.1.6.2.2.2 Dimensions per a l'anàlisi dels resultats de les qualificacions dels alumnes.....	76
3.1.6.2.2.3 Dimensions d'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu.....	76
3.1.6.2.2.4. Dimensions d'anàlisi de l'ensenyament i aprenentatge competencial..	77
3.1.6.2.2.5 Dimensions d'anàlisi dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge	78
3.1.6.2.2.6 Criteris operatius de validació	78
3.1.6.2.2.7 Dimensions la valoració del grau de l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i l'aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge.....	84
3.1.6.3 Instruments d'anàlisi de l'objectiu 3.....	85
3.1.6.3.1 Presentació de l'instrument.....	85
3.1.6.3.2 Dimensions d'anàlisi.....	85
3.1.6.3.2.1 Dimensions d'anàlisi dels canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa	85
3.1.6.3.3 Criteris operatius de validació.....	86
3.1.7 Aspectes ètics.....	89
4. Resultats	91
4.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1	91
4.1.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1 Cas 1	91
4.1.1.1 Síntesi de resultats objectiu 1 Cas 1.....	97
4.1.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1 Cas 2	97
4.1.2.1 Síntesi de resultats objectiu 1 Cas 2.....	103
4.1.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1 Cas 3	104
4.1.3.1 Síntesi de resultats objectiu 1 Cas 3.....	106
4.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2	107
4.2.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2 Cas 1	107
4.2.1.1 Síntesi de resultats objectiu 2 Cas 1	118
4.2.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2 Cas 2	120
4.2.2.1 Síntesi de resultats objectiu 2 Cas 2.....	123
4.2.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2 Cas 3	124
4.2.3.1 Síntesi de resultats objectiu 2 Cas 3.....	127
4.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3	128
4.3.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3 Cas 1	128
4.3.1.1 Síntesi de resultats objectiu 3 Cas 1	130
4.3.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3 Cas 2	130
4.3.2.1 Síntesi de resultats objectiu 3 Cas 2.....	132
4.3.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3 Cas 3	133
4.3.3.1 Síntesi de resultats objectiu 3 Cas 3.....	134
5. Discussió i Conclusions	136
5.1 Conclusions per objectius.....	136
5.1.1 Objectiu 1 i hipòtesis vinculades.....	136
5.1.2 Objectiu 2 i hipòtesis vinculades.....	137
5.1.3 Objectiu 3 i hipòtesi vinculada.....	138
5.2 Discussió de resultats i conclusions generals.....	139

5.3 Limitacions i línies d'investigació futura	144
6. Glossari	146
7. Bibliografia	148
8. Annexos	160
8.1 Annex 1. Evidències recollides	160

Índex figures, gràfics i taules

Figura 1: Nivells de configuració i anàlisi de les pràctiques avaluatives.	21
Figura 2: Tasques del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques avaluatives. ..	36
Figura 3: Fases d'implementació del <i>Programa CA/AC</i>	39
Figura 4: Àmbits d'intervenció del <i>Programa CA/AC</i>	47
Gràfic 1	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 1r trimestre de 2015-2016 (5è EP).....	109
Gràfic 10	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 2n trimestre de 2017-2018 (1r ESO)	114
Gràfic 11	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 2n trimestre de 2017-2018 (1r ESO)	114
Gràfic 2	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 2n trimestre de 2015-2016 (5è EP)	109
Gràfic 3	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 3r trimestre de 2015-2016 (5è EP).....	110
Gràfic 4	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions finals dels alumnes. del curs 2015-2016 (5è EP).....	110
Gràfic 5	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 1r trimestre de 2016-2017 (6è EP).....	111
Gràfic 6	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 2n trimestre de 2016-2017 (6è EP)	112
Gràfic 7	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 3r trimestre de 2016-2017 (6è EP).....	112
Gràfic 8	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions finals dels alumnes. del curs 2016-2017 (6è EP).....	112
Gràfic 9	
: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes. del 1r trimestre de 2017-2018 (1r ESO).....	113
Taula 1: Procediment de recollida de dades.....	65
Taula 2: Criteris operatius de l'enfocament d'avaluació.....	69
Taula 3: Criteris operatius dels programes d'avaluació.	70
Taula 4: Criteris operatius de les situacions d'avaluació.....	75
Taula 5: Criteris operatius dels resultats de qualificació.....	79
Taula 6: Criteris operatius de l'aprenentatge cooperatiu.....	82

Taula 7: Criteris operatius de les competències bàsiques.	83
Taula 8: Criteris operatius des itineraris d'aprenentatge.	84
Taula 9: Criteris operatius dels canvis en l'avaluació durant un procés d'innovació i millora de les pràctiques avaluatives inclusives.	89
Taula 10: Resultats de l'anàlisi de l'enfocament d'avaluació Cas 1.	91
Taula 11: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius 1 Cas 1.	92
Taula 12: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius 2 (IIA) Cas 1.	92
Taula 13: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació 1 Cas 1.	94
Taula 14: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació 2 Cas 1.	96
Taula 15: Resultats de l'anàlisi de l'enfocament d'avaluació Cas 2.	98
Taula 16: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius 1 Cas 2.	98
Taula 17: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 2 Cas 2.	99
Taula 18: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 3 Cas 2.	99
Taula 19: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 4 Cas 2.	100
Taula 20: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 5 Cas 2.	100
Taula 21: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 6 Cas 2.	101
Taula 22: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació Cas 2.	103
Taula 23: Resultats de l'anàlisi de l'enfocament d'avaluació Cas 3.	104
Taula 24: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius Cas 3.	105
Taula 25: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació Cas 3.	106
Taula 26: Resultats de l'anàlisi del SA en sentit estricte 1 en sentit estricte Cas 1.	107
Taula 27: Resultats de l'anàlisi del SA en sentit estricte 2 Cas 1.	108
Taula 28: Resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu Cas 1.	116
Taula 29: Resultats de l'anàlisi de les competències bàsiques Cas 1.	117
Taula 30: Resultats de l'anàlisi dels itineraris d'aprenentatge Cas 1.	118
Taula 31: Resultats de l'anàlisi del segment d'avaluació en sentit estricte Cas 2.	120
Taula 32: Resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu Cas 2.	122
Taula 33: Resultats de l'anàlisi de les competències bàsiques Cas 2.	122
Taula 34: Resultats de l'anàlisi dels itineraris d'aprenentatge Cas 2.	123
Taula 35: Resultats de l'anàlisi del segment d'avaluació en sentit estricte Cas 3.	125
Taula 36: Resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu Cas 3.	126
Taula 37: Resultats de l'anàlisi de les competències bàsiques Cas 3.	127
Taula 38: Resultats de l'anàlisi dels itineraris d'aprenentatge Cas 3.	127
Taula 39: Resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació Cas 1.	129
Taula 40: Resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació Cas 2.	132
Taula 41: Resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació Cas 3.	134

1.Introducció

Des de fa un temps ençà i sobretot amb la introducció del nou decret d'educació inclusiva de la Generalitat de Catalunya a l'octubre del 2017, en la societat i en l'escola s'està produint un canvi de paradigma. Un canvi de pensament cap a una escola i una societat inclusiva. Per poder introduir aquest canvi en els centres educatius és necessari un model d'innovació de les pràctiques educatives. Un nou model que introdueix unes noves bases per a la construcció de la situació d'ensenyament i aprenentatge, eliminant les barreres educatives, entre d'altres. Un cop introduïdes aquestes innovacions s'avaluen per introduir les millores oportunes per ajustar el procés al context en el qual s'aplica. Amb aquests nous models i projectes amb l'educació inclusiva s'està canviant la manera de treballar al centre i a l'aula, utilitzant grups heterogenis, l'aprenentatge entre iguals, la docència compartida, entre d'altres, a més de fer-se molt èmfasi en la necessitat d'una avaluació del procés d'implementació de les innovacions per poder introduir millores que encara ho faci més efectiu. Per què no fer el mateix plantejament però a un nivell més micro, a una de les funcions i objectius de tot centre escolar inclusiu, donar els aprenentatges adequats a cada alumne i a tots els alumnes? Per què no estudiar quines són les pràctiques avaluatives que es porten a terme durant el procés d'innovació i millora de les pràctiques educatives per poder introduir també les millores necessàries adequant-les a la nova realitat del centre?

L'origen d'aquest treball de final de màster va ser la participació dins del Grup de Recerca GRAD (Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat) de la Universitat de Vic – Universitat central de Catalunya, més concretament en la introducció en el projecte de recerca *Aprenem del SUMMEM*¹, que es porta a terme en les Escoles PIA de Catalunya i en el qual es vincula aquesta investigació. Les Escoles PIA de Catalunya està en un procés d'introducció d'un conjunt d'innovacions educatives que han anomenat *Projecte SUMMEM*, en el qual s'està desenvolupant una renovació del model d'ensenyament i els aprenentatges orientats a fer ciutadans més competents, responsables i compromesos amb els seu context, a partir de la introducció d'unes metodologies interdisciplinàries i globalitzadores, d'un ensenyament i aprenentatge competencial i unes propostes didàctiques inclusives. Els continguts de millora que inclou el projecte d'innovació educativa són l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i l'aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge. A partir d'aquesta introducció d'innovacions educatives, la Institució Escoles PIA de Catalunya es va posar en contacte amb els

¹ Responsables del projecte: Doctor José Ramón Lago i Doctor Antoni Tort. Investigadors principals: Doctora Mila Naranjo, Doctora Verónica Jiménez i Doctor Jesús Soldevila amb la col·laboració d'investigadors i investigadores de diferents centres educatius de l'Escola PIA de Catalunya.

Grups de Recerca GRAD i GREUV (Grup de Recerca Educativa) de la Universitat de Vic – Universitat central de Catalunya perquè realitzessin la investigació de com les innovacions que es porten a terme reverteixen en una renovació del model d'ensenyament i aprenentatge, a més d'avaluar com el procés de canvi incideix en els diferents centres i en la institució. D'aquesta investigació neix el projecte *Aprenem del SUMMEM* amb els següents objectius:

1. Recollir i documentar quins canvis i millores es produeixen en els aprenentatges i en les pràctiques educatives a partir de les veus dels alumnes, els professors, les famílies i la institució.
2. Analitzar la incidència de les innovacions en els aprenentatges i els resultats acadèmics dels alumnes:
 - 2.1. A partir de les percepcions de pares, alumnes, professors i de la institució.
 - 2.2. De les evidències aportades pels professors i la institució respecte a la millora dels aprenentatges, les competències cognitives, afectives i socials.
 - 2.3. Dels resultats de les proves de les avaluacions realitzades de manera institucional.
3. Analitzar la incidència de les millores en la cohesió, equitat i inclusió de tots els alumnes a l'aula i al centre. (Aprendre a ser i conviure).
4. Identificar els canvis en la planificació dels processos de gestió de l'aula i dels processos d'aprenentatge del professorat.
5. Identificar els canvis en la gestió institucional en els centres i en la institució, pel que fa a la planificació dels processos d'ensenyament – aprenentatge.

El projecte *Aprenem del SUMMEM* té una durada de tres anys, per poder avaluar tot el progrés de canvi i així valorar les potencialitats i les dificultats de la innovació educativa que s'està implementant a les Escoles PIA de Catalunya, per aquesta raó consta de tres fases de les quals es derivaran els respectius informes.

Fase 1: centrada en l'objectiu 1. i en una primera aproximació dels altres objectius, amb la finalitat de recollir dades per anar introduint les millores corresponents.

Fase 2: centrada en la recollida d'evidències dels cinc objectius i es desenvoluparà el protocol de recollida de dades de l'objectiu 2.

Fase 3: recollida conjunta de tots els objectius una vegada hi hagi un desplegament del *Projecte SUMMEM* a totes les Escoles PIA de Catalunya.

Al febrer del 2018, es va presentar el primer informe de la primera fase del projecte *Aprenem del SUMMEM*, (Lago, Tort et al. 2018), amb l'objectiu de donar a conèixer una síntesi de les dades, informacions i valoracions recollides en el primer any de la recerca. Un dels apartats que més atenció ha despertat i que ja està contemplat dins dels objectius del projecte, més concretament en el segon objectiu, és l'impacte en els resultats acadèmics dels alumnes. Un factor que apareix en les valoracions recollides en aquest primer any i que presenta més dubtes per part dels equips docents. Segons l'informe, diferents professors afirmen que la incidència respecte el rendiments acadèmic encara no es pot valorar i diverses opinions apunten que és un dels aspectes més complexos i que s'estan començant a utilitzar formes diferents d'avaluar incloent proves amb qüestions diferents i qualificacions on s'inclouen els resultats de l'aprenentatge cooperatiu i dels itineraris de les àrees. A més a més, també s'apunta que és necessari cercar altres barems per poder qualificar correctament el que els alumnes aprenen d'aquesta manera. A part de poder arribar a una equitat en les notes, com comenten diferents alumnes. Des de l'àmbit familiar un dels grans dubtes que destaquen és la preocupació en la disminució del rendiment del fill o filla per la introducció d'aquest tipus de treball. En definitiva, aquest primer informe presenta com una dificultat important identificada en el projecte d'innovació educativa, l'avaluació, entre d'altres, i una necessitat de millora en aquest àmbit. És més, en el màster interuniversitari en educació inclusiva s'han anat treballant en diferents assignatures una realitat de centre que també està en plena innovació i millora del model educatiu i on sorgeix el mateix tema, l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes.

Es fa patent que en processos d'innovació educativa és necessari un nou plantejament de les pràctiques avaluatives que es porten a terme. Aquesta treball de final de màster es centra, doncs, en aquest tema connectant les dues línies d'estudi d'aquesta investigació, les pràctiques avaluatives i els processos d'innovació i millora de les pràctiques educatives, per arribar a l'objecte d'estudi que és l'estudi de les pràctiques avaluatives a l'educació obligatòria en els processos de millora de la pràctica educativa.

Essent l'objectiu general d'aquesta investigació, identificar i comprendre l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes que porta a terme el professorat durant un procés d'innovació i millora de les pràctiques educatives inclusives situat en un projecte d'innovació que té els tres eixos de l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge.

L'informe de la recerca està dividit en set apartats. El primer, la fonamentació teòrica, en la qual es farà una revisió sobre el concepte d'avaluació dels aprenentatges i les pràctiques avaluatives,

per una banda, i el model d'introducció de les innovacions i millores en les pràctiques educatives que s'està portant a terme en el programa d'innovació educativa, per l'altra. El segon apartat és el disseny de la recerca, explicant els objectius, les hipòtesis i la metodologia que s'ha portat a terme. El tercer apartat és la presentació de resultats. El quart, la discussió i les conclusions de la investigació. El cinquè apartat el glossari dels conceptes més destacats. El sisè, la bibliografia i, el setè i últim apartat, el annexos.

2. Fonamentació teòrica

En la literatura, molts autors Agut (2010), Coll, Mauri i Rochera (2012), Coll i Onrubia (2002), Jiménez (2016), Lago i Onrubia (2008, 2011), Lago i Naranjo (2015), Moya i Luengo (2011), Naranjo i Jiménez (2015), Sanmartí (2007, 2010), Williams (2000, 2011), entre d'altres, han investigat i teoritzat sobre l'avaluació i les pràctiques avaluatives, així com també sobre els processos d'introducció d'innovacions i millores dins les pràctiques educatives. A més a més de la importància de la introducció d'un nou tipus de pràctica avaluativa no només centrada en recollir els resultats de l'aprenentatge de continguts per part dels alumnes, sinó ampliant la mirada de la pràctica a altres aspectes i a altres funcions. Per això, la fonamentació teòrica comença amb una primera part que delimita i conceptualitza l'avaluació, les seves funcions, els moments i tipus d'avaluació i els conceptes emergents en la literatura, així com en els diferents nivells de configuració i anàlisi de les pràctiques avaluatives: l'enfocament avaluatiu, el programa avaluatiu, les situacions i les tasques avaluatives. Continua amb una segona part que aprofundeix en els processos de millora de la pràctica educativa, conceptualitzant el model d'assessorament educacional-constructiu, aprofundint en el model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives i els continguts de la millora, que són: l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge. Per acabar amb una tercera part que és la delimitació de l'objecte d'estudi, a saber, les pràctiques avaluatives a l'educació obligatòria en els processos de millora de la pràctica educativa inclusiva.

2.1 Les pràctiques avaluatives a l'educació obligatòria

En aquest apartat es farà una revisió de les pràctiques avaluatives a l'educació obligatòria, que representa la primera línia d'estudi d'aquesta recerca. Una revisió centrada en la delimitació i conceptualització de l'avaluació, així com els diferents nivells de configuració i anàlisi de les pràctiques avaluatives.

2.1.1 Delimitació i conceptualització de l'avaluació

En aquesta secció es pretén fer una delimitació i conceptualització de l'avaluació a partir de la definició del constructe avaluació, l'explicació de les seves funcions i dels diferents moments i tipus que es poden aplicar.

2.1.1.1 Definició d'avaluació

En la literatura es poden trobar diferents definicions del que s'entén per avaluació. Sanmartí (2007) la defineix com un procés per recollir i analitzar una informació, per emetre un judici de valor sobre ella i poder prendre decisions sobre quina funció se li atorga, de caràcter social o pedagògic/regulador. Tenint en compte, com assenyala Naranjo (2005), que aquest judici comporta una presa de decisions i una comunicació dels resultats. Així doncs, l'avaluació, és a dir, aquesta emissió d'un judici, hauria de tenir en compte tres aspectes diferents, com remarca Naranjo (2005). El primer aspecte seria la decisió de quin és *l'objecte d'avaluació*, tal com remarca l'autora en les pràctiques educatives l'objecte d'avaluació pot ser qualsevol element del procés d'ensenyament-aprenentatge, des de l'aprenentatge dels alumnes, al procés d'ensenyament del professorat i a tots els elements que hi intervenen. Per això, és necessari establir uns criteris d'avaluació per a cada element que s'avalui, és a dir, indicadors clars i definits per realitzar la pràctica avaluadora. Naranjo (2005) distingeix la manera en què es recullen aquests indicadors que poden ser recollits a propòsit, fent un acte d'avaluació dissenyat expressament amb aquest objectiu, o d'una manera incidental, és a dir, recollir evidències i indicadors durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tal com indica Naranjo (2005) i tal com assenyala Williams (2000) la intencionalitat seria un contínuum entre el pol de recollida a propòsit i el pol de recollida incidental.

El segon aspecte a tenir en compte en aquesta avaluació, tal com s'ha assenyalat abans, és la *finalitat de presa de decisió*, que afectarà directament a com es concep el procés d'ensenyament-aprenentatge. Un punt important a l'hora de definir l'avaluació és que no es pot desvincular del procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que és amb l'avaluació que els docents poden comprovar, a partir del seu procés d'ensenyament, quines són les adquisicions i construccions que han realitzat els alumnes, és a dir, el procés d'aprenentatge que han dut a terme (Ibarra, Rodríguez i Gómez, 2012; Jiménez, 2016). Aquesta reflexió fa evident que el procés d'avaluació i les seves activitats han d'estar vinculades amb les activitats d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, han de ser coherents amb els elements del procés d'ensenyament-aprenentatge (Biggs i Tang, 2007; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Jiménez 2016; Norton, 2004). Per això és torna a remarcar que l'avaluació és un element que forma part i està al servei del procés d'ensenyament-aprenentatge tal com assenyalen Jiménez (2016), Mauri i Rochera (2010) i Naranjo (2005), a diferència de la concepció més tradicionalista de l'avaluació que la veia com un complement del procés d'ensenyament-aprenentatge (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Jiménez 2016; Taras, 2010; Williams, 2011). Per tant, la concepció d'avaluació s'amplia i no només es

delimita a què s'avalua, sinó quin objectiu té l'avaluació, quina finalitat i quina funció se li atorga. (Bolívar, 2000; Hassanpour et al., 2011; Jiménez 2016; Williams, 2011).

El tercer aspecte a tenir en compte és la *comunicació de resultats*, el feedback que es dona després de l'avaluació, que tindrà a veure, com indica Analí, et al. (2017), Coll i Onrubia (2002) i Naranjo (2005), amb quina funció té l'avaluació i en quin moment es porta a terme. Tenint en compte que això permet una continuïtat entre el procés d'ensenyament i aprenentatge i l'avaluació. Si es té la concepció d'efectuar una avaluació formadora i centrada en els alumnes s'hauria de crear informació necessària sobre la qualitat de les pràctiques d'ensenyament aprenentatge per al seu feedback. Això, faria que el desenvolupament de les avaluacions fos també més centrada en els estudiants i en la seva manera d'aprendre, abandonant de forma progressiva una avaluació centrada únicament en els resultats, per avançar cap a una avaluació orientada a l'aprenentatge (Delgado i Oliver, 2009; Lara, 2015; Litwin 2005). De retruc, això fa que l'alumne/a es responsabilitzi del seu propi procés i desenvolupi la seva pròpia autonomia, ajudant-lo en el seu aprenentatge posterior (Analí et al. 2017; Camilloni et al., 1998; Rochera i Naranjo, 2007).

En definitiva, l'avaluació es podria entendre com:

- a) “Un mètode per adquirir les evidències necessàries per a millorar l'aprenentatge de l'estudiant.
- b) Un procés que abasta una gran quantitat d'evidències més enllà de l'habitual examen final.
- c) Una ajuda per aclarir les metes i objectius més importants de l'educació i per a determinar el grau en què els estudiants evolucionen en la forma desitjada.
- d) Un sistema de control de qualitat que permet determinar, en cada etapa del procés d'ensenyament-aprenentatge, si és eficaç o no i, si no ho és, quins canvis han d'efectuar-se per assegurar la seva eficàcia abans que sigui massa tard.
- e) Un instrument de la pràctica educativa que permeti establir si certs procediments alternatius són igualment eficaços o no per aconseguir un conjunt de metes educacionals.” (Moya i Luengo, 2011, p. 127).

Tenint en compte una comunicació dels resultats que permet una continuïtat entre el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació.

2.1.1.2 Funcions de l'avaluació

Atenent a aquesta concepció àmplia de l'avaluació, és fa necessari concretar les diferents funcions que se li pot atorgar a la pràctica avaluativa que seran diferents depenent de l'objectiu que responguin. Els diferents autors Carless (2011), Jiménez (2016), Naranjo (2005), Sanmartí (2007), entre d'altres, coincideixen que existeixen dos tipus de funcions, la funció de caràcter social i la funció de caràcter pedagògic o regulador. Per una banda, la *funció de caràcter social*, segons Sanmartí (2007), està "Orientada a constatar i certificar, davant dels alumnes, els pares i la societat en general, el nivell d'uns determinats coneixements en finalitzar una unitat o una etapa d'aprenentatge" (p. 21). Tal com especifica Carless (2011), aquesta avaluació té la funció de rendir comptes a nivell social o *accountability*, amb una base comuna i compartida per totes les institucions i alumnes de l'escolarització obligatòria (Naranjo, 2005). Aquesta mateixa autora remarca, juntament amb Norton (2004), que es poden distingir tres tipus de propòsits d'aquesta funció social de l'avaluació. El primer quan té un rol *sumatiu*, és a dir, que informa a l'alumnat sobre els resultats d'aprenentatge en finalitzar un curs escolar. El segon propòsit seria el *certificatiu* quan es qualifiquen uns resultats d'aprenentatge. Per últim, el tercer propòsit que seria l'*avaluatiu*, en el qual la finalitat és l'obtenció d'una titulació en finalitzar una etapa educativa. Aquesta funció estaria molt relacionada amb l'avaluació sumativa o de qualificació que s'ampliarà posteriorment.

Per altra banda, l'altra funció de l'avaluació, la *funció pedagògica o reguladora*, que segons Sanmartí (2007), està "Orientada a identificar els canvis que s'han d'introduir en el procés d'ensenyament per ajudar als alumnes en el seu propi procés de construcció del coneixement." (p. 21). Així seria una avaluació que té per objectiu regular el procés d'ensenyament-aprenentatge, tant per part del docent, podent modificar i proporcionar unes ajudes educatives ajustades als alumnes, a les seves necessitats, capacitats, entre d'altres, (Carless, 2011; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005), com per part de l'alumnat, per poder autoregular el propi aprenentatge. Per això, aquesta funció pedagògica està molt relacionada amb l'avaluació formativa, que s'ampliarà en el següent apartat. Així, aquesta regulació del procés d'ensenyament-aprenentatge pot ser proactiva (abans de començar el procés), interactiva (durant el procés) o retroactiva (un cop finalitzat el procés). (Jiménez, 2016; Mauri i Rochera, 2010). No obstant es tendeix a opinar que de manera inequívoca avaluen tan sols els docents, és un fet totalment erroni que no hauria de ser així. És primordial que els alumnes siguin avaluats pels docents per tal de guiar-los, orientar-los, ajudar-los a regular i rectificar els seus errors i aprendre d'aquests, entre d'altres, però també és rellevant el paper i la funció dels alumnes dins el seu propi procés d'aprenentatge. Sanmartí (2007) assenyala que el professorat s'afronta a un doble repte si

adopta la funció pedagògica o reguladora, per una banda ensenyar significativament els continguts i per l'altra realitzar una avaluació que ajudi tant al professorat com a l'alumnat per regular les seves actuacions dins del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per aquest motiu, Ibarra et al, (2012) comenten de l'avaluació compartida com un procés que pertanyi i beneficia a tots, tant docents com alumnes. Els beneficis són múltiples, a continuació se n'argumenten alguns (Bretones, 2008; Ibarra et al., 2012):

- Consisteix en una oportunitat d'aprenentatge per a tots i cadascun dels implicats, ja que els alumnes desenvolupen certes capacitats com ara la reflexió del procés d'aprenentatge, l'autonomia, el pensament crític, l'autorresponsabilitat i la presa de consciència de qualitat del treball.
- Desenvolupa competències per a futures pràctiques professionals. En aquest punt, els nens i nenes aprenen a treballar en equip de manera conjunta, a desenvolupar empatia i valorar cap al treball propi i dels altres, a potenciar habilitats que seran útils pel món laboral, etc.
- Implica educar en un marc de democràcia, ja que compartir aquesta avaluació significa crear i viure en un model més democràtic i fa que formin part d'ella tots els "subjectes" que es veuen afectats.

Dins d'aquesta funció pedagògica de l'avaluació, Naranjo (2005) recull un altre concepte que caracteritza aquesta funció a partir de diferents autors que l'han estudiat, com ara Hargreaves, Earl i Schmidt, (2002), entre d'altres. El concepte "avaluació autèntica", fent un nou plantejament de la pràctica avaluativa i "Passa per generar "tasques reals" d'avaluació, posar a disposició dels alumnes els criteris d'avaluació, i atorgar un rol actiu a l'alumne en el propi procés d'aprenentatge, fomentant, d'aquesta manera, la seva autoregulació." (Naranjo, 2005, p. 34). Aquesta avaluació consisteix en el desenvolupament holístic de tots els estudiants, apropant-se al procés d'ensenyament-aprenentatge i dins d'aquesta l'avaluació als seus contextos i a les seves realitats, és a dir, contextualitzant el procés d'ensenyament-aprenentatge per potenciar la comprensió i la construcció de coneixements, així com de competències, capacitats i habilitats socials. Gulikers, Bastianes i Kirschner (2004) defineixen l'avaluació autèntica com "Una avaluació que requereix que els estudiants utilitzin les mateixes competències, o combinacions de coneixements, habilitats i actituds, que es necessiten per a aplicar en la situació de criteri en la vida professional." (p. 69).

A tall de resum, l'avaluació pot tenir la finalitat de rendir comptes sobre un procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, una funció social, o bé amb la finalitat de regular per part del professorat i l'alumnat el mateix procés, utilitzant l'avaluació amb una funció pedagògica.

En l'actualitat i amb la introducció de processos d'innovació educativa, s'està utilitzant l'avaluació tant per una funció com per l'altra, tenint en compte que l'avaluació forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge i que socialment hi ha una demanda explícita de certificació educativa.

2.1.1.3 Moments i tipus d'avaluació

Si s'entén l'avaluació amb objectiu de millora, Agut (2010), Coll, Mauri i Rochera (2012), Coll i Onrubia (2002), Naranjo i Jiménez (2015), Sanmartí (2007, 2010), entre d'altres autors, proposen que l'avaluació podria ser utilitzada en diferents moments del procés d'ensenyament-aprenentatge, donant tres categories depenent del moment.

1. *L'avaluació diagnòstica o predictiva* (avaluació inicial). Amb l'objectiu, segons Carless (2011) i Jiménez (2016), de recollir informació sobre el nivell d'aprenentatge en aquest moment dels alumnes i de les seves necessitats educatives i formatives per marcar els objectius d'aprenentatge i fer una planificació per part del professor i fer conscients als alumnes del procés d'ensenyament i aprenentatge. Halwachs (1975) proposa diferents aspectes a diagnosticar en l'avaluació inicial, que aquest autor anomena estructures d'acollida, les concepcions alternatives, els prerequisits d'aprenentatge, les experiències personals, les estratègies espontànies de raonament, els hàbits i actituds i el camp semàntic del vocabulari utilitzat. Agut (2010) proposa diferents característiques a l'inici del procés d'ensenyament-aprenentatge per adequar-lo a l'alumnat després d'haver realitzat l'avaluació diagnòstica.
 - Presentar les activitats segmentades de manera gradual, amb la seva planificació prèvia i amb una disminució progressiva de l'ajuda del docent i un augment progressiu de la seva dificultat.
 - Potenciar la participació activa i la millora de l'autonomia personal i social de l'alumne a través del seu autoconeixement i l'autoregulació del propi procés d'e-a, de les seves necessitats educatives i de les seves dificultats, així com de les seves capacitats.
 - Oferir un número elevat d'ocasions de pràctica i diversitat de formats de les tasques, per així poder permetre la diversitat en l'avaluació.
 - Presentar a l'alumne els objectius sobre allò que seran avaluats amb claredat.
 - Alternar les activitats individuals i grupals per així promoure el treball cooperatiu i l'atenció a la diversitat entre el grup d'iguals.
 - Prendre el rol d'acompanyament i guia per part del docent.

- Prendre consciència per part dels docents i de l'alumnat que els criteris d'avaluació són ajustables a les necessitats educatives dels alumnes, així com compartits i comunicats per tots els agents del procés d'ensenyament-aprenentatge.
2. *L'avaluació formativa* (avaluació contínua o reguladora) es realitza durant el procés d'ensenyament i aprenentatge, per ajustar i adequar l'ajuda que dóna el professor i perquè els alumnes autoregulin també el seu procés. (Chadwick, 1991; Naranjo, 2005; Naranjo i Jiménez, 2015; Sanmartí, 2007, 2010; William 2000). Tot i això, aquesta avaluació formativa es relaciona amb un concepte tradicional que emfatitza en la realització i revisió de proves i exàmens per acabar donant-li una qualificació, aquesta visió s'hauria de transformar en una més actual sobre l'avaluació formadora. Una avaluació formadora que dóna la responsabilitat a l'alumnat de l'autoregulació del seu propi procés d'aprenentatge, ajustant l'ajuda per part del professor i compartint amb el seu alumnat el procés avaluatiu, és a dir, que el propi alumne pugui avaluar el procés d'aprenentatge que està realitzant i també introduir millores en el procés.

Casanova (1998) i Hamodi et al., (2015) consideren que s'hauria de cerca un model que fos formatiu, a la vegada que continu i integrat al desenvolupament del currículum, per tal d'aportar millores a aquest i als propis processos d'aprenentatges dels estudiants. Pérez et al. (2008) argumenten que s'entenen els processos d'avaluació formativa com un procés que consta de la constatació, la valoració i la presa de decisions amb l'objectiu de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge i no només per donar una qualificació. En aquesta línia, Brown i Pickford (2013) ho defineixen com el procediment que s'utilitza per reconèixer i respondre l'aprenentatge dels alumnes amb la finalitat de reforçar-lo durant el propi procés. És important doncs, que el docent treballi de manera efectiva per tal que l'alumnat aprengui i desenvolupi totes les competències necessàries per a posteriors pràctiques professionals. El mestre o la mestra serà l'encarregat/da que els estudiants corregeixin els seus propis errors, els regulin i tornin a orientar els seus aprenentatges d'una manera més significativa.

En aquest sentit, Agut (2010) proposa certes característiques de les activitats de l'avaluació formativa. Les característiques primordials serien que les activitats d'avaluació són obertes i flexibles, encara que també enumera d'altres, similars a les que proposava en l'avaluació diagnòstica.

- Han de fomentar la participació activa, l'autonomia i l'alternança entre tasques individuals i grupals.

- Han de promoure la consciència entre els alumnes del propi procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Han de plantejar diferents nivells de participació i resolució per assegurar l'equitat i l'èxit de tots els estudiants.
- Han de ser presentades en diferents formats.
- Han de proporcionar una temporalitat flexible per a la seva realització.
- Han de proporcionar tant indicadors d'avaluació del procés docent, per poder-los ajustar, com de l'evolució de l'aprenentatge de l'alumne.

S'ha de tenir en compte que en la funció formativa de l'avaluació també apareixen dificultats, derivades de la resistència inicial dels alumnes, de no comprendre el sentit d'aquest tipus d'avaluació i la finalitat d'aquesta, entre d'altres. Per això, com proposen Ibarra et al. (2012) "Hauríem d'establir arguments i intervencions que ens ajudin a destacar els elements positius de cada un, que ens permetin prendre mesures que afavoreixin la implicació dels estudiants i sobretot, que puguin aportar informació útil als implicats per a futures pràctiques en tasques similars." (p. 8).

3. *L'avaluació sumativa* (avaluació final), segons Carless (2011) i Jiménez (2016), s'utilitza per percebre i per comprovar el grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge que s'havien proposat. S'ha de remarcar que normalment l'avaluació sumativa s'utilitza amb una funció social, és a dir, acreditativa, ja que, com s'ha comentat, es realitza en finalitzar un procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot i això, tal com assenyala Sanmartí (2007) també ajudaria als alumnes a reconèixer què han après i a representar-s'ho des del punt de partida al finalitzar l'activitat, la unitat didàctica, entre d'altres. Complint la funció pedagògica i així poder introduir millores, per adequar i ajustar l'ajuda que proporcionen el professorat als alumnes, així com perquè el propi alumne sigui conscient del seu aprenentatge i arribi a poder regular-se per si mateix, amb autonomia. Per això es podria proposar realitzar informes d'autoavaluació del procés d'aprenentatge i també de coavaluació de l'equip amb qui ha estat treballant.

En aquest tipus d'avaluació Agut (2010) també aporta certes característiques que compleix l'avaluació sumativa, algunes ja comentades.

- Representa avaluar el procés i els resultats, podent-se realitzar individual o grupalment, essent necessària una devolució interactiva entre el professor i l'alumne.

- Es recull informació amb la finalitat de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- S'ha de mantenir una relació entre els criteris d'avaluació i les competències que s'han treballat amb els criteris de redacció de l'informe que s'entrega a les famílies, així com també mantenir la coherència entre avaluació i acreditació, sempre en funció del progrés i l'aprenentatge de l'alumne.

A més a més Coll i Onrubia (2002) també aporten unes propostes perquè aquesta avaluació sumativa tingui també una funció pedagògica per estar d'acord amb els principis de l'avaluació inclusiva com assenyalen Black i Williams, (2003), Jiménez (2012) i Naranjo (2005). La primera proposta és l'ús dels resultats de l'avaluació sumativa d'unitats didàctiques o temes per regular el procés d'ensenyament-aprenentatge d'unitats posteriors. La segona, vincular els resultats obtinguts amb processos de revisió sistemàtica i optimització de la docència. La tercera proposta és la d'incorporar a l'alumnat en el procés de disseny, preparació, realització, correcció i devolució de l'avaluació i d'aquesta manera coresponsabilitzar-lo del seu procés d'aprenentatge. La quarta, utilitzar una perspectiva des dels criteris d'avaluació i no des dels normatius per valorar l'aprenentatge i sumar-hi l'evolució en la participació individual en el procés de cada alumne. Per últim, la cinquena aportació és la de reservar l'avaluació sumativa acreditativa per l'última etapa de la secundària obligatòria. Tot això acompanyat també per l'autoavaluació del propi docent i de la seva praxis per millorar així també el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumne i del propi del professor.

Per tant, tot dependrà de l'enfocament avaluatiu, de la concepció que el professorat tingui el procés d'ensenyament i aprenentatge i de l'avaluació i de les funcions amb què s'utilitzi aquesta última. Podent-la realitzar el docent en els tres moments i tipus d'avaluació, diagnòstica, formativa i sumativa, no només per a planificar, gestionar o acreditar, sinó també per acompanyar als propis alumnes en el seu procés d'aprenentatge i en la seva autoregulació, aportant-los també l'autonomia en el propi procés.

2.1.2 Nivells de configuració i anàlisi de les pràctiques avaluatives

En aquest apartat s'abordan els diferents nivells de configuració i anàlisi de les pràctiques avaluatives, entenent aquestes nivells com si estiguessin aniuats. Començant per l'enfocament avaluatiu que és més genèric i que englobaria als altres tres, el programa avaluatiu, seguint amb les situacions d'avaluació per acabar amb les tasques d'avaluació. Tal com mostra la gràfica posterior.

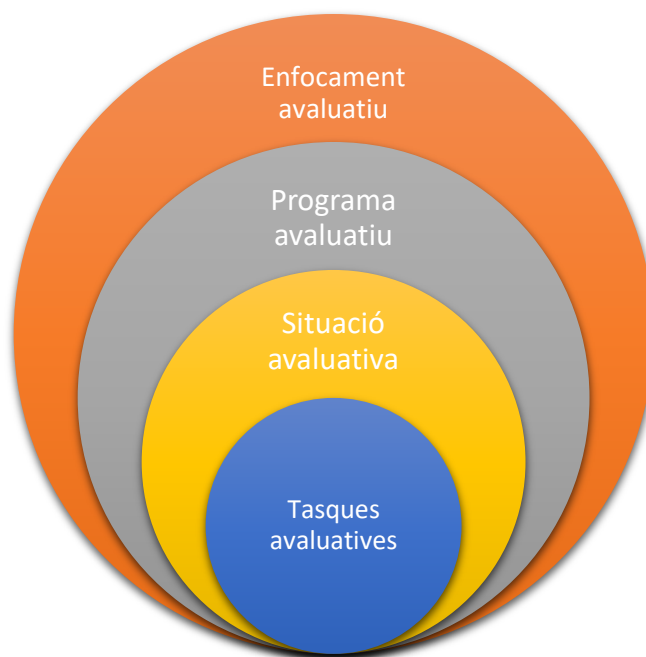


Figura 1: Nivells de configuració i anàlisi de les pràctiques avaluatives.

2.1.2.1 Enfocament avaluatiu

L'enfocament avaluatiu es definiria com el conjunt de pensaments, creences, idees, entre d'altres, més o menys articulats que té un professor sobre l'avaluació. (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Naranjo, 2005). Això vindria a significar que l'enfocament avaluatiu estaria condicionat per la concepció que tingui el docent de l'avaluació, que es definiria depenent de la funció que se li atorgui a l'avaluació, o social o pedagògica, entenent-les, com ja s'ha comentat, com a complementàries. Estudis de Remesal (2011), així com de Moreno i Rochera (2015), Peterson i Irving (2007) fan patent que aquesta avaluació es mou dins del contínuum entre l'avaluació en funció pedagògica i l'avaluació amb funció social, inclinant-se les concepcions del docent segons l'etapa educativa en què es trobi, primària o secundària, es decanta més cap a un pol o més cap a l'altre. Així l'enfocament avaluatiu seria la concepció de què és l'avaluació, què cal avaluar, com fer-ho, per a què i les conseqüències de fer-ho que es representa el docent (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005).

A partir d'aquí, es podrien citar dues cultures d'avaluació diferents depenent de l'enfocament adoptat pel docent. "La cultura de test" (*testing culture*) i la "cultura de l'avaluació" (*assessment culture*). (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Naranjo, 2005). Si el docent opta per l'enfocament de la "cultura de test", percep la capacitat de l'alumne com a la intel·ligència, estable i fixe, i l'aprenentatge com a habilitats que canvien de nivell quantitativa i acumulativament. Així el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació, que en aquest cas seria sumativa, estarien

molt deslligades entre si, ja que la funció de l'avaluació seria totalment social i s'utilitzarien proves estandarditzades o altres que anteposen la velocitat i l'eficiència en donar o seleccionar la resposta correcta, realitzant-se individualment i sense cap ajuda, essent l'alumne un actor passiu del procés. (Dochy, Segers i Sabine, 2002).

En canvi, si el docent opta per la "cultura de l'avaluació", la perspectiva varia entenent la intel·ligència com a múltiples intel·ligències i la capacitat d'aprenentatge com a modificable al llarg del temps sobretot en el procés d'ensenyament-aprenentatge perquè s'exerciria una influència educativa sobre l'alumne, fent-lo particip del procés i un actor actiu en el procés d'avaluació, és a dir, gràcies a l'ajuda ajustada i col·laboració de diferents agents educatius el procés d'ensenyament-aprenentatge es transforma en un procés de construcció conjunta del coneixement. Per la importància al procés, aquesta perspectiva estaria més dirigida a una funció pedagògica o reguladora, ja que les necessitats d'aprenentatge de l'alumne anirien modificant i ajustant el procés d'aprenentatge. (Dochy, Segers i Sabine, 2002). Per tant, aquesta avaluació seria contínua, és a dir, englobaria els tres tipus d'avaluació i no només la sumativa, seria global, ja que no només dóna èmfasi en les capacitats cognitives sinó en altres, i seria qualitativa, ja que pretén trobar proves que l'aprenentatge és significatiu i funcional. (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Jiménez 2016; Naranjo, 2005). A partir d'aquestes característiques es reafirmaria a l'alumne com agent actiu del procés d'avaluació, podent arribar a autoregular el seu propi procés d'aprenentatge a partir dels instruments utilitzats que en comptes de cercar una resposta correcta, prioritzen la comprensió, l'anàlisi, el raonament i l'extrapolació del coneixement a altres situacions a través, no només de proves escrites, sinó també de resolució de problemes amb treballs, projectes, itineraris, entre d'altres.

Amb això, es vol assenyalar que depenent de l'enfocament avaluatiu del docent, aquest professor utilitzarà una avaluació més concreta en el temps o més seqüenciada o a la inversa. Emfatitzant, que si un docent opta per treballar des d'una "cultura de l'avaluació" té en compte les dues funcions avaluatives, podent acabar donant un resultat final de l'aprenentatge de l'alumne i podent prendre una decisió sobre la seva acreditació acadèmica. Donant una resposta més adaptada a l'alumne, més concreta i més contingent que amb la "cultura del test." En definitiva, serà a partir de l'enfocament avaluatiu que es realitzarà una planificació de l'avaluació que donarà un tipus de programa avaluatiu o un altre.

2.1.2.2 Programa avaluatiu

Torrance i Pryor (1995) especifiquen que l'avaluació hauria de planificar-se en les seves diferents situacions d'avaluació, anomenant a aquesta planificació "programa avaluatiu". Coll, Barberà i

Onrubia (2000) entenen el programa d'avaluació com "El conjunt de situacions o activitats d'avaluació que despleguen el professor i els seus alumnes en el transcurs d'un procés – o d'un conjunt de processos – d'ensenyament i aprenentatge que pot tenir una duració més o menys àmplia i correspondre a seqüències o unitats didàctiques de diferent nivell de complexitat." (p. 124). Naranjo (2005) defineix els programes avaluatius en termes de temporalització, com "Els programes avaluatius és sinònim de seqüència avaluativa o seqüència de situacions d'avaluació inserides en una seqüència didàctica." (p. 47). Entenent aquests programes avaluatius com unes activitats o situacions d'avaluació en les quals l'alumne comparteix el coneixements adquirits durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Així és necessari dins del programa d'avaluació la descripció d'aquestes situacions d'avaluació. Encara que abans de descriure-les és important considerar certs aspectes del propi programa d'avaluació, com destaquen Naranjo (2005) o Jiménez (2012, 2016).

En primer lloc, per poder contextualitzar millor les pràctiques avaluatives s'han de tenir en compte aspectes com l'etapa, el nivell, el crèdit i/o el tema i el nombre de professors i alumnes participants. En segon lloc, s'han de tenir en compte quins tipus de situacions d'avaluació conformaran el programa avaluatiu, és a dir, quin tipus d'instruments d'avaluació seran utilitzats per recollir l'aprenentatge dels alumnes. En tercer lloc, el nombre, la freqüència i l'ordenació de les situacions d'avaluació. Per últim, en quart lloc, s'ha de tenir en compte on s'ubicaran les situacions d'avaluació dins del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Com es pot comprovar, els dos últims aspectes es centren en el caràcter de les situacions d'aprenentatge dins del programa avaluatiu, si són de caire més puntual o més un caire procedimental. A més a més, d'aquesta informació és important remarcar que el moment en el qual s'utilitzen i la manera com s'utilitzen els diferents instruments avaluatius determinen la informació que es pot recollir i la interpretació del docent.

La primera informació a recollir i la seva interpretació seria la de les *relacions i interconnexions* entre les successives situacions d'avaluació que plantegen dos nivells d'aproximació. El primer nivell intra-seqüències que fonamentaria si la relació entre planificació i desenvolupament de diferents patrons estables d'avaluació en un mateix programa d'avaluació són lògics o no. El segon nivell d'aproximació seria l'inter-seqüències per observar si s'estableixen connexions entre les diferents situacions d'avaluació. Les relacions entre les diferents situacions d'avaluació ajudarien a observar com s'integren dins del marc dels processos d'ensenyament-aprenentatge. La segona informació a recollir i la seva interpretació estaria relacionada amb les decisions que s'associen a l'acreditació, són els *criteris d'acreditació* a partir de totes les situacions d'avaluació que componen el programa d'avaluació, ja que s'ha de tenir en compte a què donen resposta aquests criteris tant per avaluar l'aprenentatge com per prendre les decisions de l'acreditació i

dependent del moment promocionar o titular a l'alumne. Com ja s'ha comentat, la pràctica avaluativa està relacionada amb una presa de decisions, així s'ha d'identificar, primerament, dins del programa d'avaluació quina funció està més vinculada a l'acreditació, si pedagògica o social i, a partir d'aquí, comprovar si es pot revisar i ajustar el procés educatiu. Segons Remensal (2006), l'ideal seria que el programa d'avaluació estigués planificat amb antelació com per poder realitzar els ajustaments pertinents al procés d'ensenyament-aprenentatges. Tot i això, hi ha la possibilitat de programes d'avaluació que al no estar planificats només en el moment de la seva finalització es pugui realitzar una recapitulació del procés.

Un aspecte a remarcar és la inclusivitat o no del programa avaluatiu que vindrà marcada per la diversificació de les diferents situacions d'avaluació en funció de les característiques de l'alumnat que hi participa (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002). La diversificació de les situacions d'avaluacions constarà d'elements esmentats amb anterioritat, com ara quin tipus de situacions d'avaluació conformen el programa d'avaluació, el número, la seva freqüència, així com també les decisions que s'extreuen associades als resultats. Solé, Miras i Castells (2003) extreuen de diferents pràctiques avaluatives innovadores certes característiques que també permetrien una utilització inclusiva d'aquestes pràctiques:

- Enfoquen continguts complexos i rellevants.
- Ofereixen uns contextos en què s'afavoreix el pas de la regulació externa a l'autoregulació.
- Promouen el protagonisme dels alumnes.
- Permeten als alumnes mostrar les seves competències de manera diversificada.

És important tenir en compte en la planificació del programa d'avaluació quina informació és la que es vol recollir i quin és el moment que es pretén fer-ho, per així també poder ajustar l'ajuda del docent a l'alumnat i regular el procés d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera, si un programa avaluatiu es dissenya per afavorir aquesta regulació també transcendirà al valor formador de l'avaluació pels alumnes, fet que afavorirà la motivació intrínseca i el sentiment d'autonomia de l'alumne, com assenyalaven Coll, Martín i Onrubia (2001).

Com s'ha pogut observar, el programa avaluatiu s'ha de planificar a priori així com tenir clar les seves situacions d'avaluació i trobar un punt on conflueixin la presa de decisions tant pedagògiques com socials, combinant tots els elements a l'abast dins del programa tant les situacions d'avaluacions com les seves tasques. Per tant, aquest programa avaluatiu, segons Naranjo (2005), es centra en situacions d'avaluació i en les tasques avaluatives que es porten a terme. En aquests dos conceptes intervenen diferents factors que s'han de considerar: etapa o nivell de l'alumne, quina situació d'avaluació es realitza, observació, exercicis, entre d'altres. A

més de les tasques que també entren en joc el seu nombre, els continguts, la consigna, entre d'altres. Com es pot comprovar l'avaluació va més enllà d'avaluar els continguts apresos, se li suma també el valor pedagògic per a regular el procés d'aprenentatge dels alumnes (Colomina Rochera, 2002).

2.1.2.3 Situacions d'avaluació

Entenent que les situacions d'avaluació tenen l'objectiu que els alumnes mostrin els coneixements adquirits en el procés d'ensenyament-aprenentatge, objectiu que és comú i compartit amb el docent. (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Jiménez, 2016). Les situacions d'avaluació no només es componen de tasques d'avaluació i dels instruments d'avaluació que s'utilitzen, sinó que abasta un conjunt d'activitats anteriors i posteriors de l'activitat d'avaluació per així poder donar una comprensió global de les situacions d'avaluació. Aquests diferents segments poden ser simultanis, convergint diferents segments en un de sol o en ordre no seqüencial, en els quals s'ha de tenir en compte el temps que es dedicarà a cadascun i el nombre de sessions. Així doncs, la situació d'avaluació constaria dels següents segments o activitats (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Coll, Mauri i Rochera, 2012; Colomina i Rochera, 2002; Jiménez, 2012, 2016; Mauri i Barberà, 2007; Mauri i Rochera, 2010; Naranjo, 2005; Rochera i Naranjo, 2007):

- *Segments o activitats preparatòries*: per preparar a l'alumnat explícitament per l'activitat d'avaluació. Aquestes activitats propicien que docents i alumnes comparteixin significats sobre els continguts que seran objecte d'avaluació. Des del prisma inclusiu podrien ser útils per poder repassar i assegurar els continguts treballats i que seran focus de l'avaluació, o per plantejar dubtes, o per proporcionar informació sobre les tasques d'avaluació, entre d'altres, i ajustar aquestes activitats preparatòries als diferents alumnes.
- *Segments o activitats d'avaluació en sentit estricte*: és el desenvolupament d'activitats d'avaluació en sentit estricte per part de l'alumne per donar compte del grau d'assoliment dels objectius plantejats pel professor. S'ha de tenir en compte que la informació recollida sobre l'aprenentatge està mediatitzada o bé per les condicions en les quals es presenten les tasques (diferent nombre, si la resolució és individual o grupal, tipus i grau d'ajuda que poden rebre, entre d'altres) o bé per les preguntes de l'instrument (la seva formulació, si existeix alguna consigna que millori la resolució de la pregunta, tipus de contingut a avaluar, entre d'altres). Shepard (2000) presenta l'avaluació dinàmica (*dynamic, on-going assessment*), en la qual especifica diferents estratègies per proporcionar una ajuda ajustada a l'alumnat en

el moment de l'avaluació i poder convertir aquesta situació d'avaluació també en una situació d'ensenyament-aprenentatge.

- *Segments o activitats de correcció, qualificació o valoració:* enfocat a emetre un judici de valor sobre la participació de l'alumnat en aquesta activitat i/o els resultats, és a dir, el grau de significats compartits sobre els continguts escolars (valoració qualitativa o quantitativa) per part de l'alumnat a través de la utilització de criteris de correcció que, normalment, coincideixen amb els objectius d'aprenentatge. Segons Dochy (2004) els resultats d'aprenentatge podrien millorar si es permet la participació de l'alumnat en l'establiment i aplicació dels criteris de correcció en les tasques avaluatives. En aquest sentit, Norton (2004) justifica que la coneixença d'aquests criteris d'avaluació per part de l'alumnat fa que adoptin un enfocament estratègic i orientin el seu procés d'aprenentatge cap a la consecució d'aquests criteris. A més a més, proposa convertir aquests criteris d'avaluació en criteris d'aprenentatge, afegint la necessitat de què s'expliquin i es comparteixin amb l'alumnat, perquè l'alumnat prengui més consciència. Colomina, Rochera (2002) agregen que la comunicació d'aquests criteris s'hauria de fer amb anterioritat a la realització de la tasca, cosa que podria sumar-se a la idea anterior que si l'alumnat participa en l'establiment d'aquests criteris els resultats d'aprenentatge podrien millorar.
- *Segments o activitats de comunicació o devolució:* són els moments o activitats en què hi ha el retorn de la correcció de la situació d'avaluació i els seus resultats als alumnes. Entenent-la com una mostra de la valoració dels resultats obtinguts compartint-ho amb l'alumne. Segons Coll i Onrubia (2002) i Analí, et al. (2017) aquest moment de devolució està interrelacionat amb el tipus de feedback que es dóna als alumnes, ja que això permet una continuïtat entre el procés d'ensenyament i aprenentatge i l'avaluació i fa que l'alumne es responsabilitzi del seu propi procés i desenvolupi autonomia, ajudant-lo al seu aprenentatge posterior. (Analí, et al, 2017; Camilloni et al., 1998; Rochera i Naranjo, 2007). Per això és important que aquesta devolució es centri en els aspectes qualitatius a part dels quantitius i es tinguin en compte les diferents combinacions de comunicació que poden ser pública o privada, individual o grupal. (Jiménez, 2016).
- *Segments o activitats d'aprofitament dels resultats:* tenen l'objectiu d'utilitzar les valoracions, els resultats, el coneixement compartit entre professor i alumne sobre les necessitats observades en el procés d'avaluació per brindar una nova oportunitat

d'ensenyament-aprenentatge. Un segment que Coll, Mauri i Rochera (2012) i Jiménez (2016) assenyalen que normalment estan absents.

A part d'una descripció del procés d'una situació d'avaluació més dirigida a la resolució de tasques, també existeixen, tal com assenyalen Naranjo (2005) i Jiménez (2012), aspectes que, de manera teòricament guiada, contribueixen a una descripció i comprensió de les situacions d'aprenentatge més global. Aquests aspectes fan referència a:

- *El tipus de situació*, és a dir, al tipus d'instrument d'avaluació i la seva descripció.
- *La ubicació de la situació d'avaluació en la programació del curs* dins de la programació d'avaluació del docent i en la seqüència didàctica de la qual forma part. Aportant la tipologia del caràcter processual o puntual de les situacions d'avaluació plantejades, així com la dimensió temporal que és clau en els processos d'ensenyament i aprenentatge escolars, tal com assenyalen Coll i Martín (1996) i Naranjo (2005).
- *L'origen i la responsabilitat en la definició de la situació d'avaluació*, que serà una activitat conjunta i compartida entre el professor, els alumnes i els continguts curriculars, des d'un punt de vista constructivista, la construcció de la situació d'avaluació és una responsabilitat del triangle interactiu. Tot i que, la seva definició pot venir donada per un òrgan de coordinació del centre, o un material didàctic, entre d'altres, i no sempre pel docent o per l'alumnat.

A part d'aquests aspectes sembla necessari tenir en compte dos més que potser no estan tan relacionats directament amb les situacions d'aprenentatge, però si un cop finalitzat tot el procés avaluatiu i que impliquen decisions associades o bé a la funció pedagògica o bé a la funció social de l'avaluació. El primer aspecte seria les *modificacions en la planificació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge*, ja que els resultats de l'avaluació es pot traduir en un replantejament del procés educatiu. Des del punt de vista didàctic una manera que més afecta, segons Naranjo (2005) i Jiménez (2012), seria la modificació en la planificació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, com ara dedicant més temps, revisant continguts, entre d'altres. Estant molt relacionada amb la funció pedagògica de l'avaluació.

El segon aspecte seria les *repercussions de les valoracions en les decisions d'acreditació* de cadascuna de les situacions d'avaluació i quin pes se'ls hi atorga en la decisió final d'acreditació. S'ha de remarcar, però, com assenyalen Naranjo (2005), que no totes, encara que si la gran majoria, les situacions d'avaluació que formen part del programa d'avaluació, provoquen canvis

en els elements del procés educatiu, relacionat amb la funció pedagògica, i produeixen un efecte en les decisions d'acreditació, relacionat amb la funció social,

En definitiva, és important tenir en compte en la planificació del programa d'avaluació quina informació és la que es vol recollir i quin és el moment que es pretén fer-ho, depenent al mateix temps del tipus de combinacions de les situacions d'avaluació que Colomina i Rochera (2002) assenyalen tres tipus.

La primera combinació seria les situacions d'avaluació en les quals s'observa el moment del procés d'aprenentatge de més dificultat per l'alumnat i així poder fer una intervenció més ajustada per part del docent, podent-se donar amb activitats de pregunta/resposta o d'observació d'aula, o la correcció d'exercicis a la pissarra o en veu alta.

La segona combinació serien aquelles situacions d'avaluació en les quals és possible observar les dificultats d'organització de la tasca a nivell individual o grupal de l'alumnat i això afavoriria l'ajust de l'ajuda per aprendre a aprendre. Segons Hargreaves, Earl i Schmidt (2002), en el moment de les tasques planificació i organització del treball serien els més idonis per facilitar l'ajuda.

Per últim, la tercera combinació seria si la situació d'avaluació pretén avaluar un determinat contingut conceptual, procedimental i actitudinal o més aviat estarien centrades en unes àrees determinades. En tots dos casos, la possibilitat de recollir informació i prendre decisions d'actuació i ajust és possible, o bé fent proves escrites, o sessions de preguntes/resposta oralment o resolució de problemes de manera individual o col·lectiva.

Si la situació d'avaluació està relacionada amb la decisió a partir dels resultats que s'extreuen, perquè sigui una avaluació inclusiva aquesta situació amb avaluació sumativa haurà de tenir posteriorment una funció pedagògica (Black i Williams, 2009). A més a més, d'oferir suficients situacions d'avaluació als alumnes, ajuda i promou a adquirir i utilitzar la competència d'aprendre a aprendre més autònomament, com assenyalen Coll, Mauri i Rochera (2012), cosa que també dependrà del tipus de tasques d'avaluació que es proposin.

2.1.2.4 Tasques d'avaluació

Les tasques d'avaluació es podrien definir, segons Naranjo (2005), com "Les diferents preguntes, ítems o problemes que resolen els alumnes en una determinada situació d'avaluació." (p. 51). Constituint el nivell més "micro" d'aproximació a les pràctiques avaluatives en el marc escolar. Aquestes tasques avaluatives s'identificarien a partir dels diferents productes que es

requereixen dels alumnes dins d'una situació d'avaluació. Coll, Barberà i Onrubia (2000) destaquen diversos aspectes per descriure les tasques avaluatives que componen cadascuna de les situacions d'avaluació, ampliades per Naranjo (2005).

1. *Nombre de tasques* que es plantegen en una situació d'avaluació. Tasques que estarien definides per cadascun dels productes diferents que conformen una situació d'avaluació. Així una situació d'avaluació de pregunta-resposta oral composta per una pregunta que responen cinc alumnes conjuntament no és el mateix des d'un punt de vista avaluatiu que una prova escrita tipus test amb resposta múltiple que consti de 100 preguntes per a cadascun dels alumnes.
2. *Continguts avaluats*. S'ha de distingir quin tipus de continguts permeten avaluar cadascuna de les tasques (conceptuals, procedimentals o actitudinals), així com també quins blocs temàtics avaluen les diferents tasques.
3. *Consigna i resultat/producte esperat*. Determinar si per a les tasques d'avaluació existeix una consigna i identificar quin verb defineix el que ha de realitzar l'alumne per la resolució de la tasca. Apartat molt relacionat amb l'anterior.
4. *Exigència cognitiva*. Serà a partir de la consigna que es sabrà quin nivell d'exigència cognitiva es requereix per a la realització de la tasca avaluativa. Existint diferents nivells que poden anar del més baix de recordar la informació, passant pel nivell mig, com ara organitzant la informació i relacionant-la, fins al nivell més elevat de resolució, com ara resoldre un problema del que es desconeix el procediment per arribar a la solució.
5. *Formes d'organització de l'activitat conjunta*. Es refereix a la descripció del patró o patrons d'actuacions dominats pels protagonistes de la situació d'avaluació per a cadascuna de les tasques. Important emfatitzar si la resolució de les tasques és de manera individual o grupal.
6. *Suport comunicatiu emprat per la presentació i realització de les tasques*. Es podrien destacar el suport oral o escrit i el tipus de llenguatge emprat, com ara alfabètic, numèric, gràfic o manipulatiu, entre d'altres.
7. *Instruments i/o materials emprats per a la seva realització*. Si és necessari l'ús d'instruments o materials per a realitzar la tasca és important que es descriguin concretant si són un requisit per realitzar-la o una ajuda.
8. *Naturalesa i característiques de les tasques avaluatives que les ajuden a definir*. A tall d'exemple, el context de les tasques, a saber, si en la formulació existeixen referències a un context ja viscut, fictici o acadèmic; el nivell de definició de la tasca i del producte esperat, és a dir, si la consigna defineix què s'espera en la seva resolució, si les dades

proporcionades són les necessàries i només les necessàries per a realitzar la tasca, si es pot arribar a la solució a través de diferents processos, si s'indica el procés a seguir, si existeix només una solució o més, si hi ha una millor solució en comparació a una altra, si s'ha d'incloure una justificació o no.

9. *Modalitat de realització/resolució de la tasca*, és a dir, especificar si la resolució serà individual o grupal i si és l'últim cas quin nombre de grups i d'integrants per cada grup.
10. *Ajudes previstes en la realització de les tasques*. Aquest aspecte informará de les possibles adaptacions en el tipus i grau d'ajuda planificada per als alumnes en la resolució de les tasques d'avaluació. Ajuda del docent, dels companys o de material de suport, si aquesta ajuda serà per a tot el grup classe o només per uns determinats alumnes, entre d'altres.
11. *Relacions i interconnexions entre les diferents tasques implicades en el desplegament de la situació d'avaluació en sentit estricte*. Es pot donar que en una situació d'avaluació existeixin relacions entre les tasques que la componen que pot ser de dependència, com ara necessitat de resoldre una tasca prèviament per resoldre les següents, o encadenar progressivament els resultats, entre d'altres.

S'ha d'assenyalar, com ho fan Colomina, Rochera (2002) i com ja s'ha comentat, que no es pot limitar l'anàlisi de l'avaluació dels aprenentatges només a les característiques de les tasques d'una prova escrita, ja que es deixaria de banda el valor pedagògic que es realitza al servei de la regulació dels aprenentatges dels alumnes. Com Neus Sanmartí (2007) comenta "Les activitats d'avaluació haurien de tenir com a finalitat principal afavorir aquest procés de regulació, de manera que els propis alumnes pugin detectar les seves dificultats i disposin d'estratègies i instruments per a superar-les." (p. 10).

Un altre aspecte a tenir en compte és si són inclusives les tasques avaluatives que es plantegen. En aquest sentit, s'ha de tenir en compte com s'adapten, es diversifiquen i flexibilitzen els diferents aspectes que les caracteritzen, com Swan (1993) exemplifica, tenint en compte el número de tasques, el tipus de contingut, o altres com el suport comunicatiu per a la seva presentació i resolució, així com els ajuts i suports per portar-les a terme. Així doncs, és important que el disseny de les tasques abastin els diferents graus de significativitat, és a dir, els diferents graus en què els alumnes han après. (Coll i Martín 1993). Tal com Shepard (2000) destaca, si es proposen tasques més contextualitzades i properes a la realitat dels alumnes, podrà haver-hi una transferència de coneixement, un punt important dins de l'educació inclusiva, com ara realitzant tasques autèntiques, que s'ha explicat en apartats anteriors.

En definitiva, depenent de l'enfocament avaluatiu que tinguin els docents, plantejaran un programa avaluatiu que englobarà uns tipus de situacions d'avaluació amb les seves respectives tasques avaluatives, veient l'avaluació no com una acció puntual en el temps, sinó com un procés que també intervé, acompanya i està lligat al procés d'ensenyament-aprenentatge.

2.2 Els processos de millora de la pràctica educativa

Després d'haver fet un recorregut per l'avaluació i les pràctiques avaluatives, s'enceta el segon bloc que vertebrava aquest treball, el del procés de millora de la pràctica educativa. Aquest bloc comença revisant el concepte de model d'assessorament educacional-constructiu, el model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives utilitzat per implementar el programa d'innovació, explicat per Lago i Naranjo (2015), que es basa en el model d'assessorament educacional proposat per Lago i Onrubia (2008, 2011). Per finalitzar amb els tres continguts de millora que es porten a terme en aquest programa, a saber, aprenentatge cooperatiu, ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge.

Abans d'introduir aquest segon bloc teòric, sembla important definir tres conceptes que aniran apareixent al llarg de tota la investigació. Canvi educatiu, millora educativa i innovació educativa.

El "Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de educación, cultura y deporte" (2014), basant-se en Murillo, Muñoz-Repiso et al. (2002), proposa les següents definicions:

- "Canvi, és el terme més general i es refereix a qualsevol modificació de la realitat educativa, que es pot concebre com procés i resultat, com alguna cosa deliberada o espontània i que pot ocórrer en àmbits macro, meso o micro.
- Millora, fa referència a un canvi planificat i sistemàtic, coordinat i assumit pel centre educatiu que cerca incrementar la seva qualitat, mitjançant una modificació tant dels processos d'ensenyament i aprenentatge com de l'organització del centre.
- Innovació, és un procés intencional de canvi educatiu portat a terme per un docent o grup de docents que modifiquen el currículum o l'organització i el seu lloc és l'aula.
(para. 1)

D'aquestes definicions es poden extreure els diferents matisos que aporten. El *canvi* és qualsevol modificació de la realitat educativa, que inclou tant el procés de canvi com els seus resultats, essent un canvi que pot ser planificada o no i que es pot donar a diferents nivells o a només un, tant al centre (nivell macro), com a un cicle (meso), com a una aula (micro). La definició de la

millora educativa remarca que el canvi ha estat planificat, sistematitzat i coordinat i el seu objectiu és incrementar la seva qualitat introduint millores en qualsevol nivell del centre. Es podria assenyalar una diferència entre canvi i millora. El primer implica l'àmbit descriptiu, quan la millora porta implícit una valoració quantitativa i qualitativa. Per això es poden donar canvis que no impliquin millores. Per últim, la *innovació* fa referència a un procés que modifica el currículum o l'organització i el rol del professor. Tot i que, altres autors, com ara (Sancho, Hernández et al., 1988) amplien el concepte d'innovació implicant a altres sistemes que també intervenen en el centre escolar, si que assenyalen que aquesta innovació parteix de la realitat dels professionals, i a més introdueixen a les famílies, les seves expectatives i necessitats, a part la innovació no només pretén canviar l'organització curricular, sinó també les actituds i concepcions dels agents educatius. Sancho, Hernández et al. (1988), defineixen camp d'innovació com "La direcció i el sentit del canvi que s'afavoreix en un determinat context educatiu." (p. 40). En definitiva, la innovació seria el paraigües en el qual es planificarien, les millores i els canvis a introduir en un context educatiu, sempre amb una reflexió crítica sobre què s'està realitzant per així introduir les millores necessàries. S'ha de remarcar, com assenyalen Hargreaves i Fink (2006), que són necessaris tenir en compte diferents factors perquè un canvi i una millora sigui sostenible, és a dir, que no comencin i es tanquin, sinó que duri al llarg del temps. S'ha de promoure el canvi i la millora en *profunditat* no quedar-se a la superfície. S'entenen canvi i millora com a processos, és a dir, que tenen una *llargada*, una continuïtat en el temps. A més es difon aquest coneixement entre els diferents agents implicats, *amplitud*. Són canvis i millores *justes* que no cerquen el perjudici dels implicats ni d'altres, per això atenen a la *diversitat*. Sense oblidar que per aconseguir que un canvi o una millora sigui sostenible són necessaris els *recursos* no només econòmics sinó també humans perquè es porti a terme.

2.2.1 Conceptualització del model d'assessorament educacional-constructiu

L'enfocament constructiu contempla l'aprenentatge com un procés intern de construcció de coneixement a partir de la reconstrucció dels esquemes cognitius de l'aprenent. Si es centra aquest enfocament a nivell d'assessorament psicopedagògic, segons Moreneo i Solé (1996), es caracteritza per quatre afirmacions.

1. "El desenvolupament humà suposa un procés permanent de culturització." (Moreneo i Solé, 1996, p. 24). Així l'aprenentatge és un motor pel desenvolupament de la persona mediat en un principi pels adults a través del llenguatge i llavors amb la pròpia regulació, com a ésser social i cultural.

2. “La interacció entre els agents mediadors – pares, familiars, amics, educadors – i l’aprenent es produeix sempre en un context social.” (Moreneo i Solé, 1996, p. 24). Interacció a través de situacions socials rutinàries que són les que acaben convertint-se en el context en el que s’interpreten els comportaments de l’altre.
3. “Els agents educatius i el professor, com a mediadors especialitzats, han de guiar a l’aprenent des dels seus coneixements previs a nivells progressivament més elevats d’abstracció i autonomia.” (Moreneo i Solé, 1996, p. 24). Assenyalant que el professor media de manera conscient i intencional, ja que està en un context educatiu i planifica les activitats d’ensenyament-aprenentatge per la creació d’aquest context per poder negociar els significats dels diferents continguts a treballar amb l’aprenent, a partir d’ajudes educatives ajustades, tenint en compte la zona de desenvolupament de Vygotsky (1978).
4. “La major part de les dificultats d’aprenentatge i de retards en el desenvolupament que presenten alguns alumnes poden explicar-se per la inexistència o la baixa qualitat de la interacció social rebuda.” (Moreneo i Solé, 1996, p. 25). No arribant a interioritzar les noves estratègies per gestionar el nou coneixement.

S’entendria, doncs, l’assessorament educacional-constructiu com un procés de construcció conjunt i col·laboratiu entre assessor i assessorats, en el qual prima la complementarietat dels recursos i la coresponsabilització de les tasques. (Marrodán i Oliván, 1996). Per tant aquest enfocament constructivista fa que l’assessorament estigui enfocat cap a la prevenció i a potenciar que les situacions interactives siguin les millors possibles, ja que són en aquestes situacions on es cercarà l’origen de les dificultats d’aprenentatge.

Centrat en el model d’assessorament educacional-constructiu de Lago i Onrubia (2008, 2011) s’entén l’assessorament educacional-constructiu com un procés de construcció conjunta entre assessor i assessorat centrat en les millores de la pràctica educativa. Aquests autors contemplen el pla d’orientació com l’instrument que delimita els objectius i els aspectes prioritaris de l’orientació educativa concretant-los en un conjunt d’actuacions ordenades en el temps. En el seu model, proposen que el procés d’assessorament ha d’incloure un contingut, unes fases i unes tasques que formen part de cada una de les fases.

El model d’assessorament per a la millora de les pràctiques educatives que proposen els autors s’emmarca en quatre categories. La primera categoria, els continguts de millora com a referents de l’assessorament. La segona, d’organització general del procés d’assessorament (fases i procediments de l’assessorament). La tercera, tasques de l’assessorament en construcció de la

col·laboració i de les millores. La quarta categoria, les característiques de les intervencions de l'assessor.

En aquest model d'assessorament s'especifica en la primera categoria que els continguts de millora s'acorden de manera explícita entre els participants del procés d'assessorament, entenent-los com als aspectes de la pràctica educativa que són prioritaris i que és possible introduir-hi aquestes millores (Lago i Onrubia, 2008). A part d'aquest consens els continguts han de complir unes altres condicions.

- Partir de les dificultats que el professorat identifica i que perceben com 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.

Així aquests continguts de millora han de concretar-se perquè la identificació de millores sigui clara i concreta en la pràctica educativa. (Lago i Onrubia, 2011). Per tant, partint de les dificultats o situacions identificades, es construirien els objectius del pla d'orientació que serien la concreció de les millores de les pràctiques educatives. Concretant cinc criteris generals que han de seguir els plans d'assessorament.

1. Acotar a quins elements concrets dels continguts centrals de la orientació educativa va dirigida la millora.
2. Especificar àmbit o àmbits d'intervenció amb els quals es pretén construir la millora.
3. Recollir de manera clara les dificultats identificades pel professorat.
4. Especificar els aspectes concrets de les pràctiques educatives que han de ser objecte de la millora.
5. Definir els continguts de l'assessorament i els objectius del pla d'orientació en termes de responsabilitat compartida entre tots els implicats en l'assessorament.

Tal com s'ha comentat aquest procés d'assessorament conté com a segona categoria unes fases a realitzar per fer la construcció conjunta entre l'assessor i els docents dels continguts de millora.

(Lago i Onrubia, 2008, 2011; Lago, 2007). Unes fases i unes tasques que es detallen a continuació.

2.2.2 Model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives

En aquest apartat, s'introduirà breument el model d'assessorament de Lago i Onrubia (2008, 2011) en el que es basa el model d'implementació del programa d'innovació, (Lago i Naranjo, 2015), que s'explicarà a continuació.

2.2.2.1 Fases del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives

Lago i Onrubia (2008, 2011) i Lago (2007) divideixen el procés d'assessorament en quatre fases diferents, en les que es construeixen els continguts de millora amb el professorat implicat, agafant com a base la teoria constructivista. Perquè aquests continguts puguin ser considerats susceptibles de millora han de complir unes condicions, com ara que les dificultats siguin identificades pel professorat, que els canvis augmentin el sentit i la significativitat dels aprenentatges i que es treballi a partir de la base conceptual de l'ensenyament del professor i del seu propi llenguatge dels continguts a millorar perquè pugui explicar la seva praxis i així poder introduir els canvis adequats. Cadascuna d'aquestes fases està dividida per certs procediments que s'han de dur a terme.

- *Fase I: "anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés d'assessorament."* (Lago i Onrubia, 2008b, p. 5). En aquesta fase es construeix conjuntament quina és la demanda, les funcions de cada participant en el procés, això vol dir, de l'assessor i els professors, així com la definició del contingut d'assessorament i quins components de la pràctica es poden millorar.
- *Fase II: "registre i anàlisi de les pràctiques dels professors respecte als continguts d'assessorament."* (Lago i Onrubia, 2008b, p. 5). Aquesta fase tindria tres procediments a realitzar més dirigits a la recollida d'informació de les pràctiques del professorat i el seu anàlisi, així com també d'evidències de la praxis, per així poder elaborar hipòtesis per a la innovació.
- *Fase III: "disseny de les millores de les pràctiques dels professors."* (Lago i Onrubia, 2008b, p. 5). Una fase de preparació de les propostes, els canvis a introduir, els materials i recursos que s'utilitzaran, així com el procés per fer-ho.
- *Fase IV: "col·laboració en el desenvolupament, seguiment i avaluació dels canvis"* (Lago i Onrubia, 2008b, p. 5). Aquesta fase es realitzaria en el moment de la introducció de les millores en el context, amb la col·laboració entre l'assessor i els professors, acordada

amb les fases anteriors, i posterior a aquesta introducció amb la seva avaluació, així com del procés d'assessorament.

2.2.2.2 Tasques del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives

Pel desenvolupament de cada fase s'han de realitzar unes determinades tasques, que formarien la tercera categoria, que Lago (2007) les entén de dos sentits. El primer, com a diferents formes d'actuació conjunt o individual dels participants. El segon sentit, com a formes diferents d'apropar-se i construir la millora, entenent-la com un canvi cíclic al llarg d'una sessió, de diverses sessions o d'una fase. A partir d'aquí, Lago i Onrubia (2008, 20011) diferencien tres tipus de tasques a partir de dues dimensions. La primera dimensió, els actors les realitzen diferenciant tres tasques realitzades individualment per l'assessor (a), realitzades individualment pel professorat o grup de professors sense ajuda de l'assessor (b) i les que es realitzen conjuntament assessor i participants (c). La segona dimensió seria quin tipus de tasques s'hi porten a terme, distingint-ne també tres tipus de tasques: tasques de recollida de les pràctiques educatives (1), d'anàlisi de les pràctiques vinculades al contingut de millora (2) i d'elaboració de propostes de millora de les pràctiques educatives (3). Així amb el creuament de les dues dimensions s'obtenen les tasques de col·laboració en la construcció del contingut d'assessorament.

a.1 Tasques individuals de l'assessor de recollida de pràctiques educatives.
a.2 Tasques individuals de l'assessor per l'anàlisi de pràctiques educatives.
a.3 Tasques individuals de l'assessor d'elaboració de propostes de millora.
b.1 Tasques individuals del professorat o en petit grup de recollida de pràctiques educatives.
b.2 Tasques individuals del professorat o en petit grup per l'anàlisi de pràctiques educatives.
b.3 Tasques individuals del professorat o en petit grup d'elaboració de propostes de millora.
c.1 Tasques de recollida de pràctiques educatives entre assessor i professorat.
c.2 Tasques d'anàlisi de pràctiques educatives entre assessor i professorat.
c.3 Tasques d'elaboració de propostes de millora entre assessor i professorat.

Figura 2: Tasques del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques avaluatives.

2.2.2.3 Estratègies discursives del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives

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, que formarien la quarta categoria de l'assessorament. 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, amb la finalitat d'afavorir el desenvolupament de les diverses fases i tasques de l'assessorament, i promoure una construcció suficientment significativa dels continguts de millora, que contribueix a la seva efectiva incorporació a les pràctiques educatives a l'aula.

Tal com s'ha presentat el model d'assessorament educacional-constructiu de Lago i Onrubia (2008, 2011) contempen unes fases determinades, amb uns objectius i unes tasques concretes tant per part de l'assessor com per part dels assessorats, a més a més de remarcar la importància del discurs de l'assessor per facilitar també la implementació de les innovacions i canvis en el centre educatiu. Un model en el que es basa la implementació del programa d'innovació educativa a les Escoles PIA i que és la base de l'estudi del GRAD en el qual es basa aquesta recerca.

2.2.2.4 Model d'assessorament d'implementació del programa d'innovació educativa. El Programa CA/AC

El programa d'innovació educativa pretén implementar l'aprenentatge cooperatiu per realitzar-ho utilitza el *Programa Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar (CA/AC)*, que desenvolupa el GRAD, el Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat de la Universitat de Vic – Universitat central de Catalunya. Pujolàs, Lago et al. (2011) són els autors i assessors del *Programa CA/AC* en diferents centres escolars, els quals perceben l'estructura de l'activitat que es dur a terme durant una sessió de classe com un element decisiu i determinant del grau d'inclusió d'una aula, així com també ho és el criteri d'agrupament dels alumnes i la naturalesa del currículum. El *Programa Didàctic CA/AC* proposa que en els centres educatius es pugui passar d'una estructura d'activitat individualista o competitiva a una estructura de l'activitat cooperativa, en la qual els participants col·laborin entre si i cooperin per aconseguir el màxim de desenvolupament personal i social possible. Per aconseguir això es necessita cercar, adaptar i desenvolupar recursos didàctics que ho permetin, que amb el conjunt conforma el Programa CA/AC ("Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar"). (Pujolàs, Lago, et al., 2011). Així doncs, a partir de l'aprenentatge cooperatiu, els objectius i les hipòtesis del *Programa Didàctic CA/AC*,

prenen importància els processos de formació i assessorament per a la innovació a les aules i els centres en general. La finalitat del programa és formular una proposta per utilitzar l'aprenentatge cooperatiu com una estratègia per a la inclusió de tots els alumnes dintre d'un centre educatiu, utilitzant la cooperació per aprendre i introduint la cooperació com a matèria a aprendre.

2.2.2.4.1 Fases d'implementació del model d'assessorament d'implementació del programa d'innovació educativa. El Programa CA/AC

La implementació del *Programa CA/AC* està format per tres fases, que coincideixen amb tres anys, d'assessorament i formació del centre educatiu, amb una fase inicial, fase 0, on amb diferents jornades i conferències es dona a conèixer el *Programa CA/AC* i el procés de formació/assessorament, i anima al professorat a participar en una formació més amplia, mostrant una forma d'organització a l'aula més motivadora i eficaç a l'hora d'impartir classes i en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

1. La *fase d'introducció*, en la qual un primer grup de professors es va formant en el programa i va implementant algunes dinàmiques o estructures cooperatives a l'aula. Aquest grup realitza una primera aproximació a algunes propostes dels diferents àmbits d'intervenció del programa i pot arribar a planificar algunes activitats.
2. La *fase de generalització* consisteix que els professors ja formats segueixen avançant en executar les dinàmiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula, mentrestant un segon grup de professors comencen la primera fase del programa amb una formació inicial. En aquesta etapa podem trobar processos a nivell individual i a nivell de centre:
 - a. A nivell individual, el professorat posa en pràctica les dinàmiques d'AC en àrees o grups de la primera etapa, però també introdueix noves estructures.
 - b. A nivell de centre, el professorat ja avançat acompanya al nou grup en la seva iniciació al programa i ajuden a presentar les propostes dels tres àmbits d'intervenció que pot trobar, compartint la planificació, el seu desenvolupament a les aules i la seva avaluació amb els professors que estan començant amb la implementació.
3. La *fase de consolidació*, només s'utilitzen estructures cooperatives a l'aula i a totes les matèries, fent que l'aprenentatge cooperatiu ja formi part del PEC del centre. També es pot diferenciar a nivell individual i a nivell de centre:
 - a. A nivell individual, la majoria del professorat ja té com a habitual i de forma central l'organització de les activitats docents mitjançant l'AC.

- b. A nivell de centre, l'AC està incorporat en totes les etapes educatives, en totes les matèries i ja forma part del projecte educatiu com a element identificat del centre.

Com es pot veure, encara que el programa estigui dividit en tres fases, aquestes fases estan interrelacionades entre elles i poden coincidir en el temps, podent-se donar la situació que en un mateix centre coincideixin grups de professors implementant les tres fases al mateix moment, fins que tots els docents, amb una mateixa formació, i el centre han passat per les tres fases i ha implementat el programa en la seva totalitat realitzant estructures cooperatives a totes les aules i a totes les àrees o matèries del centre. Tal com es pot veure en la figura posterior. Els centres que seran els participants en aquesta recerca estan ubicats en la fase de consolidació.



Figura 3: Fases d'implementació del Programa CA/AC. Extret de "El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre / Aprender a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo." De Pujolàs, Lago et al. (2011). (El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

2.2.2.4.2 Fases de desenvolupament del model d'assessorament d'implementació del programa d'innovació educativa. El Programa CA/AC

Aquesta implementació consta de set fases de desenvolupament a l'aula per portar-la a terme del model d'implementació del Programa CA/AC. (Lago i Naranjo, 2015):

- Fase 1. Negociació de l'assessorament i formació en el Programa CA/AC.

- *Fase 2.* Disseny, desenvolupament i seguiment de Dinàmiques.
- *Fase 3.* Disseny, desenvolupament i seguiment d'Estructures Cooperatives.
- *Fase 4.* Disseny, seguiment i avaluació d'una Unitat Didàctica amb Estructures Cooperatives.
- *Fase 5.* Disseny, seguiment i avaluació del Pla d'Equip en una UD.
- *Fase 6.* Disseny, seguiment i avaluació del Quadern d'Equip en una UD.
- *Fase 7.* Avaluació del contingut i del procés d'assessorament i d'avaluació de les propostes de continuïtat.

El *Programa CA/AC* proposa desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu a partir de tres àmbits que s'explicaran posteriorment en l'apartat d'aprenentatge cooperatiu.

2.2.3 Els continguts de la millora de les pràctiques educatives

El projecte de millora de les pràctiques educatives que s'estudia en aquesta investigació, el programa d'innovació educativa, utilitza tres recursos per introduir els canvis en les pràctiques educatives. L'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i l'aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge. Aquest apartat es centra en una definició i descripció d'aquests tres recursos.

2.2.3.1 Aprenentatge cooperatiu

Johnson, Johnson i Holubec (1999) defineixen l'aprenentatge cooperatiu com la utilització didàctica d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots amb un ús didàctic d'equips heterogenis reduïts maximitzant el propi aprenentatge i el dels altres. Tenint en compte aquesta idea, Pujolàs (2008) defineix que l'aula és una "petita comunitat d'aprenentatge", quan els alumnes s'adonen que tenen un objectiu que els uneix, aprendre els continguts escolars i que s'aprenen més fàcilment si hi ha una interacció d'ajuda entre ells. Segons Pujolàs (2008) tots els membres d'un equip han d'assumir una doble responsabilitat. Per una banda, aprendre el que el docent ensenya i, per l'altra, contribuir a què ho aprenguin també els altres membres del seu equip. Com assenyalen Johnson i Johnson (2014a), si s'estructura cooperativament una activitat l'alumne assoleix l'objectiu, si i només si, els altres també assoleixen el seu, un objectiu que és comú a tots, per això es crea una interdependència positiva de les finalitats a assolir. A aquesta doble responsabilitat se li suma una doble finalitat, cooperar per aprendre, és a dir, aprendre els continguts escolars, i aprendre a cooperar, que es definiria com aprendre a treballar en equip com un contingut escolar.

En base als dos pressupòsits bàsics de l'aprenentatge cooperatiu, per un costat, el protagonisme i la seva participació activa dels estudiants i, per l'altre, la responsabilitat compartida a l'hora d'ensenyar i la cooperació i l'ajuda mútua, si aquesta "petita comunitat d'aprenentatge" que és l'aula, està organitzada cooperativament, el protagonisme, la participació, la responsabilitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'autonomia dels alumnes augmenta. En aquest sentit, Pujolàs (2008) emfatitza que el clima de la classe variarà, perquè tots els alumnes entendran i viuran que tothom hi té cabuda i tothom aprèn de tothom i, a part, la necessitat de visionar l'aprenentatge cooperatiu no com un mètode d'aprenentatge, sinó un contingut curricular que s'ha d'ensenyar als alumnes, ja que els alumnes han d'aprendre, citant a l'autor, "Les habilitats socials pròpies del treball en equip, com quelcom cada vegada més imprescindible en una societat en què la interdependència entre els seus membres s'accentua cada vegada més." (p. 8).

Conseqüentment, aquesta organització cooperativa té una filosofia que és la no exclusió de cap alumne, considerant a tothom com una peça valuosa i la diversitat com una oportunitat d'aprenentatge, com comenta Pujolàs (2008a). És per això que per introduir el treball cooperatiu dins de l'aula és important la coneixença en profunditat de tot l'alumnat. Johnson, i Johnson, (1999) expliquen que quan hi ha heterogeneïtat ètnica, social, lingüística i d'aptituds en els alumnes, les experiències d'aprenentatge cooperatiu són necessàries per a construir relacions positives entre iguals. Exposant que aquestes relacions entre iguals són molt importants perquè contribueixen al desenvolupament social i cognitiu i a la socialització.

Aquesta estructura d'aprenentatge cooperatiu intenta assolir unes condicions tant a nivell de la tasca com a nivell afectiu dins de l'aula, que segons diferents autors (Johnson i Johnson, 1999, 2014; Pujolàs 2007) pot contribuir a:

- La seguretat de l'alumnat per realitzar les tasques, perquè la seva diversitat aporta a l'equip coneixement, és acceptat i participa lliurement.
- La tasca encomanada té un caràcter cooperatiu, la qual està pensada perquè tots els alumnes puguin intervenir, és a dir, es tenen en compte les seves diferències individuals.
- L'alumne se sent com a valuós i reafirma la seva identitat a través de les seves diferències que són acceptades i valorades.
- Es dona veu a tots els alumnes en qualsevol decisió que s'ha de prendre.
- La comunicació intercultural es promou perquè hi hagi una acceptació de la totalitat de l'alumnat.

Així per portar a terme l'aprenentatge cooperatiu i qualsevol aprenentatge segons Slavin (1999) s'han de treballar tres estructures diferents:

- L'estructura de l'activitat (l'activitat de l'aula), que Pujolàs (2008) ho defineix com "El conjunt d'elements i d'operacions que actuen com a "forces que provoquen un determinat moviment", efecte o evolució que regula o condiona, en una classe, el que fan els alumnes i com ho fan." (p. 121). Així com defineix les diferents característiques de l'estructura de l'activitat (Pujolàs, 2012):
 - o L'ús de grups reduïts per treballar, encara que no d'una manera exclusiva.
 - o Si els components del grup tenen un alt nivell d'experiència en el treball cooperatiu el seu número pot ser elevat.
 - o El grup ha de ser heterogeni.
 - o El docent ha de distribuir els alumnes en els diferents equips per assegurar l'heterogeneïtat, tenint en compte les diferents preferències dels alumnes.
 - o El treball cooperatiu és un treball que es fa entre tots per arribar a un objectiu comú, és a dir, que s'ha de distribuir la responsabilitat entre els membres fent que no s'aconsegueixi l'objectiu si un dels membres no aporta la seva part.
 - o El treball individual en solitari es substitueix pel treball individual i personalitzat portat a terme cooperativament dins de l'equip.
 - o L'equip cooperatiu també s'utilitza per aprendre de forma cooperativa.
 - o El temps de duració s'aconsella com a mínim un trimestre, encara que altres autors, com ara Johnson, Johnson i Holubec, (1999) comenten que la durada hauria de ser de llarg termini, perquè així els components dels grups de base permeten que els alumnes estableixin relacions responsables i duradores que els motivarà a esforçar-se en les seves tasques, a progressar en el compliment de les seves obligacions escolars i a tenir un bon desenvolupament cognitiu i social.
 - o L'estructura de l'activitat ha de ser variada alternant el treball en equip, amb treball individual, amb treball en gran grup, entre d'altres.
- L'estructura de la recompensa (finalitat de l'activitat) fa referència a la finalitat de l'activitat, que variarà depenent del model que s'adopti dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, individualista, competitiu o cooperatiu. Pel que fa al model cooperatiu, Pujolàs (2001) remarca certes característiques:
 - o Els membres s'ajuden individualment i en equip per aconseguir un objectiu comú, així com tots els grups de la classe tenen també l'objectiu que tots els

- seus companys obtinguin el progrés adequat dins de les seves possibilitats, per això en aquest cas podria establir-se una recompensa per tot el grup classe.
- S'ha d'adaptar el currículum a les diferències individuals de cada alumne per personalitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Assenyalant que cooperació i personalització són complementaris ja que sense l'ajuda entre iguals (cooperació) dins dels grups heterogenis el professor no pot atendre a tots els alumnes de manera personalitzada.
- L'estructura de l'autoritat, fa referència a de quina manera es prenen les decisions tant de l'aprenentatge com de l'avaluació, així Pujolàs (2001, 2004) proposa diferents característiques de l'estructura de l'autoritat en el treball cooperatiu:
- L'alumne individualment, com l'equip com el grup classe han de tenir un paper protagonista dins aquesta estructura.
 - Tots els alumnes han de tenir veu i vot sobre el procés d'e-a i sobre la seva avaluació, així com prendre decisions a aquests nivells dins del propi equip i a nivell individual, així es responsabilitza a l'alumne del propi procés d'e-a.
 - La gestió de la classe ha d'estar compartida entre el professor i els alumnes, és a dir, donant-los-hi responsabilitat de decisió sobre les normes, la resolució de conflictes, les "sancions" a exercir si no es compleixen, entre d'altres.

Tot i això, molts autors com ara Pujolàs (2001, 2002, 2004, 2008), Johnson i Johnson (1999), Feito (2015), entre d'altres assenyalen, com fa Pujolàs (2002), que potser la clau per aconseguir això sigui "Modificar la preparació dels docents i preparar-los psicològicament i metodològicament per aquest canvi" (p.19). Com Johnson i Johnson (2014) i altres autors van destacar que els docents tindrien una feina prèvia de preparació de planificació, d'explicitar els objectius de la tasca. Com també de prendre diferents decisions sobre els grups i la seva composició, a més de sobre la tasca a realitzar (com presentar-la, explicar-la, entre d'altres) i la manera de com i quan utilitzar l'estructura cooperativa en les diferents activitats. També hauria de preparar quin tipus d'interacció voldria utilitzar en la seva intervenció, i el treball en equip. Supervisar el funcionament dels equips, intervenint per ensenyar habilitats de cooperació, proporcionar suport, entre d'altres. Per últim, prendre decisions sobre l'avaluació segons els criteris establerts, assegurant l'eficàcia de l'aprenentatge dels equips i integrant a l'alumnat sobre la presa de decisions en l'avaluació.

Així es podria resumir com que l'estructura cooperativa requeriria:

- Planificar amb claredat el treball a fer. La tasca ha d'estar delimitada amb precisió, així com la participació exigida i el resultat aconseguit per a cada membre del grup. (Johnson i Johnson, 1999).
- Seleccionar les tècniques d'acord amb l'edat, característiques dels participants, objectius del programa, experiència i formació del docent, materials i la infraestructura disponible. (Arnaiz et al. 2010).
- Delegar la responsabilitat per part de l'educador. El grup assumeix part de la responsabilitat en la planificació, execució i valoració de la tasca. (Pujolàs, 2001).
- Recolzar-se en la complementarietat de rols – facilitador, harmonitzador, secretari, etc. – entre els membres del grup per aconseguir les finalitats comuns assumint responsabilitats individuals i afavorint, així la igualtat de l'estatus. (Slavin, 1999).
- Realitzar avaluació compartida.

Tot i això s'ha d'assenyalar que el treball amb estructures cooperatives és un procés a mig i llarg termini que implica un projecte d'equip, i que és necessari treballar tres aspectes diferents segons Pujolàs (2012) perquè funcioni:

- La cohesió de grup, per disposar d'un bon clima de convivència per desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu, amb el sentiment que formen part d'una comunitat d'aprenentatge.
- La creació de les condicions necessàries per a què l'alumnat treballi en equip. Estructures cooperatives que tenen una doble finalitat, que tots els membres aprenguin els continguts escolars, cadascú al màxim de les seves possibilitats i que aprenguin a treballar en equip. Treballar en equip com un recurs didàctic.
- La motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge i a l'obtenció de resultats positius. L'aprenentatge cooperatiu com a contingut a ensenyar, prenent consciència dels avantatges d'aquest procediment i aclarint els objectius a aconseguir, les pautes d'organització i socialització. Els elements essencials dels equips cooperatius serien. (Johnson i Johnson, 2014; Pujolàs 2007):
 - Interdependència positiva de finalitats, tots els membres de l'equip persegueixen el mateix objectiu.
 - Igualtat d'oportunitats per a l'èxit. Presentar tasques que siguin reptes assolibles per a tots els membres, no tasques inabordables.
 - Interdependència positiva de tasques. Hi ha d'haver una coordinació per part de tots els membres de l'equip per completar la tasca.

- Interdependència positiva de recursos. Per completar l'aprenentatge de tot l'equip uns ensenyen als altres el que han après prèviament.
- Interdependència positiva de rols. Cada membre té assignat un rol complementari als dels seus companys d'equip que ha de complir amb responsabilitat i eficàcia.
- Interdependència positiva de recompenses. Valorar el treball individual com de l'equip en assolir l'objectiu, a través no només de qualificacions sinó també de celebracions.
- Ús d'habilitats socials necessàries per a l'aprenentatge en equip.
- Interacció que promogui l'aprenentatge de tots els membres.
- Responsabilitat i rendició de comptes individual de cada membre de l'equip.
- Autoavaluació i coavaluació.
- Millora i revisió continuada dels processos d'equip i individual. Propostes i objectius de millora tant per cada membre com per a l'equip.

Resumint, alguns dels beneficis, alguns ja comentats, que es poden donar amb l'aprenentatge cooperatiu són la millora del rendiment acadèmic i un aprenentatge més significatiu (Johnson i Johnson, 1999, 2014). Un altre benefici és que afavoreix una seguretat i un sentiment d'inclusió en el clima de l'aula (Ainscow, 2002, 2011; Pujolàs, 2008). Un tercer benefici seria que l'aprenentatge cooperatiu estructura l'activitat de manera que afavoreix l'aprenentatge d'algunes competències que estan presents al currículum educatiu de les tres etapes educatives, com ara la competència comunicativa, la social, la d'aprendre a aprendre, entre d'altres. (Johnson i Johnson, 2009; Pujolàs, 2012).

Tot i això s'ha de remarcar que perquè una estructura d'activitat sigui cooperativa, com assenyala Kagan (1999) i remarquen Pujolàs, Lago (2011) i Pujolàs i Lago, et al. (2011), s'han de donar dues condicions, que hi hagi una participació equitativa i una interacció simultània de tots els membres de l'equip. La participació equitativa es dóna quan l'estructura de l'activitat està planificada perquè tots els membres de l'equip puguin participar de l'activitat i la interacció simultània es dóna quan tots els membres estan compromesos en el seu aprenentatge i interactuen alhora en un moment determinat (Pujolàs, Lago, 2011; Pujolàs i Lago et al. 2011).

El programa d'innovació educativa per implementar aquest aprenentatge cooperatiu utilitza el *Programa Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar (CA/AC)*, com ja s'ha comentat amb anterioritat, que desenvolupa el GRAD, el Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat de la Universitat de Vic – Universitat central de Catalunya. Pujolàs, Lago, et al. (2011) són els autors i

assessors del *Programa CA/AC* que proposa desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu a partir de tres àmbits, basats en les teories explicada en aquest apartat.

1. *L'àmbit A* inclou totes les actuacions relacionades amb la *cohesió de grup*. L'objectiu és aconseguir que el grup classe es conscienciï com a grup i es converteixi cada vegada més en una petita comunitat. A més a més, ajuda al docent a conèixer millor al seu alumnat per poder formar els equips de treball heterogenis.
2. *L'àmbit B* introdueix *el treball en equips cooperatius per aprendre continguts curriculars*. Abasta tot el referent a l'ús del treball en equip com un recurs per a ensenyar, per a què els alumnes aprenguin majors continguts escolars. Són necessàries dues condicions, esmentades anteriorment, perquè el treball en equip sigui eficaç; una *participació equitativa* per part de tots els membres de l'equip, i la *interacció simultània* entre tots els membres de l'equip. Cal tenir en compte que el treball en equip no es realitzarà només pel fet d'agrupar als alumnes sinó que existeix tot un treball d'implementació de certes estructures cooperatives en les activitats que les dirigeixen perquè sigui un treball realment cooperatiu, en equip i que promoguin les dues condicions.
3. *L'àmbit C* introdueix *l'aprenentatge cooperatiu com un contingut a ensenyar*. Inclou les actuacions encaminades a ensenyar als alumnes a treballar en equip, a més a més, d'utilitzar de forma continuada aquesta manera d'organitzar l'activitat a l'aula. Per aquest motiu, el treball en equip és pot utilitzar des de qualsevol àrea del currículum per fomentar el treball en equip com un recurs per a ensenyar. Es tracta d'aconseguir que els alumnes tinguin aquesta pràctica com una continuació i normalització per al desenvolupament de les competències bàsiques.

Encara que s'expliquin els tres àmbits per separat, Pujolàs i Lago (2011) afirmen:

"Aquests àmbits d'intervenció estan estretament relacionats: quan intervenim per a cohesionar el grup (àmbit A) contribuïm a crear les condicions necessàries, encara que no suficients, per a què tots els alumnes puguin treballar en equip (àmbit B) i vulguin aprendre, a més a més, d'aprendre a treballar d'aquesta manera (àmbit C). Però quan utilitzem estructures cooperatives dintre de l'àmbit d'intervenció B, en realitat també estem contribuint a cohesionar més el grup (àmbit A) i a què els alumnes aprenguin a treballar en equip (àmbit C). De manera similar, si posem la èmfasis d'ensenyar a treballar en equip (àmbit C), ja que d'aquesta manera utilitzen millor les estructures cooperatives de l'àmbit d'intervenció B, contribuïm, a més a més, a cohesionar més el grup (àmbit A)." (p. 5).

Per tant treballant un dels àmbits s'estan posant les bases o contribuint al treball dels altres dos, tal com es pot observar en la representació gràfica.

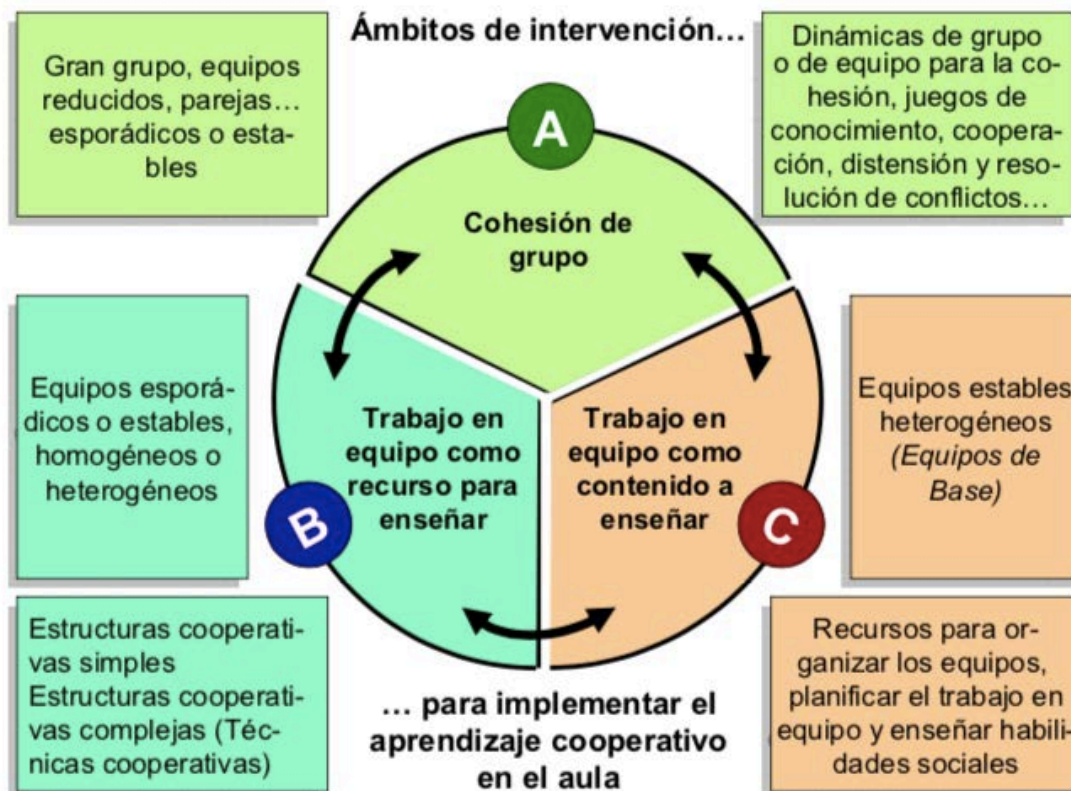


Figura 4: Àmbits d'intervenció del Programa CA/AC. Extret de "El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre / Aprender a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo." De Pujolàs, Lago, et al. (2011). El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

Per tant, una classe formada a partir d'un criteri heterogeni, amb un currículum comú que persegueixi uns objectius més oberts i amplis i unes activitats estructurades de forma totalment cooperativa, és més inclusiu que un altre format a partir del criteri d'homogeneïtat.

2.2.3.2 Ensenyament i aprenentatge competencial

A Espanya el concepte de competència bàsica va ser introduït amb la llei orgànica d'educació (LOE) al 2006 seguint les recomanacions de la Unió Europea, essent un referent per tota l'educació obligatòria. Tot i que s'ha d'assenyalar que la definició d'aquest concepte porta molta controvèrsia entre els diferents autors. Zabala (2011) la defineix 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." (p. 30). Posant èmfasi en l'aprenentatge funcional i aplicable tenint en compte l'àmbit interpersonal, social i professional. Sarramona (2014) relaciona el concepte amb la competitivitat del món econòmic, encara que afegint bàsica i relacionant-ho amb el món educatiu que ensenya valors, com ara l'ajuda mútua, la col·laboració i la solidaritat, acaba definint-lo com una capacitat de

resolució de problemes en les múltiples facetes de la vida quotidiana. Moya i Luengo (2011) proposen una definició de competència bàsica, també relacionada amb l'àmbit social i de resolució de problemes. Competència bàsica és "La forma en què les persones aconseguen mobilitzar tots els seus recursos personals (cognitius, afectius, socials, etc.) per aconseguir l'èxit en la resolució d'una tasca en un context definit." (p. 33). Per això aquest terme que s'introdueix en l'ensenyament no només es fixa en el què han après els alumnes, és a dir, els continguts, sinó també en com ho han après, o sigui, en les activitats que han portat a terme. Així la definició tindria una doble vessant en la qual l'acció també tindria importància i no només el coneixement adquirit. Coll et al. (2007) i Perrenoud (2008) anirien també en aquest sentit d'incloure en la definició de competència la capacitat de realitzar o fer front alguna activitat o tasca, posant en joc diversos elements, habilitats, coneixements, valors, entre d'altres.

Les competències s'han estudiat i identificat des de diferents enfocaments el conductista, el funcionalista, però en aquesta investigació es farà a partir de l'enfocament constructivista que és la base d'aquest estudi. Segons Le Boterf (1998) les competències serien la combinació de tres factors.

- El primer factor seria el *saber procedir*, és a dir, saber decidir quins recursos són els més adequats per una situació, saber-los combinar i mobilitzar.
- El segon, el *voler procedir*, és a dir, que la persona estigui o tingui motivació i implicació personal.
- El tercer i últim factor seria el *poder procedir*, és a dir, que el context sigui l'ídoni i adequat per poder posar en joc els altres dos factors anteriors.

Així des d'un enfocament holístic, com el que proposen Moya i Luengo (2011), a partir del model de Rychen i Salganik (2006), les competències es podrien identificar de dues maneres diferents. La primera, funcionalment a través de les realitzacions i/o produccions i, la segona, estructuralment, a partir d'un espai mental que es dona per la combinació d'elements cognitius, com no cognitius, conductuals i socials. Per tot això, segons els autors, la competència seria "La forma en què la persona configura els seus esquemes mentals per superar amb èxit determinada situació." (Moya i Luengo, 2011, p. 38).

Reprenent de nou la definició de competència bàsica donada per Moya i Luengo (2011) "La forma en què les persones aconseguen mobilitzar tots els seus recursos personals (cognitius, afectius, socials, etc.) per aconseguir l'èxit en la resolució d'una tasca en un context definit." (p. 33). Es desprèn d'ella que hi haurà múltiples competències, amb múltiples nivells que també dependran de les tasques i dels contextos en què s'hagin de posar en pràctica. Per això, com ja es sabut, el Ministeri d'educació i ciència del Govern d'Espanya, inspirat per la Unió Europea, en

va escollir vuit a partir de tres criteris. El primer, que tothom pogués aconseguir-les, el segon criteri que fossin rellevants per un ampli ventall d'aspectes de la vida i, per últim, el tercer, que contribueixin a l'aprenentatge al llarg del cicle vital.

Les vuit competències bàsiques proposades pel Ministeri d'educació i ciència són:

1. Competència en comunicació lingüística.
2. Competència matemàtica.
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
4. Tractament de la informació i competència digital.
5. Competència social i ciutadana.
6. Competència cultural i artística.
7. Competència per aprendre a aprendre.
8. Autonomia i iniciativa personal.

Per la implementació de l'aprenentatge de les competències bàsiques en el centre escolar és necessari un model de desenvolupament del currículum i que s'adaptin els elements didàctics d'aquest currículum, ja que és una de les maneres de superar la dificultat d'encaixar els nous aprenentatges en el model de sistema educatiu ja existent. (Moya i Luengo, 2010). Per això els mateixos autors, un any més tard, proposen cinc nivells o moments que són necessaris per integrar les competències bàsiques dins del currículum i que aquestes es portin a terme en el procés d'ensenyament-aprenentatge. (Moya i Luengo, 2011).

1. *Integració de les competències bàsiques i àrees curriculars a través d'una definició relacional.* A partir de la definició semàntica que dona el Ministeri, és necessari redefinir-lo perquè estigui relacionat amb les implicacions per l'aprenentatge i també amb una delimitació en cada una de les àrees curriculars de què poden aportar cada una de les competències.
2. *Integració de les activitats i exercicis que generen el currículum real a través d'una estructura de tasques compartida.* Amb això es pretén cercar les millors tasques i la seva consecució perquè el major número d'alumnes adquireixi les competències bàsiques. Així aquesta cerca hauria de tenir en compte els quatre components bàsics que són necessaris per l'aprenentatge de qualsevol competència bàsica.
 - La competència en si que s'adquirirà a través de la tasca a realitzar.
 - Els continguts de la tasca.
 - Els processos cognitius que la tasca posa en joc i els contextos en què es porti a terme la tasca.
 - El context final de la tasca o la mostra d'aquesta.

Per tant, s'ha de tenir en compte que una mateixa tasca s'haurà de variar depenent del grup d'alumnes a la que vagi dirigida. A més a més, segons Gimeno (2007), tal com comenten Moya i Luengo (2011), és la interacció entre els tres actors del triangle educatiu, a saber, professor, alumnes i contingut que es desenvolupa el currículum i això condiciona l'experiència que se n'obté i els seus resultats seran en funció de les tasques que es treballin i com es resolguin. Aquesta idea està molt lligada al model de Vygotsky (1978) de la *zona de desenvolupament pròxim*, ja que el pensament del professorat a l'hora de preparar les tasques i la seva estructura està en constant pensament en la zona de desenvolupament real de l'alumne sense ajuda i en la zona de desenvolupament potencial, una pràctica que està immersa en un context social. Per això és important, com assenyalen els autors, que quan es pensa en una tasca a realitzar a part de tenir en compte els quatre components bàsics també s'ha de tenir en compte, perquè les activitats que es realitzin dins de la tasca contribueixin al seu desenvolupament, que les activitats que realitzin han de ser complertes, han de tenir un resultat o producte final, han de ser diverses i integrar diferents processos cognitius i continguts i han de ser inclusives perquè pugui participar tot l'alumnat. Continuant amb els cinc nivells o moments que són necessaris per integrar les competències bàsiques dins del currículum, es presenten els tres últims.

3. *Integració dels diferents models d'ensenyament i mètodes d'ensenyament que generen el currículum real del centre.* (Moya i Luengo, 2011). Això es tracta, com explica Dewey (2004) i el seu principi de complementarietat, que sustenta que s'integrin tots els models d'ensenyament dins de la pràctica educativa depenent del què es vulgui ensenyar, no exclouent cap model educatiu, per així poder construir la pràctica educativa més adequada per desenvolupar l'aprenentatge de les competències bàsiques.
4. *Integració de criteris i instruments per a valorar l'aprenentatge de les competències bàsiques,* és a dir, l'avaluació de les competències bàsiques. Tenint en compte que les competències bàsiques s'expressaran, segons els autors, pels objectius de cada àrea curricular i els seus criteris d'avaluació, així com la preparació de les tasques perquè els alumnes puguin adquirir la o les competències que es volen avaluar, tenint en compte que la informació no serà donada només amb el resultat final, sinó durant el procés de realització de la/les tasca/ques.
5. *Integració de les diferents formes del currículum: formal, no formal i informal,* ja que l'aprenentatge de les competències bàsiques, com s'ha presentat fins ara, seria un aprenentatge situat i, a partir de la LOE, que introdueix que els centres promouran compromisos educatius amb les famílies i el centre i aquesta participació implica que les competències bàsiques seran treballades i desenvolupades a nivell escolar, en el

currículum formal, no formal i l'informal (familiar). Obrint el procés d'educació de l'escola a la família així com també a la comunitat. D'aquesta última idea se'n desprèn, com s'ha mencionat abans, que l'educació ha d'estar contextualitzada perquè així tots els alumnes també tinguin l'oportunitat de participar en les pràctiques socials, ja que l'ensenyament de les competències bàsiques no pot ser descontextualitzat, aïllat de la societat, ja que una de les seves finalitats es poder-les posar en pràctica en el context social. (Perrenoud, 2008). Explicada en paraules de Moya i Luengo (2011), "L'escola ha d'afavorir una creació de situacions que permetin una immersió dirigida en les pràctiques socials i culturals." (p. 89).

A nivell teòric, la teoria de l'aprenentatge situat sorgeix del model d'aprenentatge cognitiu de Vygotsky (1978), que postula que els nois i noies aprenen de diferent manera fora (aprenentatge contextualitzat a nivell social) que dins de l'escola (aprenentatge descontextualitzat). D'aquesta teoria, Moya i Luengo (2011), així com Perrenoud (2008), entre d'altres autors, fan èmfasi en els conceptes d'autenticitat en les activitats, perquè ajuden a la participació a nivell social, i la situació educativa que té en compte la persona que aprèn, els instruments utilitzats en l'activitat, l'objecte o objectiu (sabers i continguts), la comunitat de referència, les normes de comportament de la comunitat i les regles de la tasca. Tenint en compte que no és el que s'apreni aquestes competències, sinó en la manera com es transmeten per la seva adquisició. A aquesta teoria, Moya i Luengo (2011) afegixen que s'ha de tenir en compte els ambients en els que es pot donar aquesta pràctica educativa, perquè els alumnes no només aprenen a l'escola, sinó que hi ha altres sistemes que també conflueixen amb l'alumne i en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, per això fan èmfasi en la teoria ecològica del desenvolupament humà de Bronfenbrenner (1979), una de les bases de la teoria sistèmica en psicologia. Definint el desenvolupament humà "Com un canvi perdurable en la manera en què les persones perceben el seu ambient i es relacionen amb ell," (Moya i Luengo, 2011, p. 91), construint així la seva identitat. Així cada ambient seria un context d'aprenentatge i ajudaria a reforçar les competències bàsiques així com a contextualitzar les seves tasques que sorgiria de la participació activa en les pràctiques socials. De manera que el model del currículum tindria tres característiques l'adaptació, la integració i la contextualització.

Per això és important que el projecte de centre tingui en compte un projecte curricular com a base de la praxis dels professionals d'aquest centre, tenint en compte l'ordenació dels elements, la seva seqüenciació i la seva temporització, així existeix una coherència de centre en tots els plans/programacions que es derivin d'aquest, com ara les programacions del professorat.

En definitiva, per l'aprenentatge de les competències bàsiques com ja s'ha comentat serien necessàries condicions per la integració del currículum i la seva contextualització, així com una

creació de condicions d'aprenentatges que es donarien pel canvi en la pràctica docent. A aquest canvi de pràctica Moya i Luengo (2011), com s'ha comentat abans, l'aborden des de la teoria d'integració de Dewey (2004), una "Integració conscient i raonada de diferents models d'ensenyament." (Moya i Luengo, 2011, p. 102). Per així poder aportar el context adequat per ensenyar a tots els diversos alumnes i promoure el seu desenvolupament.

2.2.3.3 Itineraris interdisciplinars d'aprenentatge

Molt lligat a la idea de les competències bàsiques i al seu ensenyament, s'està trobat que en l'actualitat s'ha d'ensenyar el coneixement d'una manera diferent a la que s'estava fent fins ara, d'una manera més contextualitzada, creant interrelacions entre els diferents coneixements que s'han d'adquirir dins de l'educació obligatòria. Conseqüentment, des de fa temps s'han generat diferents models o propostes de treball a l'aula amb la base de situacions reals, que afecten als propis estudiants o que poden experimentar. Models o estratègies o propostes, com ara els centres d'interès, l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge i servei, entre d'altres. Aquest apartat es centrarà en una proposta que en l'actualitat porta a terme Neus Sanmartí (2013, 2010, 2007), que es concreta en itineraris interdisciplinars d'aprenentatge (IIA) orientats al desenvolupament de competències. L'autora assenyala vuit característiques dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge i de la seva pràctica interdisciplinària.

1. La negociació d'itineraris interdisciplinars d'aprenentatge i dels objectius.
2. L'aprenentatge a partir de repensar les representacions inicials de l'alumnat.
3. L'obertura de pensament a noves mirades.
4. La construcció i integració de coneixements disciplinaris nous.
5. El grup és qui aprèn a partir de les diverses diversitats.
6. La utilització de les eines comunicatives.
7. L'avaluació com a motor de l'aprenentatge.
8. Veure l'actuació com a finalitat de l'aprenentatge.

Amb la primera, *la negociació d'itineraris interdisciplinars d'aprenentatge i dels objectius*, Sanmartí (2013) es refereix a "Precisar el context en què es treballarà, els destinataris i la producció final o acció que s'espera generar, tot en funció d'una pregunta o problema." (p. 39). És important que l'equip docent proposi un IIA que tingui relació i interès pel grup d'alumnes i que sigui nou, és a dir, que sigui motivador per a ells. Tenint en compte que els diferents objectius que es defineixen poden variar i canviar durant l'itinerari i que s'avaluarà el nivell d'assoliment d'aquests objectius, és a dir, a partir de demostrar que l'alumne és competent.

La segona característica, segons l'autora, és que *s'aprèn a partir de repensar les representacions inicials* a partir de què el propi alumnat tingui i se li doni la oportunitat "D'expressar els propis punts de vista, tant en relació amb les maneres de pensar com de fer, de parlar i de sentir." (Sanmartí, 2013, p. 40). A partir d'aquestes idees inicials els docents acompanyen a l'alumne i al grup d'alumnes a replantejar-se-les obrint nous punts de vista, donant el protagonisme a l'alumne del seu procés d'aprenentatge. Per fer això, Sanmartí (2013, 2010, 2007), així com altres autors com ara Pujolàs (2008, 2012), assenyalen que és necessari crear un bon ambient a l'aula perquè els alumnes puguin expressar-se i discutir lliurement entre ells, sempre guiats pel mestre que donarà unes regles per poder-ho fer, consensuades amb l'alumnat.

Molt lligada a aquest treball, està la tercera característica que és la *d'obertura del pensament a noves mirades*, al plantejament de noves preguntes, és a dir, a plantejar a l'alumnat i promoure que també es doni entre ells, preguntes que aportin fer un canvi de prisma i mirar-les des de diferents punts de vista i així provocar que en sorgeixin de noves. Exemples de preguntes que aporta Sanmartí (2013) són preguntes de comprovació, de predicció, de gestió i de valoració. També és fomentaria que els alumnes es plantegessin les preguntes des d'altres sabers, promovent així la connexió entre les diferents assignatures, una interrelació amb tot allò que l'alumnat està treballant a dins de les diferents disciplines, així com en les seves experiències personals.

La quarta característica és *la construcció i integració de coneixements disciplinaris nous*, realitzant activitats en les quals la participació de l'alumnat sigui activa, que siguin diverses i seqüenciades perquè el progrés d'aprenentatge sigui gradual i facilitador, diversificant les diferents activitats. Activitats que promoguin, com en la característica anterior, la interrelació entre els alumnes, així com amb el professor, contraposant idees, plantejant-se preguntes, manipulant, entre d'altres.

La cinquena característica d'aquesta pràctica interdisciplinària en els itineraris d'aprenentatge seria que *el grup és qui aprèn a partir de les diverses diversitats*, molt lligada amb l'heterogeneïtat del grup i amb les idees de diferents autors, com ara Johnson, Johnson i Holubec (1999) o Pujolàs (2008, 2012), de què l'èxit d'un equip s'aconsegueix quan cada membre es responsabilitza i es compromet en la resolució de la tasca o activitat aportant les seves capacitats, habilitats i interaccionant de manera cooperativa amb els altres. Tenint en compte que la cooperació en un equip s'ha d'ensenyar, tal i com Lago i Orrubia (2008b) o Pujolàs (2008) comenten. Encara que Sanmartí (2013) assenjala que tot parteix d'un treball individual per poder compartir, discutir, en definitiva treballar amb els altres, perquè sense un plantejament

individual inicial sobre què se sap del tema a tractar és poc possible construir col·lectivament l'aprenentatge.

La sisena característica seria *la utilització de les eines comunicatives* en els IIA. Per això aquests itineraris han de fomentar l'aprenentatge dels diferents tipus de llenguatge, depenent de la disciplina que s'estigui treballant i així interrelacionar-los tenint en compte la finalitat comunicativa que es vulgui. Sanmartí (2013) i altres autors Oliveras, Márquez i Sanmartí (2011), remarquen que també té un paper fonamental la lectura crítica per poder aprendre a inferir diferents idees i continguts.

La setena característica és *l'avaluació com a motor de l'aprenentatge*, és a dir, com autoregulador del procés d'aprenentatge, promovent la presa de consciència i proposar-se millores del propi procés, coincidint amb les idees de Carless (2011), Jiménez (2016), Naranjo (2005), entre altres autors. Tot i que aquest treball té una condició com en totes les característiques anteriors i del treball en IIA que és la creació d'un bon clima a l'aula, que en l'aprenentatge cooperatiu que es presentava anteriorment, Pujolàs (2001, 2008, 2012) i Pujolàs, Lago et al. (2011), també assenyalaven la importància de la cohesió del grup, no oblidant que s'ha de treballar i repassar aquest treball durant tot el curs escolar. Sanmartí (2013, 2010, 2007) també remarca una altra idea, que l'error no es vegi com un fracàs, com una cosa a amagar, sinó una oportunitat d'aprenentatge de la qual extreure una o varies possibilitats de millora. Aquest canvi de mirada faria que els alumnes no sentissin la vergonya que es podria sentir per haver-se equivocat i sentissin la llibertat com per expressar-ho i sense sentiments negatius, sense cap afecció a la seva autoestima, així seria més senzill la seva solució. Això es treballaria centrant la mirada en la revisió de l'activitat i no en l'alumne.

Per últim, la vuitena característica de pràctiques de treball interdisciplinari seria *veure l'actuació com a finalitat de l'aprenentatge*, és a dir, "Aplicar els sabers apresos en una actuació que posi de manifest la utilitat del nou coneixement." (Sanmartí, 2013, p. 42). Realitzar una producció final que no només sigui informativa cap a les famílies, sinó que comporti una incidència en una acció col·lectiva, com ara un aprenentatge servei. Donant un sentit global, interdisciplinari, contextual i aplicat de tot el treball i l'aprenentatge realitzat.

2.3 Delimitació de l'objecte d'estudi: les pràctiques avaluatives a l'educació obligatòria en els processos de millora de la pràctica educativa

Fins aquí s'ha exposat les dues línies d'estudi d'aquesta recerca, per una banda, les pràctiques

avaluatives a l'educació obligatòria i, per l'altra, els processos de millora de la pràctica educativa. En aquest apartat es pretén delimitar l'objecte d'estudi de la recerca, que és el canvi de les pràctiques avaluatives dels docents que estan immersos en processos d'innovació de la seva pràctica educativa vinculada a tres eixos: l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i l'aprenentatge competencial i el treball per itineraris interdisciplinars d'aprenentatge.

Amb la finalitat d'aproximació a aquest objecte d'estudi, es presentaran les propostes sobre les pràctiques avaluatives de diferents autors vinculades als tres eixos d'innovació.

Si es centra en el tema de l'avaluació dins de l'aprenentatge cooperatiu, els autors, Iborra i Izquierdo (2010), assenyalen tres criteris que emmarquen el sistema d'avaluació de l'aprenentatge en grups cooperatius que van dissenyar:

- Considerar totes les dimensions de l'aprenentatge cooperatiu, amb una redefinició dels rols dels docents, alumnat i equips.
- Incloure totes les dimensions del saber, cognitiva, procedimental, social, afectiu i estratègica.
- Valorar tant el procés com els resultats d'aprenentatge.

“Concebut la pràctica avaluativa per a l'aprenentatge cooperatiu com un procés global, continu, contextualitzat, planificat, interactiu, i estratègic que permet: identificar, comprendre, valorar i reorientar tant l'evolució de l'aprenentatge en/amb l'alumne –grup, i les seves potencialitats, com la reflexió sobre les experiències d'aprenentatge, compartides en la situació didàctica de grup col·laboratiu.” (Iborra i Izquierdo, 2010, p. 228).

Iborra i Izquierdo (2010) realitzen una avaluació global en la que es tenen en compte les dimensions cognitives, afectives, socials, estratègiques i procedimentals, considerant també les dimensions de l'aprenentatge cooperatiu amb la redefinició del rol dels docents, i tenint en compte tant el procés com el resultat en l'avaluació. Així l'avaluació que proposen els autors es basa en tres fonts d'informació recollida a partir de múltiples instruments.

1. La primera font seria el procés d'equip, amb instruments de recollida, com ara qüestionaris de rols d'equip, escala del clima d'equip, registre d'observacions, diaris grupals i individuals, entre d'altres.
2. La segona font seria el contingut, que es recolliria a través del portafolis, llistes de verificació, entre d'altres.

3. La tercera font seria el producte final que es realitzaria mitjançant l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació, a partir de les carpetes d'aprenentatge, portafolis, diaris, entre d'altres.

Una altra proposta és la que fan Naranjo i Jiménez (2015). Aquestes autores entenen l'avaluació com un element inherent del procés d'ensenyament-aprenentatge i l'aprenentatge cooperatiu com una manera d'estructurar l'activitat i la participació dels alumnes i com un contingut que s'ensenyi i s'apregui, proposen quatre dimensions a avaluar de l'aprenentatge cooperatiu, agafant com a referència el *Programa didàctic Cooperar per Aprendre / Aprendre a cooperar (CA/AC)*, explicat anteriorment.

1. *Avaluar els continguts apresos de manera cooperativa*, amb l'objectiu de diferenciar els continguts apresos de manera individual i de manera cooperativa per atorgar una qualificació, així com identificar quines qualificacions s'obtenen del treball a través d'aprenentatge individual o cooperatiu per decidir sobre la planificació docent i futures activitats. Per fer aquesta avaluació, Naranjo i Jiménez (2015) proposen realitzar una prova escrita en la qual estigui inclosa una pregunta relacionada directament amb els continguts apresos de manera cooperativa.
2. *Avaluar el resultat d'aprenentatge d'una activitat que s'ha portat a terme a partir d'una estructura cooperativa*, realitzant l'avaluació a través d'un producte grupal, així com una activitat individual per poder rendir comptes del què han après cada membre dels equips de la tasca realitzada cooperativament. Un dels aspectes claus d'aquesta dimensió és l'especificació a l'alumnat dels criteris d'avaluació abans de la realització de les diferents activitats.
3. *Avaluar l'estructura de participació i d'activitat dels diferents membres de l'equip*, per comprovar el grau de compliment de les estructures cooperatives proposades pel docent i que es dona la participació equitativa i la interacció simultània, per poder també regular l'aprenentatge cooperatiu tant per part del docent com per part de l'alumnat. Aquesta avaluació es va realitzant al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, podent-se realitzar amb rúbriques, així com també utilitzant autoavaluacions i coavaluacions, plans d'equip, diaris de sessions, entre d'altres.
4. *Avaluar la competència d'aprendre de manera cooperativa*. Avaluant-se a nivell d'equip per modelar el seu propi funcionament i proposant objectius de millora, i a nivell individual a través de la contribució que fa cada membre de l'equip al bon funcionament i regulació del propi equip. Podent-se realitzar a través de rúbriques, plans d'equip, quaderns d'equip, entre d'altres.

S'ha de remarcar, però, dos instruments d'avaluació formativa que introdueix el *Programa CA/AC* són els diaris de sessió i els plans d'equip. El diari de sessió té la finalitat de "Reflexionar i fer conscients als alumnes sobre com han funcionat i s'han organitzat com equip en una sessió concreta d'aula." (Naranjo i Jiménez, 2015, p. 37). Responent a preguntes com *què he fet especialment bé i què he de millorar*. En canvi, l'objectiu del pla d'equip és "Poder planificar a mig termini l'organització i funcionament dels equips en la realització d'activitats cooperatives en diferents àrees curriculars." (Naranjo i Jiménez, 2015, p. 37). En el pla d'equip estan reflectits i s'avaluen en finalitzar-lo els objectius de l'equip, els compromisos personals, els càrrecs, com ara portaveu, secretari, responsable de material, responsable del silenci, entre d'altres, que rotarien després de la finalització i avaluació de cada pla d'equip, a més de les dues preguntes que també apareixen al diari de sessió, però que en el pla d'equip es responen dins d'un termini més llarg que una sessió. Aquests dos instruments possibiliten la reflexió dels alumnes tant de les pròpies actuacions, com les del seu equip, fomentant l'autonomia, la presa de decisions, la regulació com equip i l'autoregulació en els aprenentatges. Estan recollits dins del quadern d'equip que és un instrument d'autoregulació de l'aprenentatge cooperatiu tant de l'equip, com individualment, en el qual a part de recollir-se els diaris de sessions i els plans d'equip, també estarien presents el nom de l'equip, els seus membres i les definicions dels diferents càrrecs i funcions definits per les necessitats de l'equip.

Johnson i Johnson (2014b) assenyalen que a través dels equips es pot millorar l'avaluació individual. Tenint en compte tant l'avaluació individual a través de proves, exàmens, observacions directes, entre d'altres. L'avaluació de l'equip mitjançant rúbriques, que també proposa Sanmartí (2010) i les produccions portades a terme. També assenyalen la coavaluació que augmenta l'aprenentatge de l'avaluador, redueix la parcialitat del docent i promou sistemes de suport social entre companys, així com l'autoavaluació que aporta consciència d'un mateix i autoregulació.

L'avaluació de l'ensenyament i l'aprenentatge competencial, és a dir, de les competències proposada per Moya i Luengo (2011), especifica que primer de tot hi ha d'haver, com ja s'ha comentat, una definició relacional de les competències bàsiques amb cada àrea curricular i així s'assignaran els diferents criteris d'avaluació, obtenint una matriu general de criteris d'avaluació de les competències bàsiques. Però si no hi ha aquesta definició relacional els criteris d'avaluació no estaran vinculats a cap àrea ni a cap objectiu d'etapa i seran més difícils d'avaluar. Tot i això, aquesta matriu general no és suficient, ja que no esclareix el nivell de domini de la competència, per això s'haurà de crear una matriu específica d'indicadors de domini, així si es modifica el contingut d'un procés cognitiu dins del criteri d'avaluació s'haurà de modificar l'indicador de

domini de la matriu específica. A partir d'aquí es poden crear rúbriques apropiades per valorar els aprenentatges en una tasca, com proposen altres autors com ara Sanmartí (2010). Aquestes rúbriques constaran de tres components. El primer els elements que seran valorats, el segon els graus o nivells de domini i el tercer els criteris que permetran l'avaluació.

Moya i Luengo (2011) proposen quatre tècniques que ajuden a copsar la informació necessària per l'avaluació de les competències que han adquirit l'alumnat. L'observació, la realització d'enquestes, la producció i la documentació. Però sobretot l'avaluació de les competències està molt vinculada a la resolució de tasques vinculades als criteris d'avaluació definits dins de cada àrea curricular. Per això, aquesta tasca ha d'estar vinculada a una pràctica social, ha d'elaborar una producte que sigui rellevant pel context de realització de la tasca i ha d'articular diferents subprocediments o operacions elementals. Així les tasques estaran contextualitzades i tindran una utilitat pels aprenentatges dels propis alumnes. Per avaluar-ho, segons els autors, el quadern o el portafolis són "instruments essencials en qualsevol metodologia per a una avaluació de les competències." (Moya i Luengo, 2011, p. 151). Ja que inclourien tots els treballs realitzats durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumne, a més dels productes de resolució de tasques, murals, representacions, entre d'altres. El portafolis, segons els autors, "Permet reconèixer a qualsevol persona, inclosa la persona que l'ha elaborat, el valor educatiu que han tingut les experiències viscudes." (Moya i Luengo, 2011, p. 152). Així es té en compte no només l'aprenentatge de continguts, sinó també tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i la vivència i la funcionalitat que aquest procés té.

Segons Sanmartí (2013) "L'objectiu és que els alumnes aprenguin a fer aquest procés d'autoregulació de manera autònoma." Per poder-lo extrapolar a qualsevol àmbit de vida la presa de consciència dels errors i de les diferents maneres de superar-los. Per aquesta raó, és important també que l'alumnat participi en proposar els criteris d'avaluació i aplicar-los perquè aquestes accions ajuden a la seva autoregulació. Alguns exemples serien l'aplicació de rúbriques o la coavaluació entre els diferents membres de l'equip o l'autoavaluació no només dins dels itineraris d'aprenentatge, sinó en qualsevol de les tres millores proposades.

En definitiva, es poden utilitzar diferents vies que ja s'han comentat durant el treball, com ara autoavaluació i coavaluació (Ibarra, Rodríguez i Gómez, 2012; Sanmartí 2010, 2013) i l'heteroavaluació (Iborra i Izquierdo, 2010); i instruments, com ara carpetes d'aprenentatge, portafolis, matrius, observació, enquestes, (Iborra i Izquierdo, 2010; Moya i Luengo, 2011), qüestionaris de rols d'equip, escala de clima d'equips, diaris grupals i individuals, (Iborra i Izquierdo, 2010), els productes finals (Moya i Luengo, 2011; Sanmartí, 2013), rúbriques (Díaz-Barriga, 2005; García, 2014; Moya y Luengo, 2011; Sanmartí, 2013), així com també els tests.

S'ha de tenir en compte per a la utilització d'aquests instruments diferents aspectes, entre els quals destaquen: la seva adequació a la funció de l'avaluació, la seva finalitat i objectius, el moment d'avaluació, a quin segment de la situació d'avaluació correspondria, la seva planificació, els processos de presa de decisions que s'hi associen, entre d'altres aspectes que s'han remarcat dins d'aquest treball.

3. Disseny de la recerca

3.1 Metodologia

Aquesta secció està dedicada a descriure la metodologia emprada per abordar aquest projecte de recerca, definint el tipus d'estudi que s'ha portat a terme, els objectius i les hipòtesis que s'han investigat, els participants en l'estudi i els instruments emprats tant per la recollida com per l'anàlisi de les dades, el procediment seguit per realitzar-ho i finalment els aspectes ètics de la investigació.

3.1.1 Tipus d'estudi

Per respondre els seus objectius, en aquesta investigació es pretén realitzar una investigació descriptiva qualitativa dins del paradigma interpretatiu (González, 2001), a partir de la metodologia d'estudi de cas, (Martínez Bonafé, 1988; Yin, 1989), seleccionant tres estudis de casos de tres centres participants en el programa d'innovació educativa. Els criteris que es segueix per a escollir els centres i els professors de referència en cadascun dels centres són dos. El primer que es trobin en el mateix moment del procés de formació/assessorament, l'etapa de consolidació. El segon criteri específic és que siguin una escola que la implementació de la innovació educativa s'ha fet a una etapa escolar, és a dir, infantil, primària i secundària.

S'ha considerat escollir les escoles que estan participant dins del programa d'innovació educativa com a camp per la recollida de dades per aquest estudi, perquè responen concretament a les característiques per realitzar la recerca. És a dir, com que l'estudi pretén identificar aquells canvis de la pràctica avaluativa i els factors que els han provocat dins d'un procés d'innovació i millora en la pràctica educativa, els centres que s'han d'estudiar han de ser un centres que estiguin immersos dins d'un procés d'innovació, sinó no tindria sentit acceptar-los com a mostra d'estudi.

Gamboa et al. (2013) assenyalen que "En educació la investigació qualitativa té la funció d'estudiar els aprenentatges dels alumnes, la feina del professor, els mètodes utilitzats, distribució a l'aula, recursos didàctics, entre d'altres, però partint de la realitat complexa de l'educació." (p. 50). Per això en aquest estudi i pels objectius plantejats es proposa aquest tipus de metodologia d'investigació. Com remarca els mateixos autors des de la perspectiva qualitativa "Es planteja l'avaluació com estratègia de comprensió i valoració dels processos i resultat d'un programa educatiu." (Gamboa et al., 2013, p. 50).

En aquesta investigació s'opta per utilitzar com a metodologia l'estudi de cas. Yin (1989) considera aquesta metodologia apropiada per utilitzar quan l'investigador té poc control sobre els esdeveniments i quan el fenomen a estudiar està immers en un context real. A més aquest tipus de metodologia s'utilitza per estudiar diversos contextos sobretot on el principal protagonista és l'ésser humà i les seves diferents dimensions. En aquesta afirmació es pot observar la idoneïtat de la metodologia de l'estudi de cas per la investigació d'aquest treball final de màster, ja que està emmarcada en un context educatiu, en el qual els protagonistes són les persones que el componen i en el qual es posen en joc moltes dimensions de l'ésser humà. Martínez Bonafé (1988), centrat en la investigació educativa, defineix l'estudi de cas com "Els estudis centrats en la comprensió de significats en el context de l'activitat educativa, a través de criteris metodològics que expliquen les teories, valors i subjectivitat dels participants, i estableixen una nova relació d'implicació i intercanvi entre l'investigador i els subjectes i situacions sobre les que s'investiga." (p. 43). Afegint que es centra en els nivells "micro" del sistema i les relacions que s'estableixen amb l'estructura de la societat i el sistema educatiu i està focalitzat en aspectes pràctics i situacionals, amb els codis de comunicació i en les accions dels diferents participants segons els diferents contextos. Aquesta recerca s'endinsa en la realitat de tres contextos educatius diferents, amb diferents idiosincràsies que una part d'elles són el seu objecte d'estudi. Per això, l'estudi de cas sembla la metodologia més adequada per aquesta recerca.

Els motius per triar aquest tipus de recerca són que molts autors assenyalen, com García (2010) i Gamboa et al. (2013) que "L'existència de dos paradigmes d'investigació diferents, no implica una juxtaposició o exclusió entre ells. No hi ha un millor que l'altre. La clau està en què l'investigador sàpiga prendre partit d'acord a les seves preguntes i objectiu d'investigació" (p. 49). Així doncs la perspectiva de recerca dependrà de què és el que es planteja estudiar, podent-se fins i tot combinar les dues metodologies, si és que l'estudi ho permet per combinar els seus resultats, és a dir, si els objectius d'investigació cerquen estudiar tant els processos com els resultats que es porten a terme, que en un primer cas seria més una perspectiva qualitativa i en el segon més quantitativa. Polit i Hungler (200) i De Andrea (2010), defineixen de la complementaritat de les dues perspectives com "La mútua aportació del que falta a l'altre." (p. 63), explicant que la combinació les diferents tècniques i els resultats d'aquestes tècniques en ambdós perspectives enriqueix i fa més complert un treball científic.

No obstant això, autors com Picado (2002) remarquen que la perspectiva qualitativa funciona millor per avaluar estudis socials i educatius ja que la realitat que s'avalua està elaborada per

les pròpies persones que intervenen en la construcció d'aquesta realitat, d'aquestes experiències, a partir de la construcció dels seus significats, símbols i interpretacions, a les interaccions que es donen entre aquestes persones i entre les persones i la seva realitat, redefinint-se mútuament. Com és el cas d'aquesta recerca que està centrada en la realitat del centre educatiu. De manera que, com emfatitzen Gamboa et al. (2013) l'avaluació quantitativa té implícit en el procés avaluatiu una transformació del projecte o programa, és a dir, el seu estudi implica una intenció d'introduir millores en el programa o projecte que s'està avaluant. Com aquest mateixos autors indiquen, un estudi qualitatiu no només serveixen per saber si els objectius d'un programa o projecte s'estan complint, sinó que també per comprendre la percepció i creences dels actors que l'implementen i quins canvis s'estan produint a partir d'aquesta implementació. Com remarca Gamboa et al. (2013) "L'avaluació qualitativa aborda l'educació des de la seva realitat." (p. 54), així com Ugalde i Balbastre (2013), que assenyalen que el disseny qualitatiu és el més idoni per estudiar els canvis que es donen en processos socials i organitzatius, com són els que es pretenen estudiar en aquest treball. Per aquestes raons, aquesta recerca es basarà en el mètode qualitatiu, tot i que, en l'anàlisi d'algunes evidències també s'ha optat pel mètode quantitatiu.

3.1.2 Objectius específics i hipòtesis directrius

En base a l'objectiu general, "identificar i comprendre l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes que porta a terme el professorat en un procés d'innovació i millora de les pràctiques educatives inclusives situat en un programa d'innovació educativa", els objectius específics són:

O.1. Identificar les pràctiques avaluatives que planteja el professorat de les etapes d'infantil, primària i secundària obligatòria immersos en un procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge.

Per l'objectiu 1 es proposen diferents hipòtesis:

H.1.1. Es podran identificar modificacions en les pràctiques avaluatives com a conseqüència de les modificacions en les pràctiques educatives fruit de la participació en un procés d'innovació i millora de les mateixes.

H.2.1 Es podran identificar les diferents modificacions dins de les pràctiques avaluatives i els diferents nivells que les constitueixen per la introducció de la millora en la pràctica educativa..

O.2. Identificar els canvis que s'han produït en la forma de plantejar l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge.

Per l'objectiu 2 es proposen aquestes hipòtesis:

H.2.1. Es podran identificar canvis en els programes avaluatius, les situacions d'avaluació i les tasques d'avaluació focalitzats en els tres continguts de millora o innovació.

H.2.2. Es podran identificar millores en les qualificacions dels alumnes amb el canvi de plantejament de l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques avaluatives.

O.3. Identificar els factors que han provocat els canvis, si s'han donat, que s'han produït en la forma de plantejar l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge.

Per l'objectiu 3 es planteja la següent hipòtesi:

H.3.1. Es podran identificar canvis en les pràctiques avaluatives a nivell de centre, d'aula i de pràctiques del professorat dirigit cap a la cooperació, el treball competencial, la inclusió, pel nou plantejament de l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives. Els factors que provocaran aquests canvis estaran vinculats a funcionament i organització a nivell de centre, decisions pedagògiques de l'equip docent, l'organització de l'aula i en el disseny i programació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge.

3.1.3 Participants

En aquest estudi, els participants han estat quatre docents de tres centres educatius diferents, dos d'ells d'un mateix centre. Les tres escoles estan en l'etapa de consolidació del procés d'innovació i millora educativa. Les dades recollides a cadascun d'aquests centres pertany a una etapa educativa diferent, infantil, primària i secundària. Com que aquesta recerca es centra en l'estudi de cas, es referenciaran les diferents escoles com a Cas 1, Cas 2 i Cas 3.

3.1.4 Instruments de recollida de dades

Els instruments de recollida de fonts primàries són una entrevista semiestructurada en profunditat amb els quatre docents, i la recollida de diferent documentació dels tres centres.

L'entrevista semiestructurada en profunditat estava dividida en tres blocs que responien a cadascun dels tres objectius plantejats en aquest estudi amb la finalitat de realitzar una imatge de les diferents pràctiques avaluatives que porten a terme diferents centres immersos en un procés d'innovació educativa. El primer bloc de preguntes obertes dirigia l'atenció cap al tipus de pràctiques avaluatives que porten a terme en l'actualitat els diferents centres. El segon bloc es centrava en els canvis en el plantejament de l'avaluació que observaven durant la introducció del procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge. Per últim, el tercer bloc es focalitzava en aquells factors més concrets que els docents identificaven com a motors del canvi del plantejament de les pràctiques avaluatives dins del procés de millora educativa. El desenvolupament de l'entrevista es planteja en una sessió d'una hora i mitja.

La recollida d'evidències de l'avaluació que s'ha portat a terme per tal d'identificar diferents adaptacions, per explorar els diferents aspectes de les pràctiques avaluatives, els programes, les situacions i les tasques. Per això s'han recollit diferent documentació de tres nivells diferents. A nivell de centre, com ara informes d'aptituds i habilitats, graelles de criteris d'avaluació de les competències bàsiques; d'aula, amb documents com programacions d'assignatures; i a nivell d'activitat, per exemple amb reculls de diferents activitats avaluatives de diferents alumnes (veure Annex 1). Aquestes evidències, entre d'altres, van ser aportades per dos dels tres casos per respondre a cadascun dels tres objectius. En un dels casos no va ser possible la recollida de documents per incompatibilitat temporal.

3.1.5 Procediment de recollida de dades

Per tal d'assolir els objectius proposats, primerament es va contactar amb tres docents dels tres centres via correu electrònic, per explicar-los la investigació i per demanar el seu interès per participar en la recerca. Com que els quatre docents i els centres estan en plena implementació del programa d'innovació educativa, així com cooperant amb el Grup GRAD de la UVic-UCC, va ser més senzilla l'acceptació a participar dins d'aquest estudi. Es van concretar tres dies per realitzar les tres entrevistes en profunditat semi-estructurades d'una hora i mitja de durada als tres centres durant el mes d'abril de 2018. El dia de l'entrevista, primerament es va agrair la seva participació i se'ls hi va explicar els objectius, la durada i tot el que comportava la participació a l'estudi, posteriorment es va formalitzar l'acceptació de la seva participació signant el consentiment informat, per acabar realitzant l'entrevista. Durant el mes de maig es va demanar els diferents documents com a evidències, essent recollits via entrevista *in situ* en un dels

centres i via internet des de maig fins a juliol. Només un centre no va ser possible que aportés documentació.

Taula resum del procediment		
Cas	Data de l'entrevista semi-estructurada	Data de la recollida d'evidències
Cas 1	5 d'abril de 2018	Maig-juliol de 2018
Cas 2	16 d'abril de 2018	Maig-Juny de 2018
Cas 3	27 d'abril de 2018	

Taula 1. Procediment de recollida de dades

3.1.6 Instruments d'anàlisi de dades

En aquest apartat es presenten els diferents instruments d'anàlisi elaborats per cada objectiu de la recerca. Primerament, es realitza una presentació de l'instrument d'anàlisi, seguidament, una descripció de les dimensions d'anàlisi i la seva finalitat.

3.1.6.1 Instruments d'anàlisi de l'objectiu 1

3.1.6.1.1 Presentació de l'instrument

L'instrument que s'ha utilitzat per respondre al primer objectiu d'identificar les pràctiques avaluatives que planteja el professorat de les etapes d'infantil, primària i secundària obligatòria immersos en un procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge ha estat la *Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació en matemàtiques*. (Coll i al., 1999). Pauta que permet identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat, així com també identificar les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat.

3.1.6.1.2 Dimensions d'anàlisi

3.1.6.1.2.1 Dimensions per a l'anàlisi de l'enfocament avaluatiu del professorat

L'enfocament avaluatiu es defineix com el conjunt de pensaments, creences, idees, etc., més o menys articulats que té un professor sobre l'avaluació. (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Naranjo, 2005). La finalitat d'aquesta dimensió és identificar quin tipus d'enfocament sobre avaluació tenen els docents i establir relacions en termes de coherència amb els programes d'avaluació.

Les dimensions que s'avaluen són si el docent té una concepció de cultura de test, de cultura mixta o de cultura de l'avaluació.

3.1.6.1.2.2 Dimensions per a l'anàlisi dels programes avaluatius del professorat

La definició de programa avaluatiu és la planificació de l'avaluació en diferents situacions d'avaluació. (Torrance i Pryor, 1995). "Conjunt de situacions o activitats d'avaluació que despleguen el professor i els seus alumnes en el transcurs d'un procés" (Coll, Barberà i Onrubia, 2000, p. 124). Encara que en aquest apartat és descriguin situacions d'avaluació que formen el programa avaluatiu, es consideraran en l'apartat següent les situacions d'avaluació com una dimensió diferenciada del programa avaluatiu. Les dimensions d'anàlisi per al programa avaluatiu són:

- Tipus de situacions d'avaluació que conformen el PA. (prova escrita, dossier, observació d'aula, exercici, entre d'altres).
- Nombre, freqüència i ordenació de les situacions d'avaluació.
- Ubicació de les situacions d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. S'agafa com a base les programacions reals utilitzades pels diferents docents.
- Relacions i interconnexions entre les successives situacions d'avaluació amb dos nivells d'anàlisi:
 - o Intra-seqüències
 - o Inter-seqüències.

La finalitat d'aquesta dimensió és identificar quin tipus de programa avaluatiu utilitzen els docents.

3.1.6.1.2.3 Dimensions per a l'anàlisi de les situacions d'avaluació que componen el P.A.

Les situacions d'avaluació són definides com a activitats amb l'objectiu que els alumnes mostrin els coneixements adquirits en el procés d'ensenyament-aprenentatge, essent un objectiu comú i compartit amb el docent. (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Jiménez, 2016). Les dimensions d'anàlisi de les situacions d'avaluació són:

- Referents documentals utilitzats en l'elaboració de la SA, per identificar quins són els referents utilitzats (el llibre de text, d'elaboració pròpia del professor o del departament) i si aquests referents són compartits entre els professors i els alumnes o no.

- Ubicació temporal en la programació del curs, en el programa avaluatiu, en la seqüència didàctica. Aspecte que aporta si la SA té un caràcter processual o puntual.
- Segments preparatoris:
 - o Descripció (en què consisteix).
 - o Nombre de sessions amb la finalitat de preparar l'activitat d'avaluació.
 - o Formes d'organització de l'activitat conjunta per copsar la interactivitat entre professor i alumnes al voltant d'un contingut d'ensenyament i aprenentatge.
- Segments d'avaluació en sentit en sentit estricte:
 - o Nombre de tasques.
 - o Tipus de contingut que permet avaluar millor: conceptual, procedimental, actitudinal.
 - o Bloc de continguts avaluats.
 - o Resultats o productes esperats.
 - o Tipus de capacitat que permet avaluar millor.
 - o Formes d'organització de l'activitat conjunta.
 - o Suport comunicatiu emprat per a la presentació de les tasques: verbal; numèric, gràfic.
 - o Suport comunicatiu emprat per a la realització de les tasques: verbal; numèric; gràfic.
 - o Instruments emprats per a la seva realització
 - o Ajuts i suports per a la realització:
 - Descripció.
 - Grau d'ajut.
 - Tipus d'ajut.
- Segments de correcció/qualificació:
 - o Criteris i procediments de valoració i correcció:
 - Formalitzats o no per escrit
 - Descripció.
 - Sistema de qualificació (quantitatiu o qualitatiu).
 - o Lloc: aula o fora de l'aula.
 - o Agents: professor o alumnes o ambdós.
 - o Nombre d'alumnes implicats.
- Segments de devolució/comunicació:
 - o Procediment habitual de devolució/comunicació de la valoració i correcció dels resultats.

- Destinataris.
- Modalitat.
- Publicitat.
- Formes d'organització de l'activitat conjunta.
- Segments d'aprofitament:
 - Activitats o mesures proposades als alumnes.
 - Formes d'organització de l'activitat conjunta.
 - Productes o resultats produïts.
 - Modificacions en la planificació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge.
- Valoració del tipus de situació.

La finalitat d'aquesta dimensió seria obtenir una descripció completa de les diferents situació d'avaluació emprades pels docents.

3.1.6.1.2.4 Dimensions per la valoració del grau d'adaptabilitat dels P.A i les S.A utilitzades pels docents

Per aquest estudi es defineix conceptualment el "grau d'adaptabilitat" d'un P.A, agafant com a base la definició d'aquest concepte realitzada per Naranjo (2005). com la capacitat que té aquest P.A. per respondre a les característiques dels diferents enfocaments avaluatius dels docents i metodològicament assenyala que vindria donat per una valoració global, atorgades a partir de les dimensions de les S.A. que el componrien, dividida en tres tipus, escassament adaptatiu, adaptatiu en algunes dimensions i adaptatiu. Aquests tres tipus es definirien:

- "Escassament avaluatiu" quan les respostes avaluatives s'acosten a l'enfocament avaluatiu de la cultura del test o pol social.
- "Adaptatiu en algunes de les S.A. o en algunes dimensions de les S.A.", quan les respostes avaluatives estan entre l'enfocament de la cultura del test (pol social) i l'enfocament de la cultura de l'avaluació (pol pedagògic), és a dir, seria un pol entremig entre les dues cultures avaluatives.
- "Adaptatiu", quan les respostes avaluatives s'acosten a l'enfocament de la cultura de l'avaluació o pol pedagògic.

Concretant aquest "grau d'adaptabilitat" amb les categories Baix, Mig i Alt per les diferents dimensions identificades com a rellevants dels P.A. i de les S.A.

El present estudi es basaria en aquests criteris per analitzar els tres objectius, ja que es té en compte l'adaptabilitat tant dels programes avaluatius, com de les situacions d'avaluació. Una

adaptabilitat que assenyalaria un canvi en la forma de plantejar l'avaluació en la implementació del programa d'innovació educativa, és a dir, en el procés de millora de les pràctiques educatives.

3.1.6.1.2.5 Criteris operatius de validació

Els criteris operatius de l'enfocament d'avaluació dels docents són:

Enfocament	Qualitativa
Cultura del test (pol social)	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 Utilitzar proves de resolució individual amb límit de temps marcat i sense ajudes previstes
Cultura mixta (pol intermig)	Barreja criteris de la cultura del test i de la cultura de l'avaluació i no hi ha prevalença de cap dels dos pols
Cultura de l'avaluació (pol pedagògic)	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 Utilitzar proves que emfatitzen en el raonament, la comprensió, l'anàlisi, la resolució de problemes, treballs i/o projectes

Taula 2: Criteris operatius de l'enfocament d'avaluació.

Basats en *Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació en matemàtiques*. (Coll i al., 1999), Naranjo (2005) proposa diferents criteris operatius de validació tant pel grau d'adaptabilitat dels P.A. com de les S.A. basant-se en les diferents teories exposades anteriorment.

Els criteris operatius dels programes avaluatius són:

Dimensions	Qualitativa	Quantitativa
Tipologia	<p><i>Alta:</i> quan hi hagi + de 3 tipus de situacions</p> <p><i>Mitja:</i> quan hi hagi 2-3 tipus de situacions</p> <p><i>Baixa:</i> quan hi hagi només 1 tipus de situació</p>	<p><i>Alta:</i> quan els diferents tipus de situacions permetin recollir diferents tipus d'informació sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes</p> <p><i>Mitja:</i> quan els diferents tipus de situacions permetin recollir algun aspecte sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes</p> <p><i>Baixa:</i> quan les situacions d'avaluació recullen informació només el producte resultant de l'aprenentatge de l'alumne</p>
Nº de situacions	<p><i>Alta:</i> +3 situacions</p> <p><i>Mitja:</i> 2-3 situacions</p> <p><i>Baixa:</i> 1 situació</p>	
Freqüència		<p><i>Alta:</i> quan la freqüència sigui elevada, és a dir, que hi hagi diferents S.A. al llarg de la unitat/tema treballat</p> <p><i>Mitja:</i> quan hi hagi almenys 1 S.A. durant la unitat/tema treballat</p> <p><i>Baixa:</i> quan només hi hagi S.A. al final del crèdit o tema</p>
Ubicació		<p><i>Alta:</i> quan es troben S.A. a l'inici, durant i al final de la unitat didàctica o crèdit</p> <p><i>Mitja:</i> quan es doni algun tipus de S.A. en 2 dels 3 moments del procés</p> <p><i>Baixa:</i> quan les S.A. s'hagin realitzat només al final de la unitat didàctica o crèdit</p>
Relacions entre les S.A.		<p><i>Alta:</i> quan les relacions són suficientment flexibles per permetre que tots els alumnes estiguin implicats i participin encara que de manera diferent segons les necessitats de cada alumne</p> <p><i>Mitja:</i> quan s'estableixen relacions però no romanen fixes per a tots els alumnes</p> <p><i>Baixa:</i> quan no s'estableixen relacions</p>

Taula 3: Criteris operatius dels programes d'avaluació.

Els criteris operatius de les situacions d'avaluació són:

Dimensió	Subdimensió	Quantitativa	Qualitativa
Referents documentals			<p><i>Alta:</i> quan l'elaboració de la S.A. tingui en compte els aspectes treballats conjuntament a l'aula</p> <p><i>Mitja:</i> quan l'elaboració conté alguna informació extreta d'editorial que no s'ha fet servir a l'aula</p> <p><i>Baixa:</i> quan l'elaboració sigui completament independent del què s'ha treballat a l'aula (instrument extern)</p>
Ubicació temporal			<p><i>Alta:</i> quan es troben S.A. a l'inici, durant i al final de la unitat didàctica o crèdit</p> <p><i>Mitja:</i> quan es doni algun tipus de S.A. en 2 dels 3 moments del procés</p> <p><i>Baixa:</i> quan les S.A. s'hagin realitzat només al final de la unitat didàctica o crèdit</p>
Segments preparatoris	Nº de segments	<p><i>Alta:</i> + 1 segment</p> <p><i>Mitja:</i> 1 segment</p> <p><i>Baixa:</i> 0 segments</p>	
	Formes d'organització d'activitat conjunta		<p><i>Alta:</i> l'activitat fomenta la participació dels alumnes mitjançant grups cooperatius heterogenis; la naturalesa de la tasca és oberta i promou la reflexió; quan el professor actua com a guia en el procés de realització de la tasca</p> <p><i>Mitja:</i> no hi ha prevalença per part dels dos pols</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi ha participació dels alumnes o és individual; quan la tasca és tancada o promou un tipus d'aprenentatge mecànic; quan el professor porta tot el pes de l'activitat</p>
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut		<p><i>Alta:</i> es tenen en compte equitativament els tres tipus de contingut (conceptual, procedimental, actitudinal)</p>

			<p><i>Mitja:</i> almenys 2</p> <p><i>Baixa:</i> només 1</p>
	Resultat esperat		<p><i>Alta:</i> quan en el resultat esperat s'inclouen aspectes reflexius o de justificació de la resposta; la tasca té un nivell d'exigència cognitiva mig o alt</p> <p><i>Mitja:</i> quan en el resultat esperat s'inclouen aspectes de justificació de la resposta, però la tasca té un nivell d'exigència cognitiva mig o baix</p> <p><i>Baixa:</i> quan en el resultat esperat no s'inclouen aspectes de justificació de la resposta i la tasca té un nivell d'exigència cognitiva baix o no hi ha resultat esperat</p>
	Capacitat que permet avaluar		<p><i>Alta:</i> no s'avaluen només capacitats cognitives i lingüístiques</p> <p><i>Baixa:</i> només s'avaluen capacitat cognitives i lingüístiques</p>
	Formes d'organització d'activitat conjunta		<p><i>Alta:</i> l'activitat fomenta la participació dels alumnes mitjançant grups cooperatius heterogenis; la naturalesa de la tasca és oberta i promou la reflexió; quan el professor actua com a guia en el procés de realització de la tasca</p> <p><i>Mitja:</i> quan es produeixi una situació intermitja entre alta i baixa</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi ha participació dels alumnes o és individual; quan la tasca és tancada o promou un tipus d'aprenentatge mecànic; quan el professor porta tot el pes de l'activitat</p>
	Suport comunicatiu presentació		<p><i>Alta:</i> quan en la presentació de les tasques s'utilitzen diferents llenguatges (verbal, numèric, gràfic)</p> <p><i>Mitja:</i> quan en la presentació de les tasques s'utilitzi almenys dos tipus de llenguatges</p>

			<p><i>Baixa:</i> quan en la presentació de les tasques només s'utilitzi un tipus de llenguatge</p>
	<p>Suport comunicatiu realització</p>		<p><i>Alta:</i> quan en la realització de les tasques es requereixin diferents llenguatges (verbal, numèric, gràfic)</p> <p><i>Mitja:</i> quan en la realització de les tasques s'utilitzi almenys dos tipus de llenguatges</p> <p><i>Baixa:</i> quan en la realització de les tasques només s'utilitzi un tipus de llenguatge</p>
	<p>Ajuts i suports</p>		<p><i>Alta:</i> quan el professor ofereix diferents ajuts depenent de l'alumne</p> <p><i>Mitja:</i> quan s'ofereix algun tipus d'ajut en la realització</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi ha ajuts</p>
<p>Segments de correcció</p> <p>qualificació</p>	<p>Criteris i procediments</p>		<p><i>Alta:</i> quan els criteris són variables depenent de l'alumne</p> <p><i>Mitja:</i> quan els criteris tot i ser fixes, poden presentar alguna variació excepcional per a algun alumne</p> <p><i>Baixa:</i> quan són criteris fixes i no admeten variacions</p>
	<p>Sistema de qualificació</p>		<p><i>Alta:</i> quan en la qualificació s'incorporen comentaris que ajuden a l'alumne a regular el seu procés d'aprenentatge</p> <p><i>Mitja:</i> quan s'incorporen comentaris sobre el resultat</p> <p><i>Baixa:</i> quan no s'incorporen comentaris</p>
	<p>Agents</p>		<p><i>Alta:</i> quan l'alumne té un pes important en la correcció del producte de la situació d'avaluació</p> <p><i>Mitja:</i> quan la responsabilitat de la correcció recau més en el professor que en l'alumne</p>

			<i>Baixa:</i> quan la responsabilitat de correcció recau tot en el professor
Segments de devolució comunicació	Destinatari		<p><i>Alta:</i> quan es fa una devolució global i alhora individual per a cadascun dels alumnes</p> <p><i>Mitja:</i> quan es fa una devolució grupal i no individual o a la inversa</p> <p><i>Baixa:</i> quan no es fa cap tipus de devolució</p>
	Modalitat		<p><i>Alta:</i> quan es comunica el procés i hi ha una bidireccionalitat en la devolució</p> <p><i>Mitja:</i> quan hi ha una intermitja entre l'alta i la baixa</p> <p><i>Baixa:</i> quan es comunica el resultat i hi ha una unidireccionalitat en la devolució</p>
	Formes d'organització d'activitat conjunta		<p><i>Alta:</i> l'activitat fomenta la participació dels alumnes mitjançant grups cooperatius heterogenis; la naturalesa de la tasca és oberta i promou la reflexió; quan el professor actua com a guia en el procés de realització de la tasca</p> <p><i>Mitja:</i> quan es produeixi una situació intermitja entre alta i baixa</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi ha participació dels alumnes o és individual; quan la tasca és tancada o promou un tipus d'aprenentatge mecànic; quan el professor porta tot el pes de l'activitat</p>
Segments d'aprofitament	Activitats proposades		<p><i>Alta:</i> quan es proposen activitats diferents a les avaluades i són diferents segons els alumnes</p> <p><i>Mitja:</i> quan les activitats proposades són les mateixes i iguals per a tots els alumnes</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi hagi activitats proposades</p>
	Formes d'organització d'activitat conjunta		<p><i>Alta:</i> l'activitat fomenta la participació dels alumnes mitjançant grups cooperatius heterogenis; la naturalesa de la tasca és oberta i</p>

			<p>promou la reflexió; quan el professor actua com a guia en el procés de realització de la tasca</p> <p><i>Mitja:</i> quan es produeixi una situació intermitja entre alta i baixa</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi ha participació dels alumnes o és individual; quan la tasca és tancada o promou un tipus d'aprenentatge mecànic; quan el professor porta tot el pes de l'activitat</p>
	Productes demanats		<p><i>Alta:</i> quan es proposen productes diferents a les avaluades i són diferents segons els alumnes</p> <p><i>Mitja:</i> quan els productes demanats són els mateixos i iguals per tots els alumnes</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi ha producte realitzat</p>
	Canvis en la planificació		<p><i>Alta:</i> quan hi ha canvis que suposen algun tipus d'adaptació organitzativa i/o curricular</p> <p><i>Mitja:</i> quan hi ha canvis que suposen dedicar més temps o repetir activitats i tasques ja realitzades</p> <p><i>Baixa:</i> quan no hi ha canvis en la planificació</p>
Repercussió en les decisions d'avaluació			<p><i>Alta:</i> quan la repercussió de les diferents S.A. és variable en funció de les diferències entre els alumnes</p> <p><i>Mitja:</i> quan la repercussió, tot i ser fixa, pot presentar algun petit canvi excepcional per algun alumne</p> <p><i>Baixa:</i> quan la repercussió és fixa per a tots els alumnes</p>

Taula 4: Criteris operatius de les situacions d'avaluació.

3.1.6.2 Instruments d'anàlisi de l'objectiu 2

3.1.6.2.1 Presentació de l'instrument

L'instrument utilitzat per respondre el segon objectiu d'identificar els canvis que s'han produït en la forma de plantejar l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives

focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge.

3.1.6.2.2 Dimensions d'anàlisi

3.1.6.2.2.1 Dimensions per a l'anàlisi de les tasques d'avaluació que componen la S.A.

Les tasques d'avaluació es defineixen com "Les diferents preguntes, ítems o problemes que resolten els alumnes en una determinada situació d'avaluació." (Naranjo, 2005, p. 51). Aquest aspecte entraria en el segment d'avaluació en sentit estricte de la situació d'avaluació, per això s'utilitzarà les mateixes dimensions i el mateix instrument d'avaluació que en l'apartat anterior.

La finalitat d'aquesta dimensió seria obtenir una descripció complerta de les diferents tasques d'avaluació emprades pels docents al llarg dels diferents anys d'implementació de la innovació educativa, és a dir, del programa d'innovació educativa.

3.1.6.2.2.2 Dimensions per a l'anàlisi dels resultats de les qualificacions dels alumnes

Els resultats de les qualificacions dels alumnes són les qualificacions que s'obtenen després d'haver realitzat l'activitat individual, anteriorment esmentada, i ha estat qualificada. Les dimensions d'anàlisi d'aquest aspecte són les diferents qualificacions finals de cada trimestre obtingudes en les diferents matèries al llarg de tres cursos, 2015-2016 (5è), 2016-2017 (6è), 2017-2018 (1r ESO). La finalitat d'aquesta dimensió seria obtenir una descripció complerta dels diferents resultats de qualificació dels alumnes al llarg dels diferents anys d'implementació de la innovació educativa.

3.1.6.2.2.3 Dimensions d'anàlisi de l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu es defineix com la utilització didàctica d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots amb un ús didàctic d'equips heterogenis reduïts maximitzant el propi aprenentatge i el dels altres. (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Les seves dimensions d'anàlisi serien:

- Continguts apresos de manera cooperativa.
- Resultats d'aprenentatge d'una activitat portada a terme de manera cooperativa.
- L'estructura de participació i d'activitat dels diferents membres de l'equip.
- Competència d'aprendre de manera cooperativa.
- Tipus d'instruments d'avaluació que utilitza.
- Els objectius de l'equip. Representen quines finalitats volen aconseguir els membres de l'equip de l'aprenentatge cooperatiu que es podrien dividir en quatre subdimensions:

- Qui els proposa: els objectius poden ser proposats pel docent, pels alumnes o per tots dos.
 - Tipus d'objectius: si els objectius estan vinculats a objectius d'àrees curriculars específiques, de funcionament de l'equip o de tots dos.
 - Si són objectius abordables o no.
 - Escala d'avaluació dels objectius: si és una avaluació quantitativa, qualitativa o totes dues alhora.
- Rols i càrrecs dins de l'instrument de plans d'equip, el qual avalua a cada membre de l'equip l'exercici del càrrec o rol, essent aquesta dimensió dividida en una avaluació quantitativa o qualitativa.
 - Compromisos dins de l'instrument del pla d'equip i fa constància cada membre a què es compromet personalment per millorar el funcionament i l'organització de l'equip, que es podrien dividir en quatre subdimensions:
 - Qui els proposa: els objectius poden ser proposats pel docent, pels alumnes o per tots dos.
 - Tipus d'objectius: si els objectius estan vinculats a objectius d'àrees curriculars específiques, de funcionament de l'equip o de tots dos.
 - Si són objectius abordables o no.
 - Escala d'avaluació dels objectius: si és una avaluació quantitativa, qualitativa o totes dues alhora.
 - Valoració global dins de l'instrument del pla d'equip, si es disposa o no i de quina manera es fa si qualitativament o quantitativament.

3.1.6.2.2.4 Dimensions d'anàlisi de l'avaluació de l'ensenyament i aprenentatge competencial

Es defineix competència bàsica com "La forma en què les persones aconsegueixen mobilitzar tots els seus recursos personals (cognitius, afectius, socials, etc.) per aconseguir l'èxit en la resolució d'una tasca en un context definit." (Moya i Luengo, 2011, p. 33). Les seves dimensions d'anàlisi són:

- Criteris definits per a cada competència.
- Definició relacional de les competències bàsiques a cada àrea curricular.
- Criteris i instruments definits per a valorar l'aprenentatge de les competències.
- Estan reflectides les diferents formes del currículum (formal, no formal i informal) a través de la contextualització.

3.1.6.2.2.5 Dimensions d'anàlisi dels canvis dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge

Els itineraris d'aprenentatge estan orientats pel desenvolupament de les competències a través de la contextualització de l'aprenentatge i la interrelació entre àrees. (Sanmartí, 2013, 2010, 2007). Les seves dimensions d'anàlisi són:

- Criteris definits de cada àrea o matèria.
- Negociació d'itineraris interdisciplinars d'aprenentatge i dels objectius.
- L'aprenentatge sorgeix del replantejament de les representacions inicials.
- Obertura del pensament a noves mirades al llarg de l'itinerari.
- Construcció i integració de coneixements disciplinars nous.
- Ús de les eines comunicatives.
- Aplicació de l'aprenentatge al producte final.

3.1.6.2.2.6 Criteris operatius de validació

Els criteris operatius de les situacions d'avaluació en sentit estrictes són els mateixos que en la taula dels criteris operatius de les situacions d'avaluació de l'apartat anterior centrant-se només en els segments d'avaluació en sentit estricte.

Els criteris operatius per a l'anàlisi dels resultats d'aprenentatge del alumnes estan contemplats dins dels criteris operatius de les situacions d'avaluació, focalitzats només en les quatre dimensions: tipus de contingut que permet avaluar millor: conceptual, procedimental, actitudinal, bloc de continguts avaluats, resultats o productes esperats, tipus de capacitat que permet avaluar millor.

A continuació es presenten els criteris operatius per a l'anàlisi dels resultats de les qualificacions dels alumnes. La taula es repeteix per cada trimestre i en les qualificacions finals de 5è i 6è.

Alumne	Qualificacions de les activitats del 1r trimestre de 2015-2016 (5è EP)	Qualificacions de les activitats del 1r trimestre de 2016-2017 (6è EP)	Qualificacions de les activitats del 1r trimestre de 2017-2018 (1e ESO) ²
Llengua catalana i literatura			

² La nomenclatura de les assignatures a l'etapa de l'ESO poden variar, tot i que es reconeixen com a paral·leles les assignatures de coneixement del medi natural en EP i biologia i geologia a l'ESO, també coneixement del medi social i cultural amb geografia i història. L'única assignatura que no es contempla és tecnologia de l'ESO.

Llengua castellana i literatura			
Llengua estrangera: Anglès			
Matemàtiques			
Coneixement del medi natural			
Coneixement del medi social i cultural			
Educació artística: visual i plàstica, música i dansa			
Educació física			
Religió			
Projecte interdisciplinari (programa d'innovació educativa)			

Taula 5: Criteris operatius dels resultats de qualificació.

Els criteris operatius de l'aprenentatge cooperatiu són:

Dimensió	Subdimensions	Quantitativa	Qualitativa
Avaluar els continguts apresos de manera cooperativa	Identificar qualificació de continguts individuals	<i>Alt:</i> dins de l'avaluació s'identifica 1 o + preguntes relacionada amb els continguts apresos cooperativament	<i>Alt:</i> s'identifiquen amb claredat les qualificacions obtingudes a través de l'aprenentatge individual i el cooperatiu <i>Baix:</i> no s'identifiquen amb claredat les qualificacions obtingudes a través de l'aprenentatge individual i el cooperatiu
	Identificar qualificació de continguts cooperatius	<i>Baix:</i> dins de l'avaluació no s'identifica cap pregunta relacionada amb els continguts apresos cooperativament	
	El professor pren decisions sobre la planificació i futures activitats		<i>Alt:</i> el professorat utilitza les qualificacions obtingudes de manera individual i cooperativament per canviar la planificació docent i futures activitats <i>Baix:</i> el professorat no utilitza les qualificacions obtingudes de manera

			individual i cooperativament per canviar la planificació docent i futures activitats
Avaluar el resultat d'aprenentatge d'una activitat que s'ha portat a terme a partir d'una estructura cooperativa	Rendir comptes del que han après l'equip i cada membre de la tasca realitzada cooperativament		<p><i>Alt:</i> es realitza una avaluació del producte grupal, i d'una activitat individual; s'especifiquen els criteris d'avaluació abans de realitzar la tasca.</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença de cap dels dos pols</p> <p><i>Baix:</i> només es realitza una avaluació del producte grupal; no s'especifiquen els criteris d'avaluació abans de realitzar la tasca</p>
Avaluar l'estructura de participació i d'activitat dels diferents membres de l'equip	Comprovar el grau de compliment de les estructures cooperatives proposades pel docent i comprovar la participació equitativa i la interacció simultània		<p><i>Alt:</i> s'avalua si es compleixen totes les estructures cooperatives i si han participat totes els membres de l'equip</p> <p><i>Mitja:</i> s'avalua si es compleixen algunes estructures cooperatives i si han participat tots els membres de l'equip</p> <p><i>Baix:</i> no s'avalua si es compleixen les estructures cooperatives ni si han participat tots els membres de l'equip</p>
Avaluar la competència d'aprendre de manera cooperativa			<p><i>Alt:</i> s'autoavaluen i es coavaluen els diferents alumnes; es proposen objectius de millora individuals i d'equip; s'avaluen els càrrecs i s'introdueixen propostes de millora</p> <p><i>Baix:</i> no s'autoavaluen ni coavaluen els diferents alumnes; no es proposen objectius de millora ni individuals i ni d'equip; s'avaluen els càrrecs ni s'introdueixen propostes de millora</p>
Tipus d'instrument utilitzat		<p><i>Alta:</i> utilitzen 3 instruments d'avaluació (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)</p> <p><i>Mitja:</i> utilitzen entre 1 i 2 instruments d'avaluació</p> <p><i>Baix:</i> no utilitza cap instrument d'avaluació</p>	
Objectius de l'equip dins de	Qui els proposa		<i>Alt:</i> els objectius són establerts tant pel docent com per l'alumnat

l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)			<p><i>Mitja</i>: els objectius són establerts o pel professorat o per l'alumnat</p> <p><i>Baix</i>: els objectius no es defineixen</p>
	Tipus d'objectius		<p><i>Alt</i>: es defineixen objectius pensant en l'àrea curricular (progressar en l'aprenentatge, aprendre el tema, fer una bona presentació del producte final) i també del funcionament d'equip (d'ajuda mútua, participació, respecte, consens, col·laboració)</p> <p><i>Mitja</i>: només es defineixen objectius sobre l'àrea curricular o del funcionament d'equip</p> <p><i>Baix</i>: no es defineixen objectius</p>
	Abordables o no		<p><i>Alt</i>: tots els objectius són definits de manera que possibilita a tots els membres a assolir-lo, independentment que finalment s'assoleixi o no (ajudar-se, participar, progressar)</p> <p><i>Baix</i>: els objectius no són abordables per no possibilitar a tots els membres a assolir-lo (treballar sense intervencions del docent, treballar sols, treballar en silenci)</p>
	Escala d'avaluació dels objectius		<p><i>Alt</i>: s'inclou en l'avaluació d'objectius tant l'escala quantitativa com qualitativa</p> <p><i>Mitja</i>: s'introdueix una de les dues escales</p> <p><i>Baix</i>: no s'introdueix cap escala d'avaluació</p>
Rols i càrrecs dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)			<p><i>Alt</i>: l'avaluació dels rols i càrrecs contempla l'escala d'avaluació quantitativa i qualitativa</p> <p><i>Mitja</i>: l'avaluació dels rols i càrrecs només contempla una escala d'avaluació o qualitativa o quantitativa</p> <p><i>Baix</i>: no s'avaluen ni els rols ni els càrrecs</p>
Compromisos personals dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)	Qui els proposa		<p><i>Alt</i>: els compromisos són establerts tant pel docent com per l'alumnat</p> <p><i>Mitja</i>: els compromisos són establerts o pel professorat o per l'alumnat</p> <p><i>Baix</i>: els compromisos no es defineixen</p>
	Tipus de compromisos		<p><i>Alt</i>: es defineixen compromisos pensant en l'àrea curricular (fer bona lletra, no fer faltes d'ortografia, llegir més ràpid) i també del funcionament d'equip (baixar el to de</p>

			<p>veu, escoltar les opinions dels companys, cuidar millor el material)</p> <p><i>Mitja:</i> només es defineixen compromisos sobre l'àrea curricular o del funcionament d'equip</p> <p><i>Baix:</i> no es defineixen compromisos</p>
	Abordables o no		<p><i>Alt:</i> tots els compromisos són definits de manera que possibilita a tots els membres a assolir-lo, independentment que finalment s'assoleixi o no (mantenir en bon estat el material, aportar idees a l'equip)</p> <p><i>Baix:</i> els compromisos no són abordables per no possibilitar a tots els membres a assolir-lo (saber acceptar a tots els nens, no parlar amb algun membre de l'equip)</p>
	Escala d'avaluació dels compromisos		<p><i>Alt:</i> s'inclou en l'avaluació dels compromisos tant l'escala quantitativa com qualitativa</p> <p><i>Mitja:</i> s'introdueix una de les dues escales</p> <p><i>Baix:</i> no s'introdueix cap escala d'avaluació</p>
Valoració global dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)			<p><i>Alt:</i> es va valoració global de manera quantitativa i qualitativa</p> <p><i>Mitja:</i> es va valoració global només de manera quantitativa o qualitativa</p> <p><i>Baix:</i> no es fa valoració global</p>
Adaptació de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)			<p><i>Alt:</i> l'instrument ha sofert modificacions</p> <p><i>Baix:</i> l'instrument no ha sofert cap variació</p>

Taula 6: Criteris operatius de l'aprenentatge cooperatiu.

Els criteris operatius de les competències bàsiques són:

Dimensió	Qualitativa
Definició de criteris per a cada competència	<p><i>Alt:</i> existeix una definició clara adaptada al centre per a cada competència</p> <p><i>Mitja:</i> existeix una definició clara adaptada al centre per alguna de les competències</p> <p><i>Baix:</i> no existeix una definició clara adaptada al centre de cap competència</p>

Definició relacional de les competències bàsiques a cada àrea curricular	<p><i>Alt:</i> existeix un instrument amb els criteris d'avaluació que relaciona cada competència amb cada àrea curricular i les tasques a realitzar</p> <p><i>Mitja:</i> no hi ha prevalença de cap dels dos pols</p> <p><i>Baix:</i> no existeix un instrument amb els criteris d'avaluació que relacioni cada competència amb cada àrea curricular i les tasques a realitzar</p>
Definició dels criteris i instruments per a valorar l'aprenentatge de les competències	<p><i>Alt:</i> els criteris d'avaluació estan definits amb anterioritat, els graus o nivells de domini, els elements valorats i els instruments amb què s'avaluaran; es presenten als alumnes abans de realitzar la tasca; la informació d'avaluació es dóna com a procés de realització de les tasques</p> <p><i>Mitja:</i> no hi ha prevalença de cap dels dos pols</p> <p><i>Baix:</i> no estan definits els criteris d'avaluació, ni els graus o nivells de domini, ni els elements valorats, ni els instruments amb què s'avaluaran; no es presenten als alumnes abans de realitzar la tasca; la informació d'avaluació no es dóna com a procés de realització de les tasques sinó com a resultat final</p>
Estan reflectides les diferents formes del currículum: formal, no formal i informal	<p><i>Alt:</i> els instruments utilitzats en l'activitat són contextualitzats; la comunitat de referència està reflectida; les regles de la tasca tenen en compte el context; es promou una participació activa dels alumnes en les pràctiques socials; hi participa la família</p> <p><i>Mitja:</i> no hi ha prevalença de cap dels dos pols</p> <p><i>Baix:</i> no existeix contextualització en cap activitat; la comunitat de referència no està reflectida; les regles de la tasca no tenen en compte el context; no es promou una participació activa dels alumnes en les pràctiques socials; no hi participa la família</p>

Taula 7: Criteris operatius de les competències bàsiques.

Els criteris operatius dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge són:

Dimensió	Qualitativa
<p>Criteris d'avaluació per a cada àrea o matèria dins dels itineraris d'aprenentatge</p>	<p><i>Alt:</i> existeix una definició dins dels itineraris d'aprenentatge dels criteris d'avaluació per a cada àrea o matèria</p> <p><i>Mitja:</i> existeix una definició dins dels itineraris d'aprenentatge dels criteris d'avaluació per alguna àrea o matèria</p> <p><i>Baix:</i> no existeix una definició dins dels itineraris d'aprenentatge dels criteris d'avaluació per a cap àrea o matèria</p>
<p>Negociació d'itineraris interdisciplinars d'aprenentatge i dels objectius</p>	<p><i>Alt:</i> l'itinerari es genera d'una pregunta inicial feta als alumnes i és motivador per a ells; es negocien i defineixen entre el docent i els alumnes els diferents objectius a assolir al llarg de l'itinerari i el producte final</p> <p><i>Mitja:</i> no hi ha prevalença de cap dels dos pols</p>

	<p><i>Baix:</i> l'itinerari no es genera d'una pregunta inicial feta als alumnes ni és motivador per a ells; no es negocien i defineixen entre el docent i els alumnes els diferents objectius a assolir al llarg de l'itinerari i el producte</p>
L'aprenentatge sorgeix del replantejament de les representacions inicials	<p><i>Alt:</i> es dóna la oportunitat a l'alumne d'expressar les seves idees abans de començar IIA, amb una activitat i a partir d'aquestes els docents acompanyen a replantejar les idees, a través de preguntes, activitats, sempre donant protagonisme als alumnes en el procés d'aprenentatge</p> <p><i>Mitja:</i> no hi ha prevalença de cap dels dos pols</p> <p><i>Baix:</i> no es dóna la oportunitat a l'alumne d'expressar les seves idees abans de començar IIA, ni a partir d'aquestes els docents acompanyen a replantejar les idees deixant a l'alumne un rol passiu en el procés d'aprenentatge</p>
Obertura del pensament a noves mirades al llarg de l'itinerari	<p><i>Alt:</i> el docent planteja preguntes de comprovació, de predicció, de gestió i de valoració i promou que ho facin també entre alumnes</p> <p><i>Mitja:</i> el docent planteja alguna pregunta o de comprovació, o de predicció, o de gestió o de valoració i promou que ho facin també entre alumnes</p> <p><i>Baix:</i> el docent no planteja cap pregunta de de comprovació, de predicció, de gestió ni de valoració i no promou que ho facin també entre alumnes</p>
Construcció i integració de coneixements disciplinaris nous	<p><i>Alt:</i> totes activitats dins l'itinerari són diverses, estan seqüenciades i diversificades i promouen la interrelació</p> <p><i>Mitja:</i> algunes activitat dins l'itinerari són diverses, estan seqüenciades i diversificades i promouen la interrelació</p> <p><i>Baix:</i> cap activitat dins l'itinerari són diverses, estan seqüenciades i diversificades i promouen la interrelació</p>
Ús de les eines comunicatives	<p><i>Alt:</i> es presenten totes les activitats en diferents formats de llenguatge i el producte final es pot presentar en diferents formats</p> <p><i>Mitja:</i> es presenten algunes activitats en diferents formats de llenguatge i el producte final es pot presentar en diferents formats</p> <p><i>Baix:</i> només es presenten les activitats en un tipus de format de llenguatge i el producte final només es pot presentar en un format</p>
Aplicació de l'aprenentatge al producte final	<p><i>Alt:</i> el producte final reflecteix el procés d'aprenentatge i es proposen altres activitats que posin en pràctica allò après</p> <p><i>Mitja:</i> no hi ha prevalença de cap dels dos pols</p> <p><i>Baix:</i> el producte final no reflecteix el procés d'aprenentatge ni es proposen altres activitats que posin en pràctica allò après</p>

Taula 8: Criteris operatius dels itineraris d'aprenentatge.

3.1.6.2.2.7 Dimensions per la valoració del grau de resposta de l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i l'aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge

Per l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i l'aprenentatge competencial i els itineraris interdisciplinars d'aprenentatge no es valoraran a partir del grau d'adaptabilitat que proposava Naranjo (2005), sinó que es valoraran a partir del grau en què respon a cadascuna de les tres eixos de la innovació. És a dir, el grau en què respon a l'aprenentatge cooperatiu, el grau en què respon a un ensenyament i aprenentatge competencial i el grau en què respon a les directives dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge. El grau de resposta es dividiria en tres tipus:

- “Grau baix de resposta” quan les respostes avaluatives no s’acosten a les directrius de l’aprenentatge cooperatiu, ni l’ensenyament i aprenentatge competencial, ni als IIA.
- “Grau mig de resposta.”, quan les respostes avaluatives s’acosten, però no en la seva totalitat, a les directrius de l’aprenentatge cooperatiu, ni l’ensenyament i aprenentatge competencial, ni als IIA.
- “Grau alt de resposta” quan les respostes avaluatives s’acosten totalment a les directrius de l’aprenentatge cooperatiu, ni l’ensenyament i aprenentatge competencial, ni als IIA.

3.1.6.3 Instruments d’anàlisi de l’objectiu 3

3.1.6.3.1 Presentació de l’instrument

L’instrument utilitzat per contestar el tercer objectiu d’identificar els factors que han provocat els canvis, si s’han donat, que s’han produït en la forma de plantejar l’avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l’aprenentatge cooperatiu, l’ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d’aprenentatge, s’ha elaborat *ad hoc* per l’anàlisi de les dades recollides i que es construeix de manera inductiva-deductiva a través de les respostes donades pels docents participants, que han permès crear les dimensions que s’exposen posteriorment.

3.1.6.3.2 Dimensions d’anàlisi

3.1.6.2.3.1 Dimensions d’anàlisi dels canvis en l’avaluació per la introducció del projecte d’innovació educativa

Les respostes obtingudes han permès identificar les dimensions en l’avaluació per la introducció del projecte d’innovació educativa en general. Aquestes dimensions són:

- Factors del projecte d’innovació educativa que han provocat un canvi en la manera d’avaluar.
 - Canvis en el centre:
 - Introducció del document d’avaluació sobre aptituds i habilitats.

- Canvi de la política avaluativa de l'escola.
- Canvi en els butlletins de qualificacions.
- Introducció del treball col·laboratiu/cooperatiu entre professors.
- Reflexió i compartir les pràctiques entre diferents professors de diferents matèries i amb el claustre.
- Canvis en l'aula:
 - Introducció d'estructures cooperatives.
 - Pràctica de docència compartida.
- Canvis en la didàctica:
 - Treball interdisciplinari entre matèries i àrees.
 - Ús de materials contextualitzats creats pels docents.
 - Adaptabilitat del professorat.
 - Ús de l'avaluació de coneixements previs per encetar una UD o un treball o un IIA.
 - En la programació està vinculada cada competència amb una activitat concreta.
 - Donar protagonisme a l'alumne.
 - Participació de tots els alumnes.
 - Els criteris d'avaluació es comenten abans amb els alumnes del producte final. Criteris de correcció dins dels IIA.
 - Reflexió del propi procés d'aprenentatge per part de l'alumne (metacognició).
 - Canvi d'avaluació sumativa a avaluació formativa.
 - Reflexió del procés d'aprenentatge en equip.
 - Replantejament de la necessitat i la utilitat de la prova escrita.

Aquests factors s'extreuen de les entrevistes i s'ha de comptabilitzar si apareixen o no i quina valoració es fa d'ells.

3.1.6.3.3 Criteris operatius de validació

Els criteris operatius dels canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa dins dels factors del projecte que han provocat un canvi en la manera d'avaluar.

Dimensió	Subdimensions	Quantitativa
Canvis en el centre	Introducció del document d'avaluació sobre aptituds i habilitats	<p><i>Alt:</i> la introducció del document d'avaluació sobre aptituds i habilitats ha modificat les pràctiques avaluatives</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença entre els dos pols</p> <p><i>Baix:</i> la introducció del document d'avaluació sobre aptituds i habilitats no ha modificat les pràctiques avaluatives</p>
	Canvi de la política avaluativa de l'escola	<p><i>Alt:</i> la política avaluativa de l'escola aposta per la innovació que s'està portant a terme</p> <p><i>Baix:</i> la política avaluativa de l'escola no aposta per la innovació que s'està portant a terme</p>

	Canvi en els butlletins de qualificacions	<p><i>Alt:</i> el canvi de butlletins ha impulsat canvis en les pràctiques avaluatives</p> <p><i>Baix:</i> el canvi de butlletins no ha impulsat canvis en les pràctiques avaluatives</p>
	Introducció del treball col·laboratiu/cooperatiu entre professors	<p><i>Alt:</i> els docents treballen sempre cooperativament entre ells utilitzant els diferents recursos d'aquest tipus de treball en reunions, realitzant programacions, entre d'altres</p> <p><i>Mig:</i> els docents treballen cooperativament a vegades entre ells utilitzant els diferents recursos d'aquest tipus de treball en reunions, realitzant programacions, entre d'altres</p> <p><i>Baix:</i> els docents mai treballen cooperativament entre ells utilitzant els diferents recursos d'aquest tipus de treball en reunions, realitzant programacions, entre d'altres</p>
	Reflexió i compartir les pràctiques entre diferents professors de diferents matèries i amb el claustre	<p><i>Alt:</i> està establerta i calendaritzada una reunió en la que l'eix principal sigui la reflexió entorn a les pràctiques dels diferents docents d'un centre</p> <p><i>Mig:</i> no està establerta i calendaritzada una reunió en la que l'eix principal sigui la reflexió entorn a les pràctiques dels diferents docents d'un centre, però és dóna de manera més informal</p> <p><i>Baix:</i> no està establerta i calendaritzada una reunió en la que l'eix principal sigui la reflexió entorn a les pràctiques dels diferents docents d'un centre i no es dóna de manera informal</p>
Canvis en l'aula	Introducció d'estructures cooperatives	<p><i>Alt:</i> s'introdueixen les estructures cooperatives en la pràctica avaluativa de totes les matèries i també s'avaluen les pròpies estructures</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença entre els dos pols</p> <p><i>Baix:</i> no s'introdueixen les estructures cooperatives en la pràctica avaluativa i no s'avaluen les pròpies estructures</p>
	Pràctica de docència compartida	<p><i>Alt:</i> la docència compartida és una realitat diària del centre</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença entre els dos pols</p> <p><i>Baix:</i> la docència compartida no es realitza al centre</p>
Canvis en la didàctica	Treball interdisciplinar entre matèries i àrees	<p><i>Alt:</i> totes les matèries i les àrees estan interrelacionades entre si en les diferents activitats d'avaluació.</p> <p><i>Mig:</i> alguna matèria i/o àrea estan interrelacionades entre si en les diferents activitats d'avaluació</p> <p><i>Baix:</i> cap matèria i/o àrea estan interrelacionades entre si en les diferents activitats d'avaluació</p>
	Ús de materials contextualitzats creats pels docents	<p><i>Alt:</i> tot el material que s'utilitza en les diferents activitats avaluatives està contextualitzat i han estat creats pels docents</p>

	<p><i>Mig:</i> algun material que s'utilitza en les diferents activitats avaluatives està contextualitzat i han estat creats pels docents</p> <p><i>Baix:</i> cap material que s'utilitza en les diferents activitats avaluatives està contextualitzat</p>
Adaptabilitat del professorat	<p><i>Alt:</i> el docent s'ajusta a la innovació de la pràctica educativa i a més introdueix canvis en la seva praxis en base a la innovació</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença entre els dos pols</p> <p><i>Baix:</i> el docent no s'ajusta a la innovació de la pràctica educativa i a més introdueix canvis en la seva praxis en base a la innovació</p>
Ús de l'avaluació de coneixements previs per encetar una UD o un treball o un IIA	<p><i>Alt:</i> s'utilitza activitats d'avaluació de coneixements previs a l'inici de totes les UD, treballs i IIA</p> <p><i>Mig:</i> s'utilitza activitats d'avaluació de coneixements previs a l'inici d'algunes les UD, treballs i IIA</p> <p><i>Baix:</i> no s'utilitza activitats d'avaluació de coneixements previs a l'inici de cap les UD, treballs i IIA</p>
En la programació està vinculada cada competència amb una activitat concreta	<p><i>Alt:</i> cada una de les competències bàsiques està vinculada a una activitat concreta que l'avalua</p> <p><i>Mig:</i> alguna competència bàsica està vinculada a alguna activitat concreta que l'avalua</p> <p><i>Baix:</i> cap competència bàsica està vinculada a cap activitat concreta que l'avalua</p>
Donar protagonisme a l'alumne	<p><i>Alt:</i> l'alumne és l'agent principal i actiu de la seva avaluació i del seu procés d'aprenentatge amb l'acompanyament del docent</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença entre els dos pols</p> <p><i>Baix:</i> l'alumne participa passivament de la seva avaluació i del seu procés d'aprenentatge l'agent principal és el docent</p>
Participació de tots els alumnes	<p><i>Alt:</i> s'avalua tant la participació de l'equip com de cada membre que la compona en totes les tasques</p> <p><i>Mig:</i> s'avalua tant la participació de l'equip com de cada membre que la compona en algunes les tasques</p> <p><i>Baix:</i> no s'avalua tant la participació de l'equip com de cada membre que la compona en cap tasca</p>
Els criteris d'avaluació es comenten abans amb els alumnes del producte final. Criteris de correcció dins dels IIA	<p><i>Alt:</i> a l'inici de totes les activitats es presenten els criteris d'avaluació de l'activitat</p> <p><i>Mig:</i> a l'inici d'algunes les activitats es presenten els criteris d'avaluació de l'activitat</p> <p><i>Baix:</i> en cap activitat es presenten els criteris d'avaluació de l'activitat</p>

	Reflexió del propi procés d'aprenentatge per part de l'alumne (metacognició)	<p><i>Alt:</i> el docent acompanya, proporciona als alumnes temps i els proposa activitats que promoguin la reflexió del propi procés d'aprenentatge sistemàticament i ho té programat i calendaritzat</p> <p><i>Mig:</i> el docent acompanya, proporciona als alumnes temps i els proposa activitats que promoguin la reflexió del propi procés d'aprenentatge no sistemàticament i no ho té programat ni calendaritzat</p> <p><i>Baix:</i> el docent acompanya, no proporciona als alumnes temps i no els proposa activitats que promoguin la reflexió del propi procés d'aprenentatge</p>
	Canvi d'avaluació sumativa a avaluació formativa	<p><i>Alt:</i> el docent ha canviat les pràctiques avaluatives de ser utilitzades només per qualificar a ampliar l'ús relacionant-lo en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença entre els dos pols</p> <p><i>Baix:</i> el docent utilitza les pràctiques avaluatives només per qualificar</p>
	Reflexió del procés d'aprenentatge en equip	<p><i>Alt:</i> el docent acompanya, proporciona als alumnes temps i els proposa activitats que promoguin la reflexió del procés d'aprenentatge de l'equip i com a equip sistemàticament i ho té programat i calendaritzat</p> <p><i>Mig:</i> el docent acompanya, proporciona als alumnes temps i els proposa activitats que promoguin la reflexió del procés d'aprenentatge de l'equip i com a equip no sistemàticament i no ho té programat ni calendaritzat</p> <p><i>Baix:</i> el docent acompanya, no proporciona als alumnes temps i no els proposa activitats que promoguin la reflexió del procés d'aprenentatge de l'equip i com a equip</p>
	Replantejament de la necessitat i la utilitat de la prova escrita	<p><i>Alt:</i> quan la prova escrita està integrada en el programa avaluatiu com una tasca més i s'utilitza e consonància amb la innovació que s'està implementant</p> <p><i>Mig:</i> no hi ha prevalença entre els dos pols</p> <p><i>Baix:</i> quan la prova escrita és la única tasca d'avaluació que s'utilitza</p>

Taula 9: Criteris operatius dels canvis en l'avaluació durant un procés d'innovació i millora de les pràctiques avaluatives inclusives

Per valorar el grau de canvis es torna a utilitzar el "grau d'adaptabilitat" proposat per Naranjo (2005) exposat amb anterioritat.

3.1.7 Aspectes ètics.

Tal com assenyalen Taylor i Bodgan (1987) en la investigació qualitativa treballar en el camp personal implica un pacte entre l'investigador i les persones objectes d'estudi, un pacte que fa

referència a “La seguretat implícita o explícita que no es desitja violar la privacitat o confidencialitat dels informants, ni exposar-los a perjudicis, ni interferir en les seves activitats.” (p. 95). Per això, durant tota la investigació s'han tingut en compte els aspectes ètics esmentats en el Codi deontològic. Exposant amb claredat i honestament els objectius i el procediment a les persones implicades, demanant la firma del consentiment informat i de confidencialitat per utilitzar les dades, assegurant que no es revelaria cap identitat ni durant ni després de la investigació. Fent també una devolució en finalitzar l'estudi, no només per agrair la seva participació, sinó perquè sembla que pot ser interessant per aquests professionals tenir aquesta informació sobre la pràctica avaluativa, per poder observar també des d'altres punts de vista la seva pràctica. A més a més, tota la informació utilitzada de treballs de tercers a nivell teòric està referenciada, evitant així el plagi i seguint la responsabilitat professional i el codi ètic.

4. Resultats

4.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1

Els resultats que es presenten corresponen a dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1, l'enfocament avaluatiu, el programa avaluatiu i les situacions d'avaluació.

4.1.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1 Cas 1.

Enfocament avaluatiu

Els resultats de l'anàlisi de l'enfocament d'avaluació del cas 1 l'aproximen a un enfocament mixt amb prevalença de la cultura de l'avaluació. En la seva definició de l'avaluació es podria veure reflectit el conflicte de les dues concepcions de l'avaluació, tot i que hi hauria una clara direcció a l'enfocament més pedagògic. *“Per mi l'avaluació té una doble dimensió. La dimensió burocràtica i té la dimensió més pràctica, i considero que és la que té més sentit que és la de saber on som per després saber on hem de tirar que per mi xoquen l'una amb l'altre perquè la burocràtica t'obliga a seguir una sèrie de passos, llavors avances sempre en un sentit i la que és totalment personalitzada (referint-se a la dimensió pràctica) i la que et permet saber on som i cap a on avançar com que has d'anar fent esses, perquè a la vegada són avaluacions d'anada i tornada són complicades de casar.”*

Enfocament Cas 1	
Mixt amb prevalença de la cultura de l'avaluació	No només identifica l'avaluació com saber en quin punt es troben els alumnes a nivell conceptual, sinó que també a nivell personal, a nivell emocional, de relació, entre d'altres. Intenta involucrar a l'alumne en el seu aprenentatge acompanyant i compartint amb ell també el seu procés. Realitza activitats d'avaluació durant tot el trimestre, no només proves escrites individuals, sinó altres tipus d'activitats, individuals i cooperatives, que posen èmfasi en altres competències, com ara la comunicació, la resolució de conflictes, entre d'altres. Utilitzant també activitats d'auto i coavaluació assenyalant la importància de la metacognició i la consciència del propi procés d'aprenentatge. S'identifiquen els tres moments claus d'avaluació, però no en totes les matèries i àrees. L'avaluació final és quantitativa i qualitativa amb descriptors de nivell de consecució per les assignatures i l'avaluació final de competències i habilitats és qualitativa amb la descripció de cada ítem avaluat corresponent a cada competència. Totes dues avaluacions sempre van acompanyades d'un comentari qualitatiu del docent a nivell personal.

Taula 10: Resultats de l'anàlisi de l'enfocament d'avaluació Cas 1.

Programes avaluatius

Es presenten dues taules descriptives dels programes avaluatius del Cas 1. La primera és els PA en general i la segona és específic dels IIA.

Dimensions	Cas 1 PA 1 (general)
Tipologia	Diversa: proves escrites amb pregunta competencial, pla d'equip, dictats, rúbriques, exposicions orals, activitats de classe, mapes conceptuals, expressió escrita, vídeos, entre d'altres. A ³
Nº de situacions	Realitzen avaluació de coneixements previs però no la consideren com a tal, es porta a terme més d'una avaluació en sentit estricte i l'avaluació final, també es fan auto i coavaluacions, també es contempla el segment de comunicació i devolució, encara que no està marcat dins de la programació. No és té informació si també utilitzen segments preparatoris i d'aprofitament. M
Freqüència	Es contemplen diferents S.A. al llarg de la unitat, tema o itinerari a treballar. A
Ubicació	Ubicades tant a l'inici, durant com al final de la UD o itinerari. A
Relacions entre les S.A.	

Taula 11: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius 1 Cas 1.

Dimensions	Cas 1 PA 2 (IIA)						
Tipologia	Comprensió lectora A	Expressió escrita A	Dictat A	Cerca d'informació A	Esquema A	Control A	Expressió oral A
Nº de situacions	2 a l'IIA M	2 a l'IIA M	1 a l'IIA B	4 a l'IIA A	1 a l'IIA B	1 a l'IIA B	1 a l'IIA B
Freqüència	Meitat de l'IIA B	Meitat de l'IIA B	A finals de l'IIA B	Setmanal A	A finals de l'IIA B	A finals de l'IIA B	A finals de l'IIA B
Ubicació	Ubicats a principis de la segona setmana i principis de la quarta M	Ubicades la segona i quarta setmana M	La 5ª setmana B	Gairebé cada setmana A	Final de l'IIA B	La 5ª setmana B	L'últim dia de l'IIA B
Relacions entre les S.A.	Els continguts són acumulatius A	Els continguts són acumulatius A		Els continguts són acumulatius A			

Taula 12: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius 2(IIA) Cas 1.

³ Grau d'adaptabilitat (Alt A, Mig M, Baix B).

Situacions d'avaluació

Els resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació seran presentats dos. En la primera taula s'observen els resultats d'anàlisi de la informació més general de les situacions d'avaluació i una segona taula amb els resultats d'anàlisi de situacions concretes.

Dimensió	Subdimensions	Cas 1 SA 1 (general)
Referents documentals		Les SA tenen en compte el què s'ha treballat a l'aula, potser el reformulen de diferent manera. A
Ubicació temporal		S.A. ubicades a l'inici, durant i al final de la UD. A
Segments preparatoris	Nº de segments	---
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M (en la franja projecte d'innovació educativa s'equilibren els 3)
	Resultat esperat	En certs segments si que s'inclouen aspectes reflexius i en altres no M
	Capacitat que permet avaluar	IIA s'avaluen diferents capacitats, en les assignatures s'avaluen més capacitats cognitives i lingüístiques, encara que hi entren altres en certes activitats. M
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Depenent de la necessitat de l'activitat però és sobretot en els IIA en que el treball és cooperatiu, la tasca oberta i reflexiva i el rol de professor passa a ser de guia, en les assignatures sembla no donar-se tant. M
	Suport comunicatiu presentació	En les assignatures el suport és decanta a l'escriptura i se suposa que un suport verbal <i>in situ</i> , tot i que en matemàtiques es recolza de gràfics i altres, però en IIA es poden veure l'acompanyament amb imatges i amb altres suports comunicatius més visuals, no només de lecto-escriptura. M
	Suport comunicatiu realització	En les assignatures poques vegades es poden realitzar en diferents tipus de llenguatge, per el contrari en IIA la realització pot ser feta oral, escrit, dibuixa, visual, en maquetes, entre d'altres, depenent de l'activitat. M
	Ajuts i suports	---
Segments de correcció i qualificació	Criteria i procediments	Els criteris de correcció són fixes en les diferents activitats de les assignatures. Per la multiplicació d'instrument d'avaluació en els IIA i en algunes activitats els estan preparant. Tot i això es denota que es té en compte la idiosincràsia de l'alumne. M

	Sistema de qualificació	Quantitatiu, qualitatiu i comentaris del docent A
	Agents	+ Professor - Alumnat (comença a participar sobretot en els IIA) M
Segments de devolució comunicació	Destinataris	Individualment cada alumne M
	Modalitat	Amb els alumnes: als IIA existeix una bidireccionalitat en la devolució, en les assignatures es prioritzen aquells alumnes que al final del trimestre no han assolit una assignatura. Amb les famílies: se'ls ofereix no només reunions, sinó també un espai d'observacions al butlletí final d'avaluació M
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
Segments d'aprofitament	Activitats proposades	Sistematitzat en expressions escrites, es desconeix si en altres activitats i assignatures es porten a terme. Esmenta l'atenció a la diversitat <i>in situ</i> per diversificar material M
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
	Productes demanats	Es demanen productes similars als avaluats. Esmenta l'atenció a la diversitat per diversificar material M
	Canvis en la planificació	Es reprograma anualment. S'adapten continguts a partir d'activitats d'avaluació M
Repercussió en les decisions d'avaluació		---

Taula 13: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació 1 Cas 1.

Dimensió	Subdimensions	Cas 1 SA 2 (específiques que s'utilitzen tant en les assignatures com en els IIA)			
		Exercici fer a classe (comprensió lectora)	Dictat	Expressió escrita	Prova de matemàtiques
Referents documentals		Exercici del dossier realitzat a la classe A	Exercici fet a l'aula connectat amb el treball de llengua que s'està fent	Es posen en pràctica diferents eines, que han treballat a l'aula, per construir un text A	Exercicis fets a l'aula amb modificacions A
Ubicació temporal		---	---	---	---

Segments preparatoris	Nº de segments	---	---	---	---
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---	---	---	---
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Conceptua + Procedimental - Actitudinal M	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M
	Resultat esperat	Coneixement i reflexió sobre el tema treballat A	Transcripció d'un text oral B	Creació d'un text A	Resolució d'operacions i problemes M
	Capacitat que permet avaluar	Cognitives i lingüístiques B	Cognitiva i lingüística B	Es treballen altres capacitats a part de la cognitiva i lingüística, com ara la creativitat A	Cognitiva i lingüística B
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Activitat individual, activitat tancada B	Individual activitat tancada B	Individual amb tasca obert M	Individual activitat tancada B
	Suport comunicatiu presentació	---	---	---	---
	Suport comunicatiu realització	Llenguatge escrit B	Llenguatge escrit B	---	Es respon numèricament i a nivell escrit M
	Ajuts i suports	---	---	---	---
	Segments de correcció	Criteris i procediments	---	Criteris <i>a priori</i> no variables	Criteris <i>a priori</i> no variables
qualificació	Sistema de qualificació	Qualitativa i qualitativa amb comentaris del docent A	S'assenyala la correcció amb un codi de símbols, els comentaris poden ser de molt bé, a repetir. M	Codi simbòlic de correcció no comentaris B	Quantitativa B
	Agents	Professor B	Professor B (Depèn del dictat si forma part de l'avaluació és el	Professor B (Depèn de si l'expressió escrita forma part de	Professor B

			mestre, si es treballa com exercici de classe és l'alumne)	l'avaluació és el mestre, si es treballa com exercici de classe és l'alumne)	
Segments de devolució comunicació	Destinatari	Individual M	Individual M	Individual M	Individual M
	Modalitat	Unidireccional B	Unidireccional B	Unidireccional B	Unidireccional B
	Formes d'organització d'activitat conjunta	El professor retorna la tasca corregida B	Individual B (Depèn de si és una activitat d'avaluació és individual, sinó la correcció es fa entre els alumnes)	Individual B (Depèn de si és una activitat d'avaluació és individual, sinó la correcció es fa entre els alumnes)	---
Segments d'aprofitament	Activitats proposades	---	Els alumnes repeteixen el dictat una segona vegada per una baixa avaluació M	Els alumnes repeteixen l'expressió escrita una segona vegada per una baixa avaluació, aquesta 2ª versió es torna a corregir i si és necessari es fa una 3ª i última versió M	---
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---	Depèn si és una avaluació és individual si és un exercici de classe es pot fer entre companys. Activitat tancada B	Depèn si és una avaluació és individual si és un exercici de classe es pot fer entre companys. Activitat oberta M	---
	Productes demanats	---	Es demana el mateix producte M	Es demana el mateix producte M	---
	Canvis en la planificació	---	---	---	---
Repercussió en les decisions d'avaluació		---	---	---	---

Taula 14: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació 2 Cas 1.

4.1.1.1 Síntesi de resultats objectiu 1 Cas 1

El Cas 1 planteja en el seu PA diversitat de proves, sobretot molt més diversificades en els IIA que en les assignatures, utilitzant segments de coneixement previ, tot i que a vegades no els consideren com a tal, d'avaluació en sentit estricte i de comunicació i devolució, que no estan marcats en el programa, com tampoc ho estan els segments preparatoris i d'aprofundiment. La freqüència en els IIA s'avalua més sovint que les assignatures, a part d'estar molt sistematitzat a nivell de programació. Pel que fa al grau d'adaptabilitat el PA general sembla que té un alt grau d'adaptabilitat, ja que estan contemplades tant assignatures com els itineraris d'aprenentatge. Tot i que, si s'observa més en detall el PA d'un itinerari el grau d'adaptabilitat seria mig.

SA es destacarien els segments en sentit estricte el tipus de contingut actitudinal en la franja del projecte d'innovació educativa s'equilibra amb el conceptual i el procedimental, a part unes activitats amb més cabuda per l'avaluació d'altres capacitats a part de les cognitives i les lingüístiques, a més de donar en certes activitats més llibertat a l'hora de realitzar el producte final. Tot i que la reflexió del treball sembla que estigui present en la majoria de SA. La multiplicació dels instruments d'avaluació, en aquest cas, s'estan reformulant els criteris de correcció dels IIA per donar cabuda l'avaluació d'altres habilitats i competències. Continuarà perseverant una funció del docent sobretot en el segment de correcció com a agent protagonista, que s'estaria cedint en els IIA i en algunes activitats d'assignatures. Els dictats i les expressions escrites serien exemples d'aquesta cessió en la correcció. A destacar del segment de devolució i comunicació l'oportunitat que es dona a les famílies per aportar observacions en el butlletí final d'avaluació i així començar a implicar-los. Els segments d'aprofitament en les expressions escrites està sistematitzat la repetició amb correccions del producte. El grau d'adaptabilitat seria mig-baix.

4.1.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1 Cas 2.

Enfocament avaluatiu

Pel que fa al Cas 2, defineix l'avaluació com *“valorar el procés de què els alumnes han adquirit, han evolucionat del què abans no sabien. També i sobretot perquè els alumnes sàpiguen què han après i quin ha estat el seu procés, l'avaluació no entesa com que els profes posem una nota sinó que els alumnes vegin quin ha estat el seu procés d'aprenentatge.”* Els resultats d'anàlisi aproximen al Cas 2 a un enfocament mixt amb prevalença de la cultura de l'avaluació.

Enfocament Cas 2

Mixt amb prevalença de la cultura de l'avaluació	Identifica l'avaluació integrada dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, avaluant al llarg del trimestre amb diferents activitats avaluatives. En certes programacions d'UD i d'IIA s'identifiquen amb claredat els tres moments de l'avaluació, tot i que no en totes les assignatures. Les activitats proposades no només treballen el nivell conceptual, sinó també el de raonament, de comprensió, de relació, entre d'altres. A partir de les quals també es regula la pràctica docent i s'autoregula l'alumne, fent-los participants d'aquest procés, autoavaluant-se i coavaluant-se. Emfatitzant l'acompanyament per part del docent en ell. Sovint es realitzen observacions a l'aula amb uns criteris d'avaluació establerts. L'avaluació final és quantitativa i qualitativa amb descriptors de nivell de consecució per les assignatures i l'avaluació final de competències i habilitats és qualitativa amb la descripció de cada ítem avaluat corresponent a cada competència. Totes dues avaluacions sempre van acompanyades d'un comentari qualitatiu del docent a nivell personal.
--	---

Taula 15: Resultats de l'anàlisi de l'enfocament d'avaluació Cas 2.

Programes avaluatius

Els resultats d'anàlisi dels programes d'avaluació pel Cas 2 es presenten en sis taules diferents. La primera descriu els PA de manera general i les altres tres de programes d'avaluació específics, les dues primeres de dues assignatures matemàtiques i català, i les altres tres de diferent IIA al llarg del temps..

Dimensions	Cas 2 PA 1 (general)
Tipologia	Diversa: pla d'equip, diari de sessions, dictat giratori, rúbriques, autoavaluacions, observació a l'aula, proves escrites, activitats a classe, revisions de la llibreta, dramatitzacions, entre d'altres. A
Nº de situacions	Realitzen una avaluació de coneixements previs, però no sempre està considerada avaluació, sinó una activitat d'inici, es realitzen també segments d'avaluació en sentit estricte i una final, a part de comunicació i devolució, no queda clar si es realitzen segments preparatoris i d'aprofitament. M
Freqüència	Es contemplan diferents S.A. al llarg de la UC o l'itinerari d'aprenentatge. A
Ubicació	Ubicades tant a l'inici, durant com al final de la UD o itinerari. A
Relacions entre les S.A.	

Taula 16: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius 1 Cas 2.

Dimensions	Cas 2 PA 2 (matemàtiques)				
Tipologia	Prova inicial. A	Observació d'aula A	Pàgina del llibre A	Foli exercici càlcul mental A	Exercici de classificació a classe A
Nº de situacions	1 B	4 A	6 A	3 A	1 B
Freqüència	1 al trimestre. B	4 al trimestre A	6 al trimestre A	3 al trimestre A	1 al trimestre B
Ubicació	A l'inici del trimestre B	2 ubicades a l'inici, 1 a meitat de trimestre i l'última al final. A	1 a l'inici, 4 repartides a la meitat de trimestre i l'última al final A	A l'inici, a meitat i al final A	Al final del trimestre B
Relacions entre les S.A.					

Taula 17: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 2 Cas 2.

Dimensions	Cas 2 PA 3 (català)			
Tipologia	Expressió escrita A	Expressió oral A	Comprensió lectora A	Dictat A
Nº de situacions	2 M	1 B	3 A	1 B
Freqüència	2 al trimestre M	1 al trimestre B	3 al trimestre cada una o dues setmanes A	1 al trimestre B
Ubicació	Es realitzen al mig del trimestre M	Es realitza al mig del trimestre B	Es realitza al mig del trimestre B	En finalitzar el trimestre B
Relacions entre les S.A.				

Taula 18: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 3 Cas 2.

Dimensions	Cas 2 PA 4 (IIA)			
Tipologia	Enquesta A	Graella dades estadístiques A	Mural A	Pòster A
Nº de situacions	1 B	1 B	1 B	1 B

Freqüència	1 al trimestre B	1 al trimestre B	1 al trimestre B	1 al trimestre B
A l'inici de l'IIA B	A l'inici de l'IIA B	A l'inici de l'IIA B	A l'inici de l'IIA B	Al final de l'IIA B
Relacions entre les S.A.				

Taula 19: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 4 Cas 2.

Dimensions	Cas 2 PA 5 (IIA)				
Tipologia	Dramatització A	Cartells A	Maqueta A	Producte final A	Quadern de treball A
Nº de situacions	1 B	1 B	1 B	1 B	1 B
Freqüència	1 al trimestre B	1 al trimestre B	1 al trimestre B	1 al trimestre B	1 al trimestre B
Ubicació	A l'inici de l'IIA B	A l'inici de l'IIA B	A la meitat de l'IIA B	Al final de l'IIA B	Al final de l'IIA B
Relacions entre les S.A.					

Taula 20: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 5 Cas 2.

Dimensio ns	Cas 2 PA 6 (IIA)						
Tipologia	Tracker d'autonomia A	Exercici a l'aula i Autoavaluació/coavaluació A	Observació a l'aula	Elaboració gràfica de barres	Valoracions orals de la sortida	Elaboració de la presentació (Rúbrica)	Producte final presentació oral
Nº de situacions	1 B	3 A	4 A	1 B	1 B	4 A	1 B
Freqüència	1 al trimestre B	3 al trimestre A	4 al trimestre A	1 al trimestre B	1 al trimestre B	4 al trimestre A	1 al trimestre B
Ubicació	A l'inici de l'IIA B	Durant tot l'IIA A	Durant tot l'IIA A	Al finals de l'IIA B	Al finals de l'IIA B	Al finals de l'IIA B	Al finals de l'IIA B

Relacions entre les S.A.							
--------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Taula 21: Resultats de l'anàlisi del programa avaluatiu 6 Cas 2.

Situacions d'avaluació

La descripció de les situacions d'avaluació és:

Dimensió	Subdimensions 1	Cas 2
Referents documentals		Les SA tenen en compte el què s'ha treballat a l'aula, potser el reformulen de diferent manera. A
Ubicació temporal		S.A. ubicades a l'inici, durant i al final de la UD. A
Segments preparatoris	Nº de segments	---
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Actitudinal + Conceptual + Procedimental A
	Resultat esperat	En certs segments si que s'inclouen aspectes reflexius (sobretot dins del projecte d'innovació educativa) i en altres no M
	Capacitat que permet avaluar	IIA s'avaluen diferents capacitats, en les assignatures s'avaluen més capacitats cognitives i lingüístiques, encara que hi entren altres en certes activitats. A
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Depenent de la necessitat de l'activitat però és sobretot en els IIA en que el treball és cooperatiu, la tasca oberta i reflexiva i el rol de professor passa a ser de guia, en les assignatures sembla no donar-se tant. M
	Suport comunicatiu presentació	En les assignatures el suport és decanta a l'escriptura i se suposa que un suport verbal <i>in situ</i> , tot i que en matemàtiques es recolza de gràfics i altres, però en IIA es poden veure l'acompanyament amb imatges i amb altres suports comunicatius més visuals, no només de lecto-escriptura. M

	Suport comunicatiu realització	En les assignatures poques vegades es poden realitzar en diferents tipus de llenguatge, per el contrari en IIA la realització pot ser feta oral, escrit, dibuixa, visual, en maquetes, entre d'altres, depenent de l'activitat. M
	Ajuts i suports	---
Segments de correcció qualificació	Criteris i procediments	Els criteris de correcció són fixes en les diferents activitats de les assignatures. Tot i això es denota que es té en compte la idiosincràsia de l'alumne. M
	Sistema de qualificació	Quantitatiu, qualitatiu i comentaris del docent A
	Agents	+ Professor - Alumnat (comença a participar sobretot en els IIA) M
Segments de devolució comunicació	Destinatari	Individualment cada alumne M
	Modalitat	Amb els alumnes: als IIA existeix una bidireccionalitat en la devolució durant tot el procés, en les assignatures potser més puntual., Amb les famílies: se'ls ofereix no només reunions, sinó també un espai d'observacions al butlletí final d'avaluació M
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
Segments d'aprofitament	Activitats proposades	Sistematitzat en expressions escrites, es desconeix si en altres activitats i assignatures es porten a terme. Sembla que es realitzin adaptacions M
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
	Productes demanats	---
	Canvis en la planificació	S'adapten els continguts a partir dels resultats d'activitats i amb l'ús de preguntes. M

Repercussió en les decisions d'avaluació		
--	--	--

Taula 22: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació Cas 2.

4.1.2.1 Síntesi de resultats objectiu 1 Cas 2

El Cas 2 planteja en el seu PA diversitat de proves, sobretot a nivell general, contemplant diferents tipus de segments, tot i que el de comunicació i preparatoris i d'aprofitament no semblen estar programats i els d'idees prèvies està considerat una activitat més. Si s'observen els casos concrets de les assignatures i l'IIA, destaca que en la programació existeixen més número de situacions en les assignatures que no en els IIA. Encara que si s'observa amb atenció la programació dels IIA, la primera programació no està tant detallada com la segona o la tercera, a més que en les dues últimes per cada producte es donen diferents instruments per avaluar-lo en la mateixa situació, podent ser una rúbrica i una autoavaluació o coavaluació. A més a més en la tercera programació d'IIA s'observa com estan planificades més situacions d'avaluació que en les anterior, ampliant no només els instruments d'avaluació, sinó també el seguiment en el procés d'ensenyament-aprenentatge. També s'hauria de destacar la ubicació de les diferents SA, en l'assignatura de matemàtiques estan repartides al llarg de tot el semestre, igual que a l'IIA, en canvi en l'assignatura de català es congreguen més a la meitat del semestre. Pel que fa al grau d'adaptabilitat sembla que el PA de matemàtiques i la del IIA tindria el grau més alt d'adaptabilitat, seguit per català.

De les SA es destacarien dels segments en sentit estricte el tipus de contingut actitudinal és té més en compte, no només dins de la franja del projecte d'innovació educativa podent-se equilibrar amb el conceptual i el procedimental. A més els IIA contenen unes activitats amb més cabuda per l'avaluació d'altres capacitats a part de les cognitives i les lingüístiques, a part de donar en certes activitats més llibertat a l'hora de realitzar el producte final. Continuarà perseverant una funció del docent sobretot en el segment de correcció com a agent protagonista, que s'estaria cedint en els IIA i en algunes activitats d'assignatures. A destacar del segment de devolució i comunicació l'oportunitat que es dona a les famílies per aportar observacions en el butlletí final d'avaluació i així començar a implicar-los. Els segments d'aprofitament en les expressions escrites està sistematitzat la repetició amb correccions del producte. El grau d'adaptabilitat seria mig.

4.1.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 1 Cas 3.

Enfocament avaluatiu

Dels resultats d'anàlisi del Cas 3 es pot extreure que s'aproximaria a l'enfocament mixt amb prevalença de la cultura de l'avaluació. La seva definició per avaluació és *“crec que pel professor per fer el seguiment de l'alumnat, per veure si realment van assolint aquest objectius que marquem, però jo crec que per l'alumne i per les famílies també és una eina de seguiment, una personal, el que passa que els alumnes són joves i no se n'adonen, però també és un seguiment d'ells de si estan fent bé o no estan fent bé, si segueixen una mica el que els hi demanem, bàsicament, potser no hauria de ser el que els hi demanem, sinó aquest punt d'aprendre, “estic aprenent, no estic aprenent” també assoleixo una mica personalment hàbits de responsabilitat perquè al final quan avaluem no només avaluem continguts, per tant aquest és el punt clau.”*

Enfocament Cas 3	
Mixt amb prevalença de la cultura de l'avaluació	Identifica l'avaluació dins del procés d'ensenyament-aprenentatge. Un procés de construcció conjunt entre professor i alumnat, en el qual l'autoregulació del procés per part de l'alumne és important i se li aporten activitats i eines per portar-ho a terme, tals com activitats d'autoavaluació i coavaluació tot i que no es té en compte en l'avaluació, si en l'avaluació d'actituds. Destaca que s'hauria d'abordar cas per cas individualment i fer també un seguiment i una adequació individual a cada alumne. En un dels IIA dels quatre que es realitzen estan els tres moments de l'avaluació programats de manera explícita. S'avalua diàriament amb diferents activitats, individual i cooperatives, que no només valoren conceptes o continguts, sinó també altres competències bàsiques.

Taula 23: Resultats de l'anàlisi de l'enfocament d'avaluació Cas 3.

Programes avaluatius

La descripció dels PA en el Cas 3 es podria observar l'ús de diferents situacions d'avaluació en diferents moments de la unitat didàctica o l'IIA. Donant un grau d'adaptabilitat alt.

Dimensions	Cas 3 PA
Tipologia	Diversa: prova, redacció, activitats de classe, deures i exercicis, dramatitzacions, mapes conceptuals, coavaluació, autoavaluació, entre d'altres. A
Nº de situacions	Sembla que es dona segments preparatoris, i de sentit estricte, i segments de correcció cedint protagonisme als alumnes, de comunicació. M
Freqüència	Es contempen diferents S.A. al llarg de la UC o l'itinerari d'aprenentatge. A

Ubicació	Ubicades tant a l'inici, durant com al final de la UD o itinerari. A
Relacions entre les S.A.	

Taula 24: Resultats de l'anàlisi dels programes avaluatius Cas 3.

Situacions d'avaluació

Els resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 3 SA
Referents documentals		Les SA tenen en compte el què s'ha treballat a l'aula, potser el reformulen de diferent manera. A
Ubicació temporal		S.A. ubicades a l'inici, durant i al final de la UD. A
Segments preparatoris	Nº de segments	---
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Es fa en gran grup, el professor guia. M
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M (En franja projecte d'innovació educativa s'equilibren els 3)
	Resultat esperat	---
	Capacitat que permet avaluar	IIA s'avaluen diferents capacitats, en les assignatures s'avaluen més capacitats cognitives i lingüístiques, M
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Depenent de la necessitat de l'activitat però és sobretot en els IIA en que el treball és cooperatiu, la tasca oberta i reflexiva i el rol de professor passa a ser de guia, en les assignatures no es dóna tant. M
	Suport comunicatiu presentació	Sobretot lecto-escritura i se suposa que un suport verbal <i>in situ</i> . En IIA la realització pot ser feta oral, escrit, dibuixa, visual, en maquetes, entre d'altres, depenent de l'activitat. M
	Suport comunicatiu realització	---
	Ajuts i suports	---

Segments de correcció i qualificació	Criteris i procediments	---
	Sistema de qualificació	Quantitatiu, qualitatiu i comentaris del docent. A
	Agents	+ Professor - Alumnat (comença a participar en algunes activitats d'assignatures i en els IIA). M
Segments de devolució i comunicació	Destinatari	Individualment cada alumne. M
	Modalitat	Amb els alumnes, als IIA existeix una bidireccionalitat en la devolució. En les assignatures no es dona tant. M
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
Segments d'aprofitament	Activitats proposades	---
	Formes d'organització d'activitat conjunta	---
	Productes demanats	---
	Canvis en la planificació	S'adapten els continguts a partir dels resultats d'activitats i amb l'ús de preguntes. M
Repercussió en les decisions d'avaluació		

Taula 25: Resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació Cas 3.

4.1.3.1 Síntesi de resultats objectiu 1 Cas 3

El Cas 3 planteja en el seu PA diversitat de proves, sobretot a nivell general, contemplant diferents tipus de segments, el d'avaluació en sentit estricte, de comunicació i devolució i el de correcció. Pel que fa al grau d'adaptabilitat sembla que el PA tindria el grau alt. Tot i que s'ha de recordar que d'aquest cas no es tenen evidències. De les SA es destacarien els segments preparatoris que es fan en gran grup per així repassar continguts. Dels segments en sentit estricte el tipus de contingut actitudinal és té més en compte en la franja del projecte d'innovació educativa que no en les altres assignatures. A més els IIA contenen unes activitats amb més cabuda per l'avaluació d'altres capacitats a part de les cognitives i les lingüístiques. Continuarà perseverant una funció del docent sobretot en el segment de correcció com a agent

protagonista, que s'estaria cedint en els segments de preparació i dins de diferents activitats dels IIA i de les assignatures. A destacar del segment de devolució i comunicació la bidireccionalitat que s'intenta portar a terme amb l'alumnat. El grau d'adaptabilitat seria mig.

4.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2

4.2.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2 Cas 1.

Situacions d'avaluació en sentit estricte

Els resultats de l'anàlisi general de les situacions d'avaluació de la dimensió dels segments d'avaluació en sentit estricte és presenten dues taules. La primera amb SA de sentit estricte general i la segona específica.

Dimensió	Subdimensió	Cas 1 SA en sentit estricte 1 (general)
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M (en la franja projecte d'innovació educativa s'equilibren els 3)
	Resultat esperat	En certs segments si que s'inclouen aspectes reflexius i en altres no M
	Capacitat que permet avaluar	IIA s'avaluen diferents capacitats, en les assignatures s'avaluen més capacitats cognitives i lingüístiques, encara que hi entren altres en certes activitats. A
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Depenent de la necessitat de l'activitat però és sobretot en els IIA en que el treball és cooperatiu, la tasca oberta i reflexiva i el rol de professor passa a ser de guia, en les assignatures sembla no donar-se tant. M
	Suport comunicatiu presentació	En les assignatures el suport és decanta a l'escriptura i se suposa que un suport verbal <i>in situ</i> , tot i que en matemàtiques es recolza de gràfics i altres, però en IIA es poden veure l'acompanyament amb imatges i amb altres suports comunicatius més visuals, no només de lecto-escriptura. M
	Suport comunicatiu realització	En les assignatures poques vegades es poden realitzar en diferents tipus de llenguatge, per el contrari en IIA la realització pot ser feta oral, escrit, dibuixa, visual, en maquetes, entre d'altres, depenent de l'activitat. M
	Ajuts i suports	---

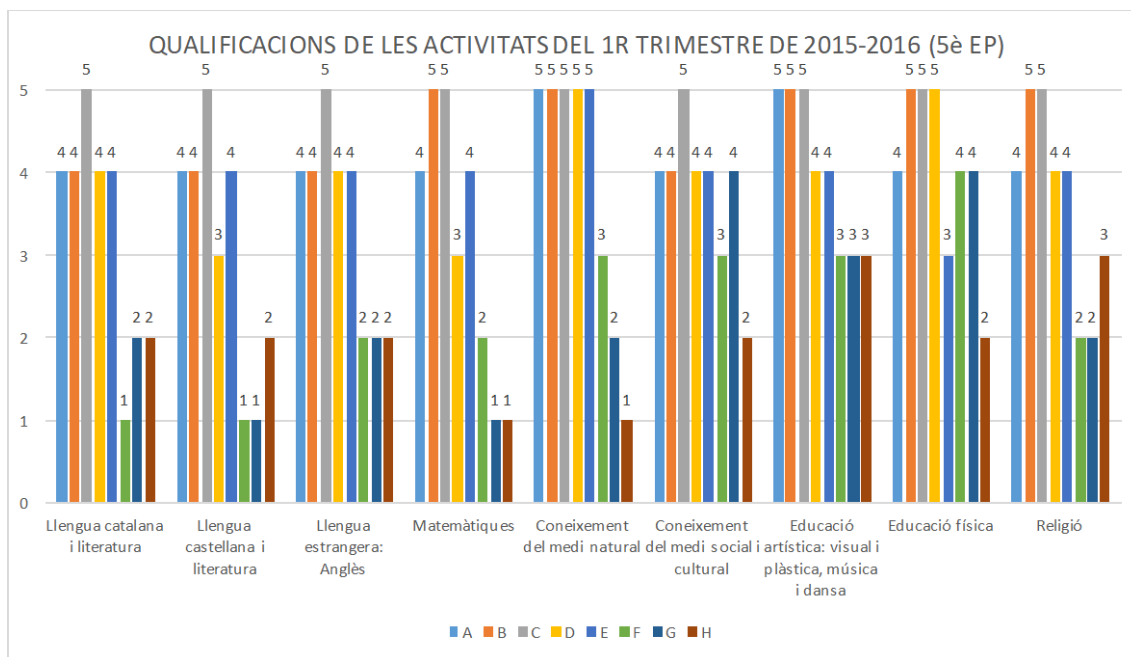
Taula 26: Resultats de l'anàlisi del SA en sentit estricte 1 Cas 1.

Dimensió	Subdimensions	Cas 1 SA en sentit estricte 2 (específica)			
		Exercici fer a classe (comprensió lectora)	Dictat	Expressió escrita	Prova de matemàtiques
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M
	Resultat esperat	Coneixement i reflexió sobre el tema treballat A	Transcripció d'un text oral B	Creació d'un text A	Resolució d'operacions i problemes M
	Capacitat que permet avaluar	Cognitives i lingüístiques B	Cognitiva i lingüística B	Es treballen altres capacitats a part de la cognitiva i lingüística, com ara la creativitat A	Cognitiva i lingüística B
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Activitat individual, activitat tancada B	Individual activitat tancada B	Individual amb tasca obert M	Individual activitat tancada B
	Suport comunicatiu presentació	---	---	---	---
	Suport comunicatiu realització	Llenguatge escrit B	Llenguatge escrit B	---	Es respon numèricament i a nivell escrit M
	Ajuts i suports	---		---	---

Taula 27: Resultats de l'anàlisi del SA en sentit estricte 2 Cas 1.

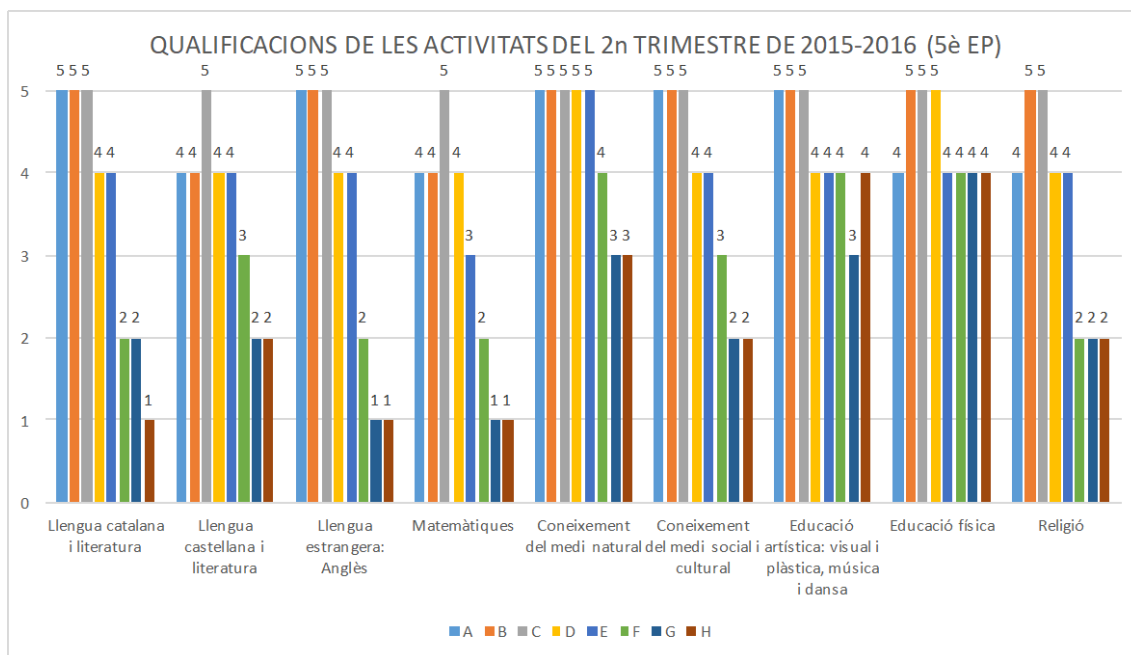
Resultats de les qualificacions dels alumnes

Els resultats de l'anàlisi dels resultats de les qualificacions dels alumnes del curs 2015-2016 (5è EP) dividit pels tres trimestres i per les qualificacions finals. No es va començar a treballar en la innovació fins al tercer trimestre.



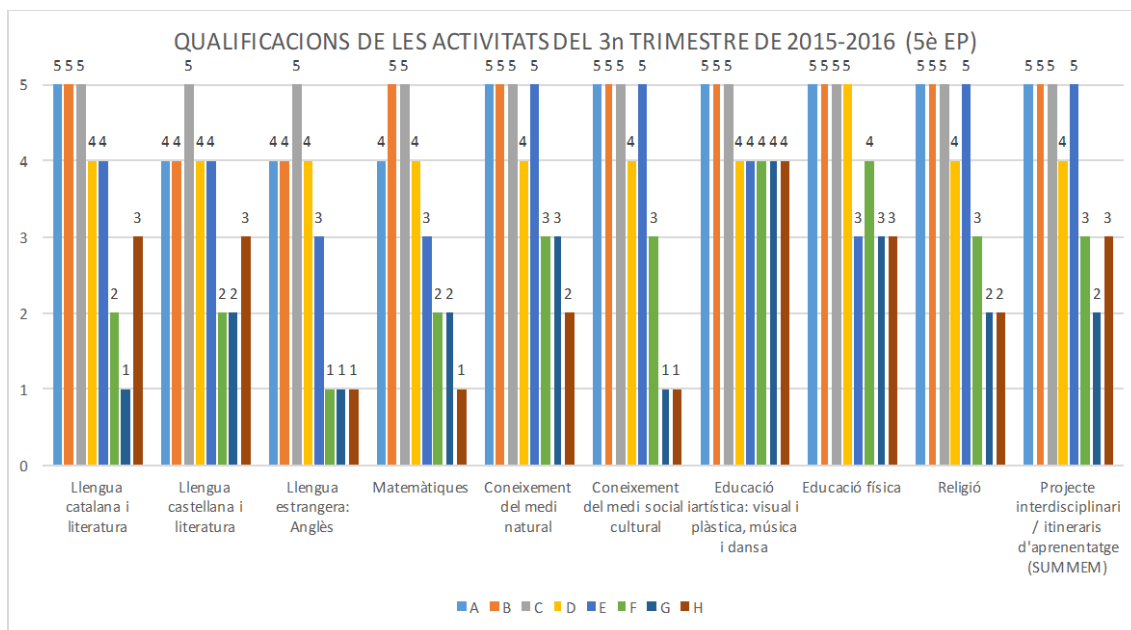
Gràfic 1: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 1r trimestre de 2015-2016 (5è EP)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



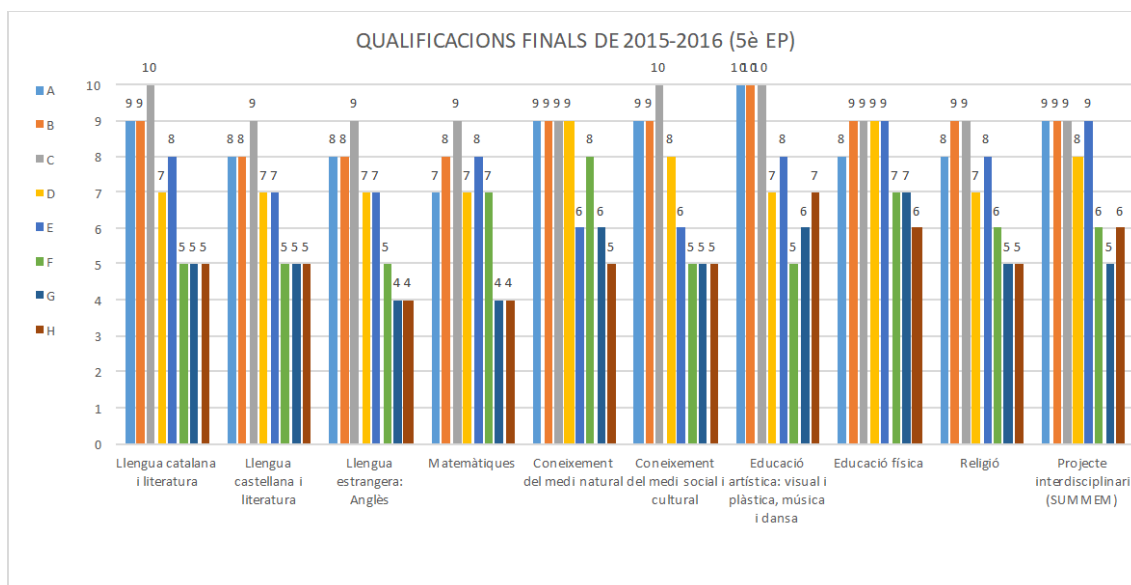
Gràfic 2: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 2n trimestre de 2015-2016 (5è EP)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



Gràfic 3: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 3r trimestre de 2015-2016 (5è EP)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



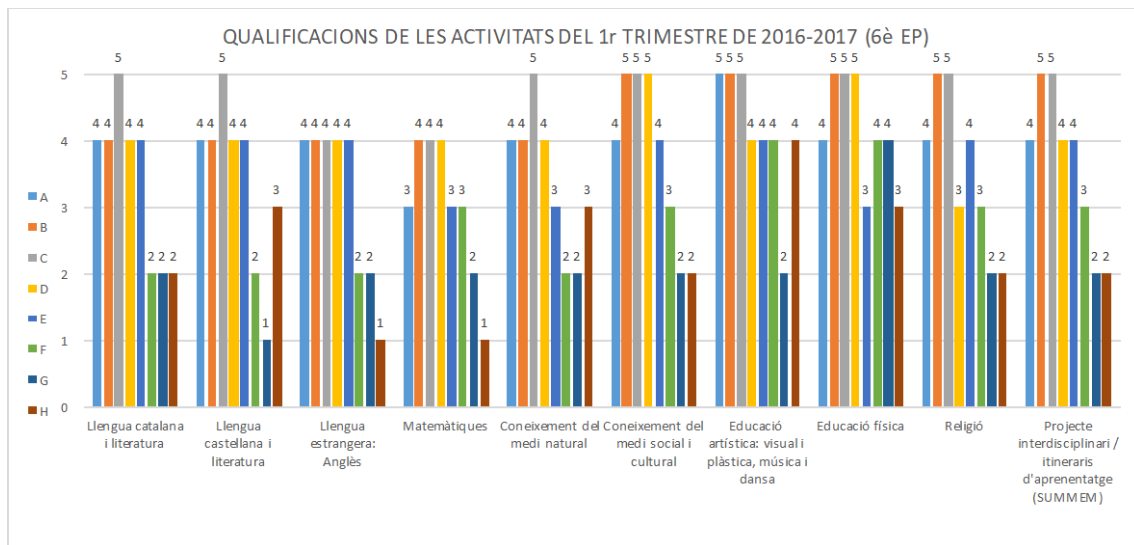
Gràfic 4: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions finals dels alumnes del curs 2015-2016 (5è EP)

Llegenda: 0-4= Insuficient; 5=Suficient; 6=bé; 7-8=Notable; 9-10=Excel·lent.

Pel que fa a les qualificacions dels alumnes, els resultats comparant els tres gràfics del curs de 5à de primària es pot observar com ens els dos primers trimestres, no s'havia implementat la totalitat del programa d'innovació, tres alumnes augmenten en llengua catalana A, B, F i H disminueix, quan en el tercer trimestres que ja s'ha implementat el programa d'innovació H augmenta les seves qualificacions, G les disminueix mantenint-se la resta d'alumnes. Del 1r al

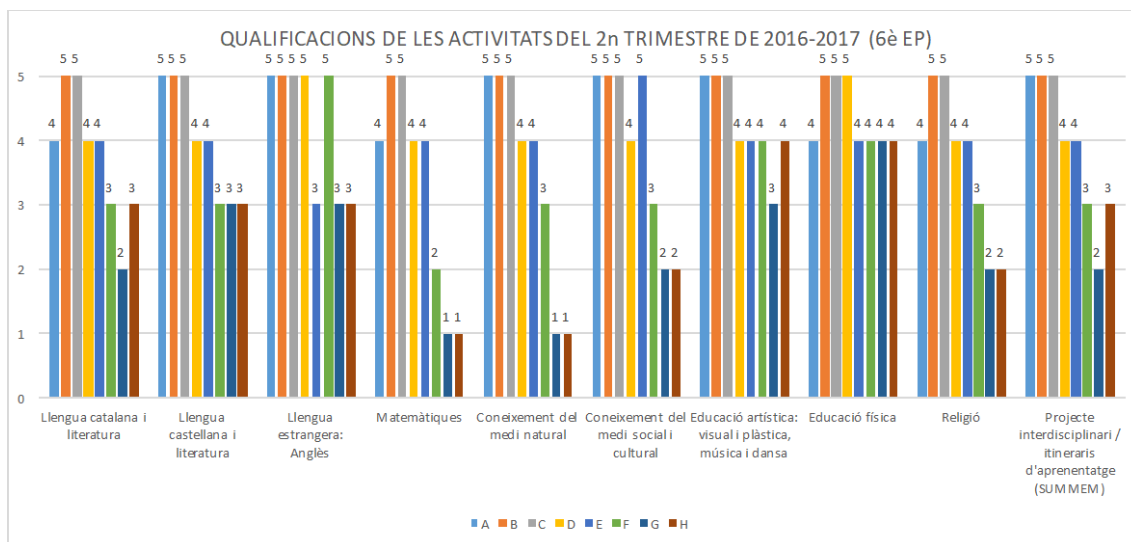
2n trimestres D, G i el que més augment té és F en llengua castellana i literatura, quan en el 3r trimestre H augmenta i F torna a la mateixa mitjana que del 1r trimestre. Pel que fa a la llengua estrangera A i B augmenten i G i H disminueixen. Quan en el 3r trimestres A i B tornen a la mateixa qualificació que del 1r trimestre i F disminueix. A matemàtiques B, F disminueixen i D augmenta, en el 3r trimestre B augmenta, així com G, tots els altres es mantenen. En medi natural s'observa un augment de les qualificacions en F, G i H, que H disminueix al 3r trimestre, així com D. En l'assignatura de coneixement del medi social, augmenten A i B i disminueix 2 punts G del 1r al 2n trimestre. En el 3r trimestre E augmenta i G i H disminueixen. Pel que fa a l'assignatura d'educació artística, visual i plàstica, música i dansa, els resultats entre el 1r i el 2n trimestre mostren F i H augmenten i en el 3r trimestre G augmenta. Pel que fa a educació física, F i H augmenten al 2n trimestre, però disminueixen al 3r, així com E. En l'assignatura de religió, H disminueix les qualificacions en el 2n trimestre, augmenta A, E i F en el 3r trimestre.

Els resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes dels cursos 2016-2017 (6è EP) dividit pels tres trimestres i per les qualificacions finals, són:



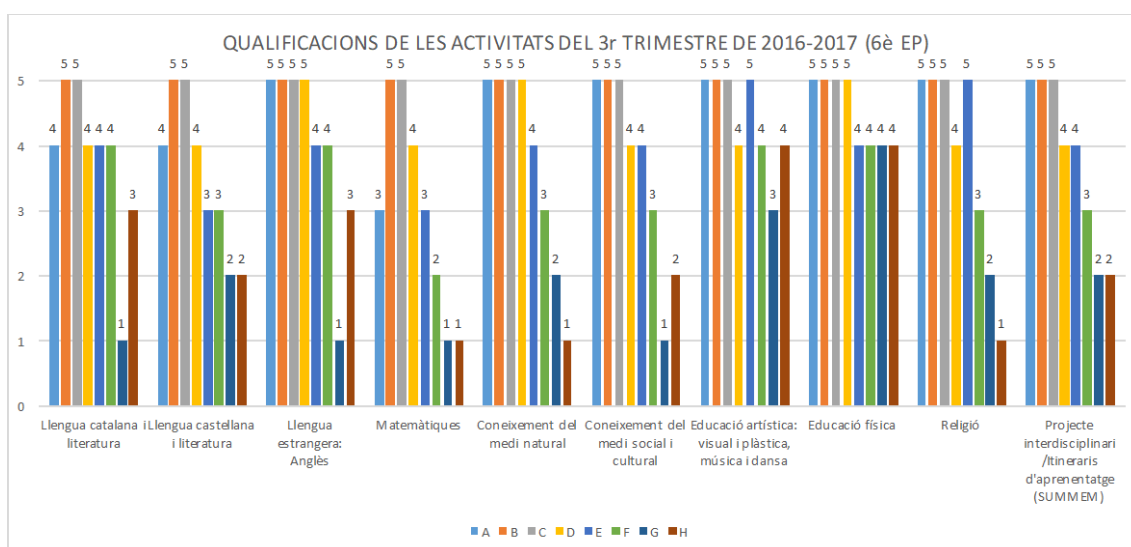
Gràfic 5: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 1r trimestre de 2016-2017 (6è EP)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



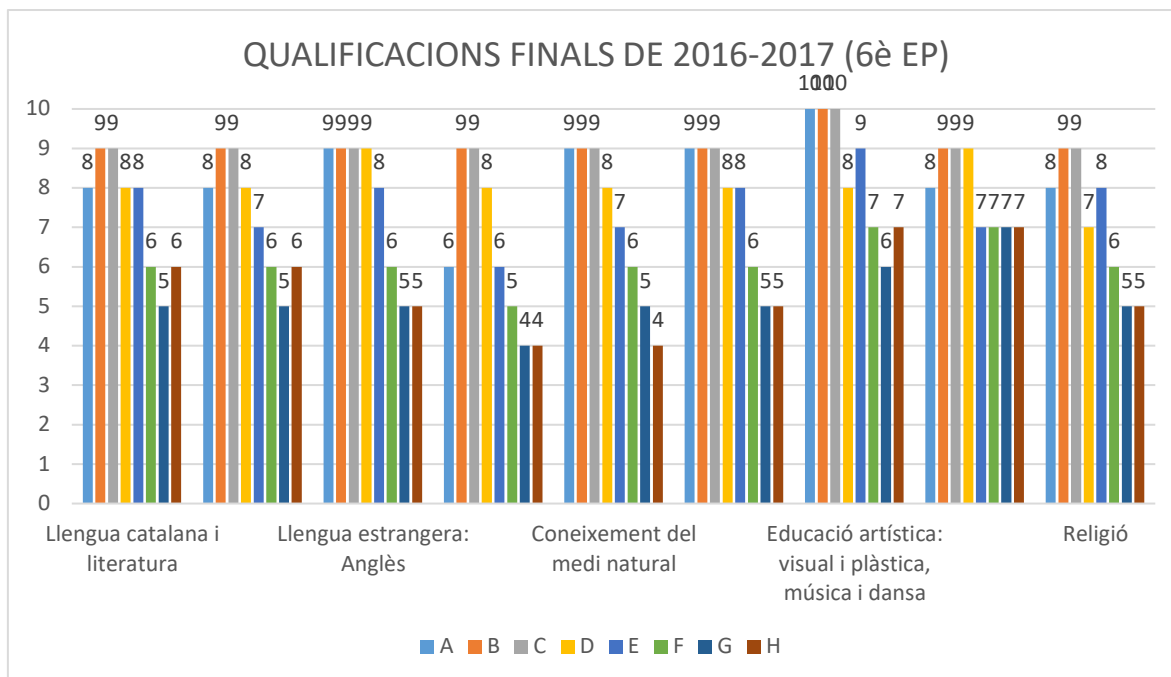
Gràfic 6: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 2n trimestre de 2016-2017 (6è EP)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



Gràfic 7: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 3r trimestre de 2016-2017 (6è EP)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



Gràfic 8: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions finals dels alumnes del curs 2016-2017 (6è EP)

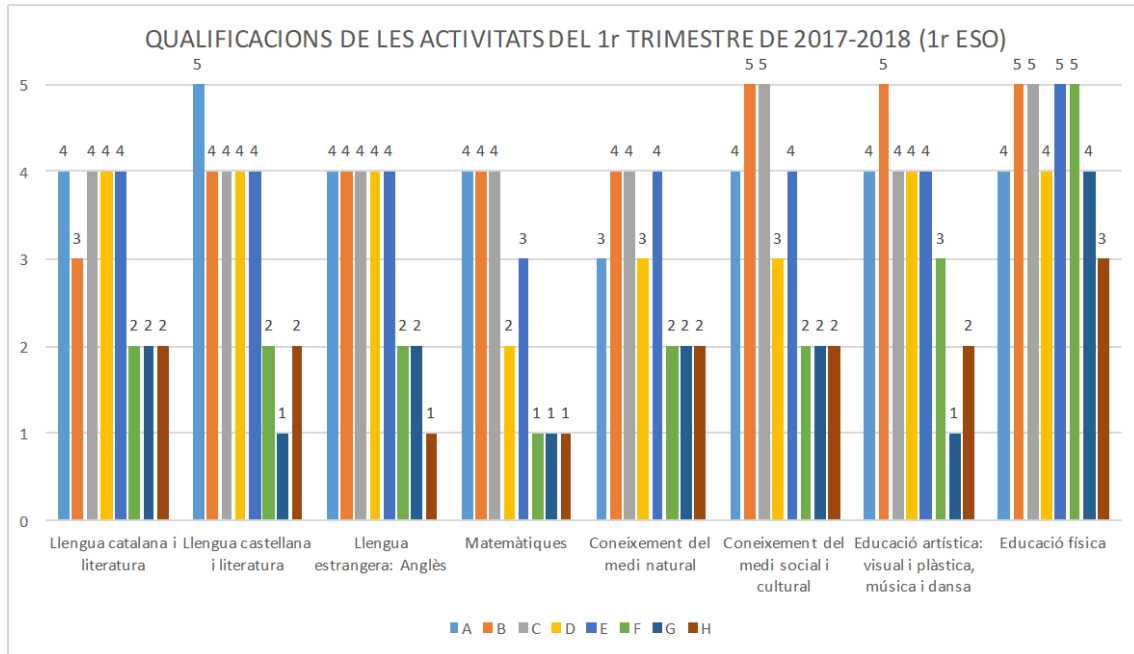
Llegenda: 0-4= Insuficient; 5=Suficient; 6=bé; 7-8=Notable; 9-10=Excel·lent

Com es pot observar en el gràfic de les qualificacions finals de 6è no contempen els projectes interdisciplinars ni els IIA, les qualificacions van a altres assignatures.

Pel que fa a les qualificacions dels tres trimestres del curs de 6è de 2016-2017 en el qual ja està implementat el programa d'innovació, en l'assignatura de llengua catalana s'observa com l'alumne B augmenta les qualificacions, en canvi G disminueix. Al 3r trimestre, G torna a disminuir quan F augmenta. En llengua i literatura castellana A, B, F i G augmenten, en canvi al 3r trimestre A, E, G i H disminueixen. En llengua estrangera, anglès, A, B, C, D i F, augmenten, aquest últim de suficient a excel·lent en el 2n trimestre. Pel que fa al 3r trimestre, E i H augmenta i F i G disminueixen. En l'assignatura de matemàtiques, del 1r al 2n trimestres, A, B, C i E augmenten, i F i G disminueixen, al 3r trimestre els resultats de les qualificacions de A i E disminueixen. En coneixement del medi natural, els alumnes A, B, F i E augmenten, però G i H disminueixen, en el 3r trimestre, D i G augmenten, mantenint-se la resta de qualificacions igual que al 2n trimestre. En l'assignatura de coneixement del medi social i cultural s'observen en els resultats que els alumnes A i E augmenten del 1r al 2n trimestre, mentre que D disminueix. Observant el 3r trimestre només els resultats de qualificació d'E i G disminueixen. En l'assignatura d'educació artística, visual i plàstica, música i dansa, del 1r al 2n trimestres G augmenta i en el 3r trimestre, E augmenta. En educació física, E i H augmenten del 1r al 2n trimestre i A augmenta. En el cas de l'assignatura de religió, D augmenta entre els dos primers

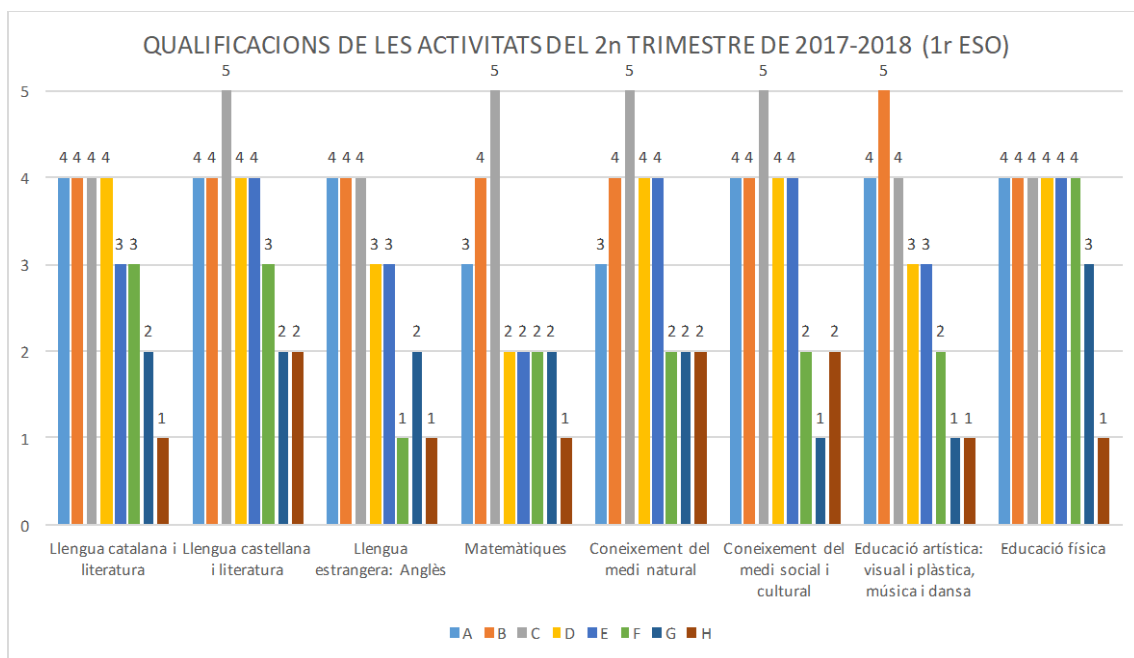
trimestres i al tercer, A i E augmenten i H disminueix. Pel que fa a l'assignatura de projecte interdisciplinar, del 1r al 2n trimestre, les qualificacions dels alumnes A i H augmenten i en el 3r trimestre H disminueix.

Els resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del curs 2017-2018 (1r ESO), dividit pels tres trimestres, són:



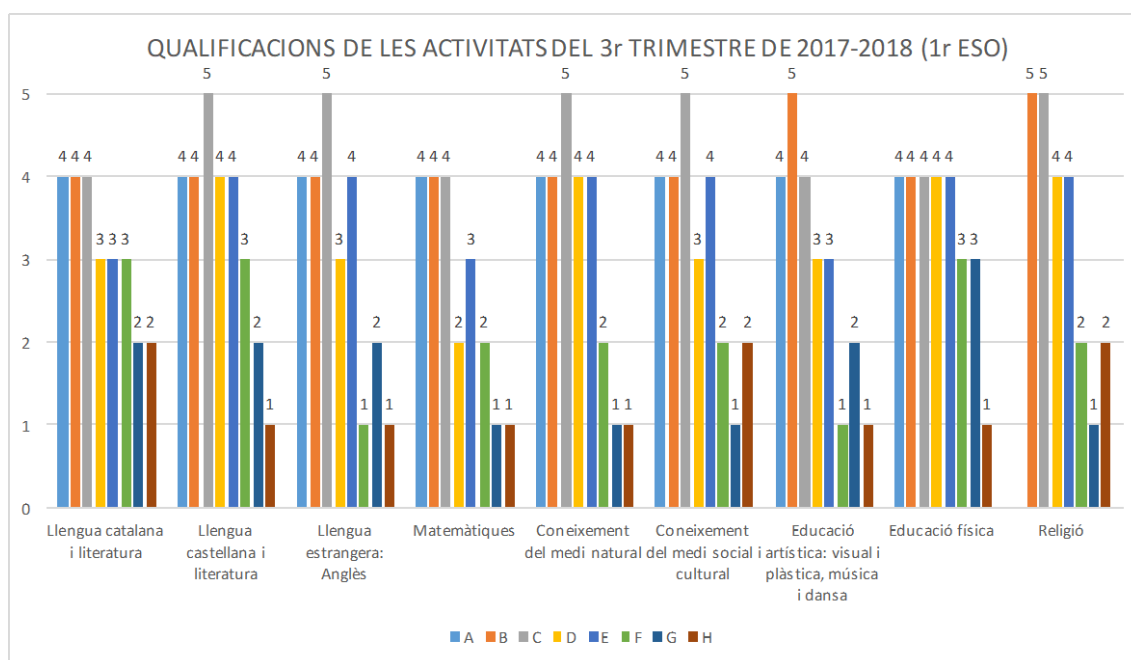
Gràfic 9: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 1r trimestre de 2017-2018 (1rESO)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



Gràfic 10: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 2n trimestre de 2017-2018 (1rESO)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.



Gràfic 11: Resultats de l'anàlisi dels resultats de qualificacions dels alumnes del 3r trimestre de 2017-2018 (1r ESO)

Llegenda: 1= Insuficient; 2=Suficient; 3=bé; 4=Notable; 5=Excel·lent.

Si s'observen els resultats de les qualificacions dels tres trimestres del curs 2017-2018 (1r d'ESO), en l'assignatura de llengua catalana B i F augmenten, E i H disminueixen, en canvi H en el 3r trimestre augmenta. En l'assignatura de llengua castellana i literatura, A disminueix i G augmenta entre el 1r i el 2n trimestres, al tercer, només H disminueix. Pel que fa a la llengua estrangera D E i F disminueixen en el 2n trimestre, quan en el 3r trimestres C i E augmenten el resultat de les qualificacions. A matemàtiques, A i E disminueixen i C, F i G augmenta, en el 3r trimestre A i E augmenten, C i G disminueixen. En medi natural s'observa un augment de les qualificacions d'A i G i H disminueixen al 3r trimestre. En l'assignatura de coneixement del medi social, D augmenta i B i G disminueixen del 1r al 2n trimestre. En el 3r trimestre, només D augmenta. Pel que fa a l'assignatura d'educació artística, visual i plàstica, música i dansa, els resultats entre el 1r i el 2n trimestre mostren D, E, F i H disminueixen i en el 3r trimestre G augmenta i F disminueix. Pel que fa a educació física, B, C E, F, G i H disminueixen al 2n trimestre, i F torna a disminuir al 3r trimestre. En l'assignatura de religió només es porta a terme al 3r trimestres no es pot arribar a fer una comparativa.

Avaluació de l'Aprenentatge cooperatiu

Els resultats de l'anàlisi de l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu del Cas 1 són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 1
Avaluar els continguts apresos de manera cooperativa	Identificar qualificació de continguts individuals	No s'identifica clarament les qualificacions obtingudes a través de l'aprenentatge individual i el cooperatiu en activitats de treball cooperatiu. B
	Identificar qualificació de continguts cooperatius	
	El professor pren decisions sobre la planificació i futures activitats	"La reprogramació és contínua." A
Avaluar el resultat d'aprenentatge d'una activitat que s'ha portat a terme a partir d'una estructura cooperativa	Rendir comptes del que han après l'equip i cada membre de la tasca realitzada cooperativament	Es realitzen diferents activitats avaluatives al llarg de tot el procés i se'ls hi entreguen abans els criteris de correcció. A
Avaluar l'estructura de participació i d'activitat dels diferents membres de l'equip	Comprovar el grau de compliment de les estructures cooperatives proposades pel docent i comprovar la participació equitativa i la interacció simultània Es realitzen avaluacions al llarg del procés	S'avalua el compliment de les estructures cooperatives, però els criteris d'avaluació encara no són del tot concrets. M
Avaluar la competència d'aprendre de manera cooperativa		Amb l'ús del pla d'equip i diari de sessions, s'autoavaluen i es coavaluen, introduint millores individual i d'equip en els diferents objectius tant personals com d'equip. A
Tipus d'instrument utilitzat		Plans d'equip i diaris de sessió. M
Objectius de l'equip dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)	Qui els proposa	2 professor 1 l'alumnat. M
	Tipus d'objectius	Es contemplen tant objectiu en l'àrea curricular (mestre) com de funcionament d'equip (alumnes). A
	Abordables o no	Abordable. A
	Escala d'avaluació dels objectius	Als diaris de sessió s'avaluen qualitativament i quantitativament els objectius personals i es proposa la millora d'equip que està relacionada amb l'objectiu d'equip. Tot i que els objectius d'equip són avaluats quantitativament. Al Pla de l'equip/avaluació final s'avaluen els objectius de l'equip i els personals qualitativament amb molt bé, bé cal millorar, gens, fent una valoració final com a grup i el mestre també

		aporta la seva valoració final amb un comentari qualitatiu. A
Rols i càrrecs dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		Els càrrecs són avaluats quantitativament als diaris de sessió. M
Compromisos personals dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)	Qui els proposa	No es contempen dins del pla d'equip ni diari de sessions. B
	Tipus de compromisos	
	Abordables o no	
	Escala d'avaluació dels objectius	
Valoració global dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		Plans d'equip es contempla tant la part quantitativa i la part qualitativa, obrint espais per la reflexió sobre les millores a introduir a nivell de l'equip. A
Adaptació de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		

Taula 28: Resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu Cas 1.

Avaluació de l'ensenyament i aprenentatge competencial

Els resultats d'anàlisi de l'avaluació de l'ensenyament i l'aprenentatge competencial del Cas 1 són:

Dimensió	Cas 1
Definició de criteris d'avaluació per a cada competència	La definició dels criteris d'avaluació estan adaptats al centre. A
Definició relacional de les competències bàsiques a cada àrea curricular	Disposen d'un instrument d'avaluació que vincula la competència amb l'àrea curricular. A
Definició dels criteris i instruments per a valorar l'aprenentatge de les competències	Els criteris d'avaluació de les competències estan definits <i>a priori</i> , també l'instrument d'avaluació. En algunes assignatures els criteris d'avaluació es comparteixen abans de la tasca o

	ja són coneguts pels alumnes, en els IIA sempre es comparteixen abans. A
Estan reflectides les diferents formes del currículum: formal, no formal i informal	Els instruments i les activitats estan contextualitzats amb la comunitat, es promou la participació de la família. A

Taula 29: Resultats de l'anàlisi de les competències bàsiques Cas 1.

Avaluació dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge

Els resultats de l'anàlisi de l'avaluació dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge del Cas 1 són:

Dimensió	Cas 1
criteris d'avaluació per a cada àrea o matèria dins dels itineraris d'aprenentatge	Existeix una definició dels criteris d'avaluació per a cada matèria a més d'un instrument d'avaluació assignat. A
Negociació d'itineraris interdisciplinars d'aprenentatge i dels objectius	La presentació dels IIA són normalment preguntes que motiven als alumnes, existeix una negociació en el moment de treballar els diferents objectius a assolir, tot i que encara estan marcats pels docents. M
L'aprenentatge sorgeix del replantejament de les representacions inicials	A partir de les idees prèvies sobre el tema de l'IIA es treballen diferents activitats que fan replantejar-la actuant el docent coma guia en el procés. A
Obertura del pensament a noves mirades al llarg de l'itinerari	El docent planteja preguntes i realitza comentaris en les diferents activitats que acompanyen de nou al replantejament. Estan programades algunes activitats que s'utilitzen per la comprovació del treball i la reflexió entorn a ell, també es plantegen preguntes o activitats de predicció, en els diaris de sessió és verifica la gestió i la planificació i en l'autoavaluació i coavaluació es planteja la valoració de tot el treball. A
Construcció i integració de coneixements disciplinars nous	La diversitat d'activitats en els IIA és alta, seqüenciades perquè l'aprenentatge vagi en augment, interrelacionant diferents matèries. A part el % de treball en equip és més alt que l'individual. A
Ús de les eines comunicatives	S'utilitzen diversos llenguatges per presentar les activitats, tot i que l'escrit, el verbal i el gràfic. El format del producte final és el mateix per tothom, variarà de cada grup com el faran. M
Aplicació de l'aprenentatge al producte final	El producte final és una síntesi de tot el procés d'aprenentatge, no sembla que es proposin altres activitats per posar en pràctica allò après després de la presentació del producte final. M

Taula 30: Resultats de l'anàlisi dels itineraris d'aprenentatge Cas 1.

4.2.1.1 Síntesi de resultats objectiu 2 Cas 1

La descripció de les SA en sentit estricte del Cas 1 cal destacar que en la franja del projecte d'innovació educativa el contingut actitudinal augmenta el seu pes, així com l'aspecte reflexiu

en les activitats. També aporten múltiples instruments tant per presentar com per realitzar la tasca. Observant la taula de SA en sentit estricte 2 (específica) els continguts actitudinals estan en menys grau presents, així com l'avaluació d'altres capacitats i no només les cognitives i lingüístiques, a més de continuar amb l'organització individual, que s'està canviant a l'hora de realitzar la classe, però en el moment d'avaluació, en la franja del projecte d'innovació educativa si que es donaria en un grau major. El grau d'adaptabilitat seria mig-baix.

Fent una comparació de les qualificacions del primer trimestre de cada curs, en el curs de 6è en què es fa una implementació del projecte d'innovació educativa s'observa que les qualificacions augmenten a excepció de llengua estrangera, matemàtiques i religió. En canvi a 1r de l'ESO disminueixen gairebé en totes les assignatures menys educació física que augmenta.

Comparant els tres resultats d'anàlisi del segon trimestre de cada curs, en el curs de 6è en que es fa una implementació del projecte d'innovació educativa s'observa que les qualificacions augmenten, encara que a matemàtiques sigui només un alumne. En canvi a 1r de l'ESO disminueixen en general en gairebé en totes les assignatures

Si es comparen els resultats d'anàlisi del tercer trimestre de cada curs, en el curs de 6è en que es mantenen similars les qualificacions, fins i tot es pot observar com alguns alumnes disminueixen en alguna assignatura a 6è. A 1r de l'ESO continua la disminució general en gairebé en totes les assignatures.

Si es comparen els resultats d'anàlisi de les qualificacions de final de curs de 5è i 6è, es perceben canvis en les tres llengües, matemàtiques també s'observa un augment, en les altres assignatures s'han mantingut en general les qualificacions.

De la descripció de l'aprenentatge cooperatiu del Cas 1 es podria destacar la dificultat de distingir l'aprenentatge i les qualificacions dels alumnes a nivell individual i a nivell d'equip, sobretot quan realitzen activitats de treball cooperatiu. En el sentit que és difícil saber en quina proporció un membre participa com els altres companys dins de les tasques i activitats en equip. Encara s'estan reformulant certs criteris d'avaluació, ja que durant la implementació de l'aprenentatge cooperatiu també s'han adonat de falta de concreció en els criteris. Pel que fa als instruments que s'utilitzen en l'AC es podria destacar que els objectius de l'equip encara estan molt marcats pels docents deixant només un objectiu perquè esculli l'equip. Faltaria una avaluació qualitativa pels càrrecs, encara que hi ha vegades que en l'avaluació personal de "què hem fet bé" i "què podem millorar", s'hi fan referència. Els compromisos personal no es contemplen dins del pla d'equip, ni el diari de sessions, potser perquè s'entenen com els

objectius personals de cada membre dins de l'equip. S'ha d'assenyalar que utilitzen en cada sessió una taula d'avaluació sobre el procediment i la planificació del treball en aquella activitat i sessió, que acompanya encara més a la reflexió sobre el procés d'aprenentatge. El grau en què respondria a l'aprenentatge cooperatiu seria alt.

Pel que fa als resultats d'anàlisi de l'ensenyament i aprenentatge competencial es podria assenyalar que estan més implementades dins de les diferents activitats d'avaluació, denota el treball anterior realitzat pel centre en aquest tema. Tot i que s'ha d'assenyalar que en la programació dels IIA està més especificat el vincle entre competència, matèria, instrument d'avaluació i criteris d'avaluació. Tot i això el grau de resposta és alt.

La descripció dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge denota que per molt que es produeixi un diàleg entre el docent i l'alumnat, el professor encara té un rol de decisió en els objectius d'aprenentatge, així com també sobre les diferents activitats, que estan programades *a priori*, si que es cedeix un major protagonisme a l'alumne. Aquest protagonisme potser es veuria més reflectit en el traspàs d'autonomia en les activitats, en la gestió de l'equip, amb la producció de diferents preguntes de reflexió, de comprovació, entre d'altres, així com fer plantejar a l'alumnat el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge, que no pas en decisions del propi itinerari,. Un altre aspecte a destacar és la falta de propostes, d'oportunitats per l'aplicació posterior a l'IIA de l'aprenentatge que s'ha dut a terme. El grau de resposta seria mig-alt.

4.2.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2 Cas 2.

Situacions d'avaluació en sentit estricte

Els resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació de la dimensió dels segments d'avaluació en sentit estricte són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 2 SA en sentit estricte
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Actitudinal + Conceptual + Procedimental A

	Resultat esperat	En cers segments si que s'inclouen aspectes reflexius (sobretot dins del projecte d'innovació educativa) i en altres no. M
	Capacitat que permet avaluar	IIA s'avaluen diferents capacitats, en les assignatures s'avaluen més capacitats cognitives i lingüístiques, encara que hi entren altres en certes activitats. A
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Depenent de la necessitat de l'activitat però és sobretot en els IIA en que el treball és cooperatiu, la tasca oberta i reflexiva i el rol de professor passa a ser de guia, en les assignatures sembla no donar-se tant. M
	Suport comunicatiu presentació	En les assignatures el suport és decanta a l'escriptura i se suposa que un suport verbal <i>in situ</i> , tot i que en matemàtiques es recolza de gràfics i altres, però en IIA es poden veure l'acompanyament amb imatges i amb altres suports comunicatius més visuals, no només de lecto-escriptura. M
	Suport comunicatiu realització	En les assignatures poques vagades es poden realitzar en diferents tipus de llenguatge, per el contrari en IIA la realització pot ser feta oral, escrit, dibuixa, visual, en maquetes, entre d'altres, depenent de l'activitat. M
	Ajuts i suports	---

Taula 31: Resultats de l'anàlisi del segment d'avaluació en sentit estricte Cas 2.

Aprentatge cooperatiu

Els resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu del Cas 2 són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 2
Avaluar els continguts apresos de manera cooperativa	Identificar qualificació de continguts individuals	No s'identifica clarament les qualificacions obtingudes a través de l'aprenentatge individual i el cooperatiu. Tot i que en algunes activitats si que s'identifiquen (expressió oral). B
	Identificar qualificació de continguts cooperatius	
	El professor pren decisions sobre la planificació i futures activitats	"Es fa realitzant una regulació de la pròpia pràctica docent." A

Avaluar el resultat d'aprenentatge d'una activitat que s'ha portat a terme a partir d'una estructura cooperativa	Rendir comptes del que han après l'equip i cada membre de la tasca realitzada cooperativament	Es realitzen diverses activitats avaluatives al llarg del tot el procés, tot i que no, en totes les activitats s'entreguen els criteris de correcció <i>a priori</i> . M
Avaluar l'estructura de participació i d'activitat dels diferents membres de l'equip	Comprovar el grau de compliment de les estructures cooperatives proposades pel docent i comprovar la participació equitativa i la interacció simultània Es realitzen avaluacions al llarg del procés	Avaluen el grau de compliment de les estructures (almenys a nivell oral), a més a més es fa una coavaluació de la participació entre els membres. A
Avaluar la competència d'aprendre de manera cooperativa		S'utilitzen el diari de sessions i el pla d'equip per auto i coavaluar-se els diferents membres, els objectius i els càrrecs, a més d'introduir propostes de millora. A
Tipus d'instrument utilitzat		Diari de sessions, pla d'equip, quadern d'equip, rúbrica de treball cooperatiu. A
Objectius de l'equip dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)	Qui els proposa	2 professor 1 alumne M
	Tipus d'objectius	Es contemplen tant objectiu en l'àrea curricular (mestre) com de funcionament d'equip (alumnes). A
	Abordables o no	Abordables
	Escala d'avaluació dels objectius	Qualitatiu i qualitatiu. A
Rols i càrrecs dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		Qualitativa i quantitativa. A
Compromisos personals dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)	Qui els proposa	EP + alumnes – professor (revisa) A EI + professor (guia)- alumnes M
	Tipus de compromisos	Es defineixen tant pensant en l'àrea curricular com en el funcionament d'equip. A
	Abordables o no	Abordables. A
	Escala d'avaluació dels compromisos	Qualitatiu i qualitatiu. A
Valoració global dins de l'instrument (quadern de		Dins de l'instrument no es contempla, però en la rúbrica del treball en equip si

l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		es fa una valoració global dels membres i del treball. B
Adaptació de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		---

Taula 32: Resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu Cas 2.

Ensenyament i aprenentatge competencial

Els resultats d'anàlisi de l'ensenyament i aprenentatge competencial del Cas 2 són:

Dimensió	Cas 1
Definició de criteris d'avaluació per a cada competència	La definició dels criteris d'avaluació estan adaptats al centre. A
Definició relacional de les competències transversals a cada àrea curricular	Disposen d'un instrument d'avaluació que vincula la competència amb l'àrea curricular. A
Definició dels criteris i instruments per a valorar l'aprenentatge de les competències	Els criteris d'avaluació de les competències estan definits <i>a priori</i> , també l'instrument d'avaluació. En algunes assignatures els criteris d'avaluació es comparteixen abans de la tasca o ja són coneguts pels alumnes, en els IIA sempre es comparteixen abans. A
Estan reflectides les diferents formes del currículum: formal, no formal i informal	Els instruments i les activitats estan contextualitzats amb la comunitat, es promou la participació de la família. A

Taula 33: Resultats de l'anàlisi de les competències bàsiques Cas 2.

Itineraris interdisciplinars d'aprenentatge

Els resultats de l'anàlisi dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge del Cas 2 són:

Dimensió	Cas 2
Criteris d'avaluació per a cada àrea o matèria dins dels itineraris d'aprenentatge	A la programació de l'itinerari estan especificades cada matèria que s'avaluarà, l'instrument, persona que ho realitzarà i el % de cada matèria de la qualificació. Existeix una definició dels criteris d'avaluació per a cada matèria a més d'un instrument d'avaluació assignat. A
Negociació d'itineraris interdisciplinars d'aprenentatge i dels objectius	La presentació dels IIA són normalment preguntes d'interès pels alumnes, el docent motiva als alumnes, els objectius a assolir estan marcats pels docents, tot i que els alumnes també marquen els personal i els de l'equip. M
L'aprenentatge sorgeix del replantejament de les representacions inicials	A partir de les idees prèvies sobre el tema de l'IIA es treballen diferents activitats que fan replantejar-la actuant el docent com a guia en el procés. A
Obertura del pensament a noves mirades al llarg de l'itinerari	En la programació dels IIA s'observa que estan previstes preguntes o activitats de predicció, comprovació i valoració. A

Construcció i integració de coneixements disciplinaris nous	En la programació dels IIA les activitats estan seqüenciades, tenen una diversitat també depenent de la matèria principal que treballen en la sessió i està estipulat quin tipus d'interacció es vol donar per les diferents activitats essent més alt el treball en equip i gran grup que individual. A
Ús de les eines comunicatives	S'utilitzen diversos llenguatges per presentar les activitats, tot i que l'escrit, el verbal i el gràfic. El format del producte final és el mateix per tothom, variarà de cada grup com el faran. M
Aplicació de l'aprenentatge al producte final	El producte final és una síntesi de tot el procés d'aprenentatge, no sembla que es proposin altres activitats per posar en pràctica allò après després de la presentació del producte final. M

Taula 34: Resultats de l'anàlisi dels itineraris d'aprenentatge Cas 2.

4.2.2.1 Síntesi de resultats objectiu 2 Cas 2

De les SA en sentit estricte el tipus de contingut actitudinal és té més en compte, no només dins de la franja del projecte d'innovació educativa, podent-se equilibrar amb el conceptual i el procedimental, així com l'aspecte reflexiu en les activitats. A més els IIA contenen unes activitats amb més cabuda per l'avaluació d'altres capacitats a part de les cognitives i les lingüístiques, a part de donar en certes activitats més llibertat a l'hora de realitzar el producte final. El grau d'adaptabilitat seria mig.

De la descripció de l'aprenentatge cooperatiu del Cas 2 es podria destacar la dificultat de distingir l'aprenentatge i les qualificacions dels alumnes a nivell individual i a nivell d'equip, sobretot quan realitzen activitats de treball cooperatiu. En el sentit que és difícil saber en quina proporció de participació de cadascun dels membres dins de les tasques i activitats en equip. S'ha d'assenyalar que l'avaluació de les diferents estructures de participació que es fa a nivell oral. Pel que fa als instruments que s'utilitzen en l'AC es podria destacar que els objectius de l'equip encara estan molt marcats pels docents deixant només un objectiu perquè el decideixi l'equip. Faltaria una avaluació qualitativa pels càrrecs, encara que hi ha vegades que en l'avaluació personal de "què hem fet bé" i "què podem millorar", s'hi fan referència. També que els rols i càrrecs s'avaluen tant quantitativament com qualitativament. Els compromisos personal a infantil estan més donats pel professor i a primària el professor donar més llibertat i adopta més el rol de guia en aquest aspecte. Dins del pla d'equip no es contempla una valoració global, tot i que si que es dóna la oportunitat amb un altre instrument que seria una rúbrica dels treballs en equip. El grau de resposta seria alt.

Pel que fa als resultats d'anàlisi de l'ensenyament i aprenentatge competencial es podria assenyalar que estan més implementades dins de les diferents activitats d'avaluació. Tot i que s'ha d'assenyalar que en la programació dels IIA està més especificat el vincle entre

competència, matèria, instrument d'avaluació i criteris d'avaluació. A més d'existir una contextualització dels diferents instruments i activitats de les competències que es treballen. El grau de resposta és alt.

La descripció dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge denota que per molt que es creï un diàleg entre el docent i l'alumnat encara el professor té un rol de decisió en els objectius d'aprenentatge, així com també sobre les diferents activitats, que estan programades *a priori*, si que es cedeix un major protagonisme a l'alumne, tot i que potser es veuria més reflectit en el traspàs d'autonomia en les activitats, en la gestió de l'equip, que no pas en decisions del propi itinerari. També s'acompanya en la reflexió del treball amb la producció de diferents preguntes de reflexió, de comprovació, entre d'altres, així com fer plantejar a l'alumnat el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge. Un altre aspecte a destacar és la falta de propostes, d'oportunitats per l'aplicació posterior a l'IIA de l'aprenentatge que s'ha dut a terme. El grau de resposta és mig-alt.

4.2.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 2 Cas 3.

SA en sentit estricte

Els resultats de l'anàlisi de les situacions d'avaluació de la dimensió dels segments d'avaluació en sentit estricte són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 3 SA en sentit estricte
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Conceptual + Procedimental - Actitudinal M (En franja d'innovació educativa s'equilibren els 3)
	Resultat esperat	---
	Capacitat que permet avaluar	---
	Formes d'organització d'activitat conjunta	Depenent de la necessitat de l'activitat però és sobretot en els IIA en que el treball és cooperatiu, la tasca oberta i reflexiva i el rol de professor passa a ser de guia, en les assignatures no es dona tant. M
	Suport comunicatiu presentació	Sobretot lecto-escritura i se suposa que un suport verbal <i>in situ</i> . En IIA la realització pot ser feta oral, escrit, dibuixa, visual, en maquetes, entre d'altres, depenent de l'activitat. M

	Suport comunicatiu realització	---
	Ajuts i suports	---

Taula 35: Resultats de l'anàlisi del segment d'avaluació en sentit estricte Cas 3.

Aprentatge cooperatiu

Els resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu del Cas 3 són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 3
Avaluar els continguts apresos de manera cooperativa	Identificar qualificació de continguts individuals	No s'identifica clarament les qualificacions obtingudes a través de l'aprenentatge individual i el cooperatiu. B
	Identificar qualificació de continguts cooperatius	
	El professor pren decisions sobre la planificació i futures activitats	"doncs tornem no anem a fer passos endavant si no queda clar." A
Avaluar el resultat d'aprenentatge d'una activitat que s'ha portat a terme a partir d'una estructura cooperativa	Rendir comptes del que han après l'equip i cada membre de la tasca realitzada cooperativament	En les activitats els docents avalen el treball cooperatiu amb el diari de sessions i s'entreguen els criteris de correcció <i>a priori</i> en algunes activitats. M
Avaluar l'estructura de participació i d'activitat dels diferents membres de l'equip	Comprovar el grau de compliment de les estructures cooperatives proposades pel docent i comprovar la participació equitativa i la interacció simultània Es realitzen avaluacions al llarg del procés	Els alumnes ho avaluen. A
Avaluar la competència d'aprendre de manera cooperativa		A través del diari de sessions i 1 hora setmanal de tutoria de treball cooperatiu. A
Tipus d'instrument utilitzat		Utilitza el pla d'equip, el diari de sessions, el quadern d'equip. A
Objectius de l'equip dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)	Qui els proposa	---
	Tipus d'objectius	---
	Abordables o no	---
	Escala d'avaluació dels objectius	---

Rols i càrrecs dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		---
Compromisos personals dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)	Qui els proposa	---
	Tipus d'objectius	---
	Abordables o no	---
	Escala d'avaluació dels objectius	---
Valoració global dins de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		---
Adaptació de l'instrument (quadern de l'equip, pla de l'equip i el diari de sessions)		S'ha adaptat el diari de sessions a només 3 ítems. A

Taula 36: Resultats de l'anàlisi de l'aprenentatge cooperatiu Cas 3.

Ensenyament i aprenentatge competencial

Els resultats d'anàlisi de l'ensenyament i aprenentatge competencial del Cas 3 són:

Dimensió	Cas 1
Definició de criteris d'avaluació per a cada competència	---
Definició relacional de les competències transversals a cada àrea curricular	En els IIA hi hauria un instrument de criteris d'avaluació que relaciona la competència amb l'àrea curricular, així com en alguna assignatura. M
Definició dels criteris i instruments per a valorar l'aprenentatge de les competències	Els criteris d'avaluació de les competències no semblen estar definits <i>a priori</i> . S'avaluen per observació. Actualment en modificació. B
Estan reflectides les diferents formes del currículum: formal, no formal i informal	Els instruments i les activitats estan contextualitzats amb la comunitat. M

Taula 37: Resultats de l'anàlisi de les competències bàsiques Cas 3.

Itineraris interdisciplinars d'aprenentatge

Els resultats de l'anàlisi dels itineraris d'aprenentatge del Cas 3 són:

Dimensió	Cas 3
Criteris d'avaluació per a cada àrea o matèria dins dels itineraris d'aprenentatge	En l'itinerari existeix la correlació entre l'activitat d'avaluació i la matèria de la qualificació. A
Negociació d'itineraris interdisciplinaris d'aprenentatge i dels objectius	La presentació dels IIA són normalment preguntes d'interès o activitats motivadores pels alumnes, M

L'aprenentatge sorgeix del replantejament de les representacions inicials	A partir de les idees prèvies i a vegades, de "què més vols saber del què ja saps" sobre el tema de l'IIA es treballen diferents activitats que fan replantejar-la actuant el docent com a guia en el procés. A
Obertura del pensament a noves mirades al llarg de l'itinerari	Es realitzen activitats de comprovació, així com de valoració. M
Construcció i integració de coneixements disciplinaris nous	Es plantegen activitats diverses estan vinculades a una matèria determinada. M
Ús de les eines comunicatives	El format del producte final depenent de l'activitat està més acotat o dóna més llibertat del tipus de llenguatge a utilitzar. M
Aplicació de l'aprenentatge al producte final	---

Taula 38: Resultats de l'anàlisi dels itineraris d'aprenentatge Cas 3.

4.2.3.1 Síntesi de resultats objectiu 2 Cas 3

De les SA en sentit estricte el tipus de contingut actitudinal és té més en compte en la franja del projecte d'innovació educativa que no en les altres assignatures. A més els IIA contenen unes activitats amb més cabuda per l'avaluació d'altres capacitats a part de les cognitives i les lingüístiques. El grau d'adaptabilitat seria mig.

De la descripció de l'aprenentatge cooperatiu del Cas 3 es podria destacar la dificultat de distingir l'aprenentatge i les qualificacions dels alumnes a nivell individual i a nivell d'equip, sobretot quan realitzen activitats de treball cooperatiu. S'ha d'assenyalar l'avaluació de les diferents estructures de participació es realitza més a nivell de l'alumnat, donant més autonomia i responsabilitat en l'avaluació. A part està contemplada una hora a la setmana amb cadascun dels 3 professors del grup per treballar per reflexionar sobre el treball cooperatiu en gran grup. S'ha d'assenyalar que el diari de sessions s'ha adaptat en tres ítems per fer més àgil la seva correcció i ser més funcional. El grau de resposta seria alt.

Pel que fa als resultats d'anàlisi de l'ensenyament i aprenentatge competencial es podria assenyalar que en els IIA es concretarien més els criteris d'avaluació i la vinculació amb les diferents àrees curriculars. No semblen estar definides *a priori*, ja que direcció està realitzant un treball per adequar-les. A més d'existir una contextualització dels diferents instruments i activitats de les competències que es treballen. El grau de resposta a un ensenyament i aprenentatge cooperatiu és alt.

La descripció dels itineraris interdisciplinars d'aprenentatge denota la importància de la pregunta d'inici, que només es realitza en un itinerari, o activitat motivadora, que es fa en tots. A part es reformulen diferents preguntes de comprovació, valoració, predicció i reflexió. Per

molt que es cedeixi el protagonisme a l'alumne del procés d'aprenentatge, sembla que encara està acotat pel professor. El grau de resposta seria mig.

4.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3

4.3.1 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3 Cas 1.

Canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa

Els resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa dins dels factors del projecte que han provocat un canvi en la manera d'avaluar del Cas 1 són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 1
Canvis en el centre	Introducció del document d'avaluació sobre aptituds i habilitats	La introducció del document d'avaluació ha fet que la pràctica avaluativa es dirigís cap a l'avaluació qualitativa. A
	Canvi de la política avaluativa de l'escola	La política avaluativa de l'escola afavoreix la innovació que s'està portant a terme. A
	Canvi en els butlletins de qualificacions	Les noves pràctiques educatives han produït canvis en el butlletí de notes i no a la inversa. B
	Introducció del treball col·laboratiu/cooperatiu entre professors	En fan, encara que no està introduït dins del funcionament dels docents. M
	Reflexió i compartir les pràctiques entre diferents professors de diferents matèries i amb el claustre	---
Canvis en l'aula	Introducció d'estructures cooperatives	Es treballa amb estructures cooperatives en els IIA i en alguna activitat d'alguna assignatura, tot i això les estructures <i>per se</i> no s'avaluen. M
	Pràctica de docència compartida	---
Canvis en la didàctica	Treball interdisciplinar entre matèries i àrees	Sobretot en els IIA està contemplat les interrelacions de les diferents matèries. M
	Ús de materials contextualitzats creats pels docents	El material està contextualitzat i ha estat realitzat pels docents. A
	Adaptabilitat del professorat	Eines i estratègies <i>in situ</i> del docent. S'introdueixen canvis també en les programacions d'un any a l'altre. Encara que no és fàcil l'adaptació. M

Ús de l'avaluació de coneixements previs per encetar una UD o un treball o un IIA	S'utilitzen sobretot en els IIA. M
En la programació està vinculada cada competència amb una activitat concreta	Els criteris d'avaluació de les competències estan definits <i>a priori</i> , també l'instrument d'avaluació. A
Donar protagonisme a l'alumne	Es cedeix la responsabilitat per part del professor, l'alumne és més actiu en la seva avaluació sobretot en els IIA. M
Participació de tots els alumnes	Dificultat en dissecció el treball individual dins d'activitats de l'equip i la seva participació. M
Els criteris d'avaluació es comenten abans amb els alumnes del producte final. Criteris de correcció dins dels IIA	En els IIA i en algunes activitats d'algunes assignatures. M
Reflexió del propi procés d'aprenentatge per part de l'alumne (metacognició)	Ens els IIA es realitza a través dels plans d'equip, diaris de sessió, entre d'altres. Existeix una proposta de que en el butlletí final aparegui un apartat d'autoavaluació. Es realitzen tutories individualitzades. M
Canvi d'avaluació sumativa a avaluació formativa	Les pràctiques avaluatives s'utilitzen dins del procés d'ensenyament-aprenentatge. A
Reflexió del procés d'aprenentatge en equip	Als IIA tenen les eines i se'ls hi proporciona temps en les sessions per omplir el diari de sessions (no en totes) i el pla d'equip al finalitzar l'IIA. Proposta d'introducció del professor dins d'aquesta avaluació, és a dir, que sigui avaluat pels membres de l'equip M
Replantejament de la necessitat i la utilitat de la prova escrita	La prova escrita en els IIA i en llengües està integrada dins del programa avaluatiu com una activitat més. La prova és el més competencial possible i que donin oportunitats a l'alumnat. M

Taula 39: Resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació Cas 1.

4.3.1.1 Síntesi de resultats objectiu 3 Cas 1

Pel que fa als canvis en el centre del Cas 1 es pot assenyalar que les polítiques avaluatives de l'escola l'acompanyen també amb la introducció del documents d'avaluació d'aptituds i habilitats. Destacar també que han estat les noves pràctiques qui han empès cap al canvi de diferents butlletins de qualificacions.

Dels canvis en l'aula es pot destacar que s'han introduït en algunes activitats de les assignatures, el treball amb les estructures cooperatives, tot i que l'avaluació de l'estructura no es dona. Els canvis en la didàctica, es podria destacar que el treball interdisciplinar no està relegat a la franja del projecte d'innovació educativa, sinó que es comença a introduir en altres assignatures. Els docents utilitzen material propi i el revisen cada any per adequar-lo als alumnes i

contextualitzar-lo a la seva realitat. Es remarca que l'adaptabilitat del professorat és important, però sobretot amb eines i estratègies *in situ* per afrontar el dia a dia. El que destaca dels resultats és que sobretot els canvis que s'estan produint en la franja del projecte d'innovació educativa també està provocant canvis en altres assignatures, per exemple les activitats d'idees prèvies o comentar abans els criteris d'avaluació d'una activitat. Encara que la reflexió del propi procés d'aprenentatge i del de l'equip, a partir de l'autoavaluació i la coavaluació, es porten a terme en la franja del projecte d'innovació educativa concretament, utilitzant plans d'equip, diaris de sessió, entre d'altres. Per últim destacar que les noves practiques porten un replantejament de la prova escrita, si és o no necessària, tot i que encara no està clar, s'ha arribat a l'acord en el claustre que qualsevol prova escrita o test que es vulgui fer ha d'anar acompanyat per una pregunta competencial. Assenyala que a l'avaluació s'hauria d'introduir que els alumnes avaluin al docent. El grau d'adaptabilitat seria mig.

4.3.2 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3 Cas 2.

Canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa

Els resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa dins dels factors del projecte que han provocat un canvi en la manera d'avaluar del Cas 2 són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 2
Canvis en el centre	Introducció del document d'avaluació sobre aptituds i habilitats	La introducció del document d'avaluació ha produït canvis en les pràctiques avaluatives, la manera de reformular les qualificacions fent més èmfasi a la progressió a la millora. A
	Canvi de la política avaluativa de l'escola	La política avaluativa de l'escola va en la línia de la innovació que s'està portant a terme. A
	Canvi en els butlletins de qualificacions	Les noves pràctiques educatives han produït canvis en el butlletí de notes i no a la inversa. B
	Introducció del treball col·laboratiu/cooperatiu entre professors	Han realitzat diaris de sessions en diferents reunions. A
	Reflexió i compartir les pràctiques entre diferents professors de diferents matèries i amb el claustre	Es realitza de manera informal. M
Canvis en l'aula	Introducció d'estructures cooperatives	Es treballa amb estructures cooperatives en els IIA i en alguna activitat d'alguna assignatura. Les estructures <i>per se</i> s'avaluen oralment. M
	Pràctica de docència compartida	Proposta de treballar els IIA per cicles. M

Canvis en la didàctica	Treball interdisciplinari entre matèries i àrees	Sobretot en els IIA està contemplat les interrelacions de les diferents matèries. M
	Ús de materials contextualitzats creats pels docents	Estan contextualitzant el material i reformulant-lo. M
	Adaptabilitat del professorat	La nova metodologia fa que el docent canviï i s'adapti a ella. S'emfatitza en el canvi de mentalitat. No tothom s'adapta. M
	Ús de l'avaluació de coneixements previs per encetar una UD o un treball o un IIA	S'utilitzen sobretot en els IIA. M
	En la programació està vinculada cada competència amb una activitat concreta	Els criteris d'avaluació de les competències estan definits <i>a priori</i> , també l'instrument d'avaluació. A
	Donar protagonisme a l'alumne	Canvi dels instruments d'avaluació per fer més protagonista a l'alumne. En els IIA és més actiu en la seva avaluació. M
	Participació de tots els alumnes	Dificultat en dissecció el treball individual dins d'activitats de l'equip i la seva participació. M
	Els criteris d'avaluació es comenten abans amb els alumnes del producte final. Criteris de correcció dins dels IIA	A nivell informal, als IIA es dóna més sovint. M
	Reflexió del propi procés d'aprenentatge per part de l'alumne (metacognició)	En els IIA es realitza a través dels plans d'equip, diaris de sessió, rúbrica de treball cooperatiu, entre d'altres. En les correccions al company, a partir de 4rt es fan reunions individuals amb els alumnes d'una hora. M
	Canvi d'avaluació sumativa a avaluació formativa	Les pràctiques avaluatives s'utilitzen dins del procés d'ensenyament-aprenentatge. Falten instruments d'avaluació adequats. A
Reflexió del procés d'aprenentatge en equip	Als IIA tenen les eines i se'ls hi proporciona temps en les sessions per omplir el diari de sessions (no en totes) i el pla d'equip al finalitzar l'IIA. Les tutores realitzen reunions amb els diferents equips. M	
Replantejament de la necessitat i la utilitat de la prova escrita	En els IIA no s'utilitzen proves escrites. M	

Taula 40: Resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació Cas 2.

4.3.2.1 Síntesi de resultats objectiu 3 Cas 2

Pel que fa als canvis en el centre del Cas 2 es pot assenyalar que les polítiques avaluatives de l'escola l'acompanyen també amb la introducció del documents d'avaluació d'aptituds i habilitats. Destacar també que han estat les noves pràctiques qui han empès cap al canvi de diferents butlletins de qualificacions. A part que la innovació ha arribat també al treball entre docents que es realitza de manera més coordinada utilitzant inclús algun instrument de l'aprenentatge cooperatiu, com ara el diari de sessions.

Els canvis en l'aula es pot destacar que s'han introduït en algunes activitats de les assignatures, el treball amb les estructures cooperatives l'avaluació de l'estructura es realitza a nivell oral. A part de treballar els IIA per cicles, per així tenir la oportunitat que tres professors puguin estar dins de l'aula i realitzar docència compartida. Els canvis en la didàctica, es podria destacar que el treball interdisciplinar no està relegat a la franja del projecte d'innovació educativa, sinó que es comença a introduir en altres assignatures. Els docents utilitzen material propi i el revisen cada any per adequar-lo als alumnes i contextualitzar-lo a la seva realitat. Remarca que l'adaptabilitat del professorat és importat, però sobretot és la nova metodologia que fa que el professor canviï també la seva mentalitat, que aquesta seria la base. El que destaca dels resultats és que sobretot els canvis que s'estan produint en la franja del projecte d'innovació educativa també està provocant canvis en altres assignatures, per exemple les activitats d'idees prèvies o comentar abans els criteris d'avaluació d'una activitat. Estan intentant que en els IIA el protagonisme de l'alumne sigui més alt, i per això també estan fent un canvi en els instrument d'avaluació perquè així sigui. Encara que la reflexió del propi procés d'aprenentatge i del de l'equip si que es porten a terme a partir de l'autoavaluació i la coavaluació dels membres de l'equip en la franja del projecte d'innovació educativa, utilitzant instruments, tals com els plans d'equip, dels diaris de sessió, una rúbrica del treball en equip, entre d'altres. Per últim destacar que les noves practiques porten un replantejament de la prova escrita que als IIA ja no s'utilitza. El grau d'adaptabilitat seria mig.

4.3.3 Resultats corresponents a les dimensions d'anàlisi de l'objectiu 3 Cas 3.

Canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa

Els resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació per la introducció del projecte d'innovació educativa dins dels factors del projecte que han provocat un canvi en la manera d'avaluar del Cas 3 són:

Dimensió	Subdimensions	Cas 3
Canvis en el centre	Introducció del document d'avaluació sobre aptituds i habilitats	---
	Canvi de la política avaluativa de l'escola	---
	Canvi en els butlletins de qualificacions	---

	Introducció del treball col·laboratiu/cooperatiu entre professors	En moments puntuals. M/B
	Reflexió i compartir les pràctiques entre diferents professors de diferents matèries i amb el claustre	A partir de la preparació dels IIA van començar a compartir les seves pràctiques a nivell informal. M
Canvis en l'aula	Introducció d'estructures cooperatives	Es treballa amb estructures cooperatives en els IIA. Es fa seguiment <i>in situ</i> del funcionament de les estructures, tot i això les estructures <i>per se</i> no s'avaluen. M
	Pràctica de docència compartida	---
Canvis en la didàctica	Treball interdisciplinari entre matèries i àrees	Sobretot en els IIA està contemplat les interrelacions de les diferents matèries. M
	Ús de materials contextualitzats creats pels docents	Els docents elaboren el propi material. M
	Adaptabilitat del professorat	Virtut del docent <i>in situ</i> . M
	Ús de l'avaluació de coneixements previs per encetar una UD o un treball o un IIA	S'utilitzen als IIA, a principi de curs, de trimestre. A
	En la programació està vinculada cada competència amb una activitat concreta	En els IIA hi hauria un instrument de criteris d'avaluació que relaciona la competència amb l'àrea curricular, així com en alguna assignatura. M
	Donar protagonisme a l'alumne	L'alumnat és actiu en la seva avaluació, han modificat activitats d'un any per l'altre escoltant la opinió dels alumnes. A
	Participació de tots els alumnes	Dificultat en dissecció el treball individual dins d'activitats de l'equip i la seva participació. M
	Els criteris d'avaluació es comenten abans amb els alumnes del producte final. Criteris de correcció dins dels IIA	Als IIA, M
	Reflexió del propi procés d'aprenentatge per part de l'alumne (metacognició)	Ens els IIA es realitza a través dels plans d'equip, diaris de sessió, entre d'altres. Dificultat de la reflexió per la concepció numèrica de l'avaluació. Es realitzen tutories individualitzades. M
	Canvi d'avaluació sumativa a avaluació formativa	Les pràctiques avaluatives s'utilitzen dins del procés d'ensenyament-aprenentatge. A
	Reflexió del procés d'aprenentatge en equip	Als IIA tenen les eines i se'ls hi proporciona temps en les sessions per omplir el diari de sessions (no en totes) i el pla d'equip al finalitzar l'IIA. Proposta d'introducció del professor dins d'aquesta avaluació, és a dir, que sigui avaluat pels membres de l'equip. M
	Replantejament de la necessitat i la utilitat de la prova escrita	La prova escrita en els IIA i en llengües està integrada dins del programa avaluatiu com una activitat més i compte el mateix % que altres activitats. A

Taula 41: Resultats de l'anàlisi dels canvis en l'avaluació Cas 3.

4.3.3.1 Síntesi de resultats objectiu 3 Cas 3

Pel que fa als canvis en el centre del Cas 3 els canvis de documents d'avaluació i de butlletins serà introduït el curs vinent. Es podria destacar la importància que assenyala de compartir experiències entre els diferents companys del centre. Els canvis en l'aula es pot destacar que s'han introduït en algunes activitats de les assignatures, el treball amb les estructures cooperatives l'avaluació de l'estructura no es realitza.

Els canvis en la didàctica, es podria assenyalar que el treball interdisciplinar no està relegat a la franja del projecte d'innovació educativa, sinó que es comença a introduir en altres assignatures. Els docents utilitzen material propi i contextualitzat a la realitat. Remarca que l'adaptabilitat del professorat és una virtut. El que destaca dels resultats és que sobretot els canvis que s'estan produint en la franja del projecte d'innovació educativa també està provocant canvis en altres assignatures, per exemple les activitats d'idees prèvies. Estan intentant que en els IIA el protagonisme de l'alumne sigui més alt, i també en les altres assignatures, un exemple d'això és que s'han modificat diferents activitats d'un any a l'altre per comentaris dels alumnes. Encara que la reflexió del propi procés d'aprenentatge i del de l'equip si que es porten a terme en la franja del projecte d'innovació educativa concretament, utilitzant autoavaluacions i coavaluacions dins dels plans d'equip, dels diaris de sessions. A més a més, la realització de tutories individualitzades durant el curs. Per últim destacar que els diaris de sessions s'han modificat per ser més àgils. La prova escrita està integrada dins del procés d'ensenyament-aprenentatge a més té el mateix % en la qualificació que les altres activitats. Assenyala que a l'avaluació s'hauria d'introduir que els alumnes avaluin al docent. El grau d'adaptabilitat seria mig.

5. Discussió i Conclusions

En l'apartat anterior s'han presentat els diferents resultats de l'anàlisi dels casos que formen part d'aquesta recerca a partir dels objectius de la investigació. Aquesta secció es dedicarà primerament a donar resposta als objectius de l'estudi i a les hipòtesis vinculades, seguidament, es desenvolupen les conclusions generals de la investigació, per acabar amb les limitacions i qüestions que resten obertes de l'estudi.

5.1 Conclusions per objectius

5.1.1 Objectiu 1 i hipòtesis vinculades

O.1. Identificar les pràctiques avaluatives que planteja el professorat de les etapes d'infantil, primària i secundària obligatòria immersos en un procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge.

H.1.1. Es podran identificar modificacions en les pràctiques avaluatives com a conseqüència de les modificacions en les pràctiques educatives fruit de la participació en un procés d'innovació i millora de les mateixes.

Cas 1: Si, que s'identifiquen modificacions.

Cas 2: Si, que s'identifiquen modificacions.

Cas 3: Si, que s'identifiquen modificacions.

H.2.1 Es podran identificar les diferents modificacions dins de les pràctiques avaluatives i els diferents nivells que les constitueixen per la introducció de la millora en la pràctica educativa.

Cas 1: S'identifiquen en els IIA un augment de les situacions d'avaluació en contrast amb les altres assignatures i amb un tipus d'activitats més divers. Avaluant-se altres tipus de continguts a avaluar, com ara l'actitudinal, el reflexiu També s'observa el canvi en els segments de devolució i comunicació, promovent la participació de l'alumne i amb la introducció d'un espai per les observacions de la família en el butlletí final.

Cas 2: S'observen diferents canvis en les pràctiques avaluatives en l'avaluació dels IIA sobretot en el tipus de tasques que plantegen, que dista molt de les de les assignatures, tot i que s'ha de tenir en compte que l'assignatura de matemàtiques sembla estar programada amb més situacions d'avaluació. Tot i això, les situacions que es proposen als IIA tenen un procés de

preparació en el qual les capacitats i continguts a avaluar s'amplien, no només a l'actitud, sinó també a l'autonomia, que és autoavaluada pels propis alumnes. Donant-los-hi l'oportunitat també de participar en la correcció dins del IIA. En aquest cas també es dona l'oportunitat a les famílies de fer arribar les seves observacions a través del butlletí final.

Cas 3: S'identifica canvis en la diversitat d'activitats que es donen dins del PA sobretot en els IIA. També s'avaluen diverses capacitats com ara la creativa. Els segments preparatoris si que es tenen en compte dins de la pràctica avaluativa, promovent el treball en gran grup i la implicació de l'alumne. En els SA de comunicació i devolució en els IIA es donaria més protagonisme a l'alumne.

5.1.2 Objectiu 2 i hipòtesis vinculades

O.2. Identificar els canvis que s'han produït en la forma de plantejar l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge.

H.2.1. Es podran identificar canvis en els programes avaluatius, les situacions d'avaluació i les tasques d'avaluació focalitzats en els tres continguts de millora o innovació.

Cas 1: S'identifica un augment en l'avaluació actitudinal, s'augmenten els aspectes reflexius aportant preguntes competencials.

Cas 2: S'observa un augment de l'avaluació actitudinal, a més d'un augment dels aspectes reflexius dins les tasques d'avaluació. En la programació dels IIA, els criteris d'avaluació, així com el % que es destina a cada assignatura està plantejat i programat, vinculant l'assignatura amb la competència i amb la tasca d'avaluació.

Cas 3: En la franja d'innovació hi hauria un augment de l'avaluació actitudinal. En altres assignatures com ara català també s'utilitzen en les pràctiques avaluatives estratègies com ara de l'aprenentatge cooperatiu. Tenen programada una hora a la setmana de tutoria de la innovació amb el grup d'alumnes.

H.2.3. Es podran identificar millores en les qualificacions dels alumnes amb el canvi de plantejament de l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques avaluatives.

Cas 1: No s'identifiquen millores en les qualificacions dels alumnes, podent ser una raó el plantejament de la pràctica avaluativa en la innovació de la mateixa manera que en les assignatures.

5.1.3 Objectiu 3 i hipòtesis vinculades

O.3. Identificar els factors que han provocat els canvis, si s'han donat, que s'han produït en la forma de plantejar l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives focalitzat en l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i els itineraris d'aprenentatge. (3 apartat i factors) procés inductiu deductiu

H.3.1. Es podran identificar canvis en les pràctiques avaluatives a nivell de centre, d'aula i de pràctiques del professorat dirigit cap a la cooperació, el treball competencial, la inclusió, pel nou plantejament de l'avaluació durant el procés de millora de les pràctiques educatives. Els factors que provocaran aquests canvis estaran vinculats a funcionament i organització a nivell de centre, decisions pedagògiques de l'equip docent, l'organització de l'aula i en el disseny i programació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Cas 1: Els canvis identificats en el centre són: l'avaluació està incorporant cada cop més l'avaluació qualitativa. Aquesta innovació ha variat el butlletí de qualificacions. Els canvis identificats en la didàctica són: la contextualització del material que ha estat creat pels docents. El treball disciplinar comença a ampliar-se a altres franges que no són la de la innovació. Es comenten els criteris d'avaluació amb l'alumnat abans de realitzar la tasca. Replantejament de la prova escrita cap a una prova més competencial. Una reflexió sobre el procés d'aprenentatge per part dels alumnes més elevada, fent-los més conscients, com ara amb la introducció del document d'anàlisi de la feina realitzada que també ajuda en la reflexió del procés.

Cas 2: Els canvis identificats en el centre són: la variació del butlletí de qualificacions per la innovació dirigint-lo cada cop més a l'avaluació qualitativa. El treball cooperatiu s'ha traslladat al treball entre els docents. Pel que fa als canvis en l'aula: l'avaluació de les estructures cooperatives ha fet que puguin prendre decisions en la programació de quines s'utilitzen depenent de l'edat i en quines activitats es volen portar a terme. El treball dels IIA es pretén realitzar per cicles per poder tenir tres professors a l'aula. Es comenten els criteris d'avaluació amb l'alumnat abans de realitzar la tasca. Els canvis en la didàctica: els docents han creat i estan creant el propi material contextualitzat. El treball disciplinar comença a ampliar-se a altres franges que no són la de la innovació. Una reflexió sobre el procés d'aprenentatge per part dels alumnes més elevada, fent-los més conscients. No s'utilitzen proves escrites en la franja d'innovació.

Cas 3: Els canvis a nivell de centre és que a partir de la implementació de la innovació va començar a compartir les seves pràctiques amb altres docents. Els canvis en la didàctica són:

l'elaboració del material per part dels docents. Es comenten els criteris d'avaluació abans amb l'alumnat. Una reflexió sobre el procés d'aprenentatge per part dels alumnes més elevada, fent-los més conscients. Canvis en el % de les qualificacions, en els IIA i en llengües totes les tasques avaluatives que es portin a terme tenen la mateixa proporció en la qualificació final.

5.2 Discussió de resultats i conclusions generals

En base a l'objectiu general, "identificar i comprendre l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes que porta a terme el professorat en un procés d'innovació i millora de les pràctiques educatives inclusives situat en un programa d'innovació educativa", es poden extreure diferents conclusions generals estructurades al voltant dels diferents eixos temàtics d'aquest estudi.

Avaluació

- Tot i que la programació de l'avaluació és més exhaustiva en la franja en què s'implementa la innovació educativa, s'observa que algunes SA no estan planificades, si es contemplessin podrien repercutir en les decisions d'avaluació, ja que s'arriba a recollir molta informació que no s'utilitza. Així com en el procés d'ensenyament i aprenentatge tant amb la modificació i adequació de la praxis del docent com en el protagonisme i l'autoregulació de l'alumne. Un exemple seria que no es contemplen segments d'aprofitament dins de la planificació, fet que està generalitzat segons Coll, Mauri i Rochera (2012) i Jiménez (2016) que assenyalen que normalment aquests segments estan absents. A part que hi ha certs segments, com ara els de correcció, de devolució o comunicació o el d'aprofitament de resultats que no estan planificats en la programació. Els segments de comunicació sembla que estiguin concretats en els moments reglats, és a dir, marcats per la institució de l'entrega de butlletins trimestrals i finals. A més a més, hi ha determinats moments de devolució de l'activitat ja corregida, que es fa una devolució, però no queda del tot clar si s'aprofundeix en l'aprofitament dels resultats. Es té constància de la realització de segments de correcció tant per part del docent, com també realitzats pels alumnes corregint el propi treball, corregint el del company, com realitzant la correcció en gran grup, per després demanar el producte resultant, encara que no hi ha constància en la planificació i programació, cosa que autors com Torrance i Pryor (1995), Coll, Barberà i Onrubia (2000), Naranjo (2005), entre d'altres, consideren principal.
- Pel que fa al concepte d'adaptabilitat del docent entre els tres casos, es posa de manifest que ha de tenir eines i estratègies per respondre a qualsevol situació *in situ*, per això és

necessari aquest canvi de mentalitat o enfocament a una cultura d'avaluació. Podria ser que el canvi de pensament i que encara no estigui totalment canviat faci que el plantejament de les pràctiques avaluatives encara tinguin reminiscències de les pràctiques anteriors. Per tant s'observa una necessitat d'un canvi de enfocament avaluatiu, més cap a una cultura de l'avaluació que cap a una cultura de test, (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Naranjo, 2005), perquè la innovació pugui portar-se a terme.

Comunicació de resultats d'avaluació

- La introducció del document d'avaluació sobre aptituds i habilitats, a més del canvi de la política avaluativa de l'escola i el canvi en els butlletins de qualificacions ha fet que s'haguessin d'adequar totes les assignatures a aquest nou plantejament, no només la franja de la innovació educativa per això potser no hi ha una gran variació en les qualificacions dels alumnes. A part també s'està treballant amb material contextualitzat i creat pels docents dels diferents centres en les assignatures cosa que fa que s'estigui començant a introduir, no d'una manera sistemàtica, la innovació educativa fora de la franja que se li ha assignat. A més el tant per cent de la qualificació de l'IIA que s'assigna a l'àrea curricular corresponent i a l'assignatura no és tant alt com el percentatge que s'assigna a la franja horària de l'assignatura per se, per això la seva repercussió en les qualificacions finals és menor.
- Les eines i documents que s'utilitzen en el procés d'ensenyament-aprenentatge estan contextualitzats i tenen en compte la realitat que envolta al centre. Tal com Shepard (2000) destacava, si es proposen tasques més contextualitzades i properes a la realitat dels alumnes podrà haver-hi una transferència de coneixement. A més a més, d'obrint-se a les famílies i a la comunitat en els productes que es realitzen en la franja d'innovació educativa. Tot i això, s'ha de destacar la idea de Sanmartí (2013) que la producció final no només sigui informativa cap a les famílies, sinó que comporti una incidència en una acció col·lectiva per donar un sentit global, interdisciplinari, contextual i aplicat de tot el treball i l'aprenentatge realitzat. En els casos es troba algun IIA en què es dona aquesta oportunitat, tot i que la majoria són més informatives a nivell familiar.
- Necessitat de la implicació familiar en les pràctiques avaluatives. La primera intrusió que realitzen dos dels tres casos és introduir una secció d'observació per a la família dins del butlletí final. En el treball per competències Moya i Luengo (2011), ja contemplan la necessitat de la integració de les diferents formes del currículum, emfatitzant en el context familiar. Podent-se integrar també a les famílies en l'avaluació del producte final

facilitant-los-hi rúbriques per realitzar-ho. Tot i que, els casos destacarien una necessitat de canvi en l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge per part de les diferents famílies per poder integrar-les.

- S'identifica una dificultat de contemplar totes les qualificacions, comentaris, etc. dins dels diferents butlletins. En la franja d'introducció del programa d'innovació educativa els docents s'han adonat que tenen a l'abast moltes eines d'avaluació, tot i això expressen que no s'extreu o s'utilitza tota la informació que aquestes eines aporten.

Millora de la pràctica educativa

- En la franja d'innovació educativa, en comparació amb les altres assignatures, l'avaluació és més dinàmica, implicada, fent partícip al docent i a l'alumne, encara que la participació no és equitativa. Es comparteixen amb l'alumne els criteris d'avaluació abans de la realització de la tasca, a més de donar-li responsabilitat en l'avaluació pròpia i dels companys en diferents activitats (oral i escrites). Tot i això, l'alumnat encara no està present en el procés de la creació d'aquesta pràctica avaluativa, participant en decisions com els criteris d'avaluació, tal com proposa Sanmartí (2013) per ajudar a l'alumnat en la seva regulació, o com Norton (2004), que contemplava que la seva coneixença fa que l'alumnat adopti un enfocament estratègic i orientin el seu procés d'aprenentatge cap a la consecució d'aquests criteris. També l'alumnat podria participar més àmpliament, com Black i Williams (2003), Jiménez (2012) i Naranjo (2005) proposaven, explicant la funció pedagògica de l'avaluació, d'incorporar a l'alumnat en el procés de disseny, preparació, realització, correcció i devolució de l'avaluació i d'aquesta manera coresponsabilitzar-lo del seu procés d'aprenentatge.
- En la franja d'innovació existeix una programació més acurada i detallada de l'àrea curricular, de les assignatures vinculades a les competències i de les tasques d'avaluació, així com al tant per cent que es destinarà a la qualificació de cada assignatura. Essent aquesta planificació i vinculació una de les parts bàsiques per treballar amb itineraris interdisciplinars d'aprenentatge, segons Sanmartí (2013), a part també per un adequat treball competencial com assenyalaven Moya i Luengo (2011), que les competències han d'estar integrades i vinculades a les àrees curriculars i han de disposar d'una tasca avaluativa concreta amb uns criteris d'avaluació definits. Podria ser que pel treball anterior que haurien fet els tres casos amb l'ensenyament i aprenentatge competencial que per molt que encara s'estigui adequant és un dels més punt més forts.

Aprentatge cooperatiu

- El professorat identifica com una dificultat en l'avaluació diferenciar el treball individual del treball en equip. Potser seria necessària una planificació més concreta de la tasca a realitzar, com Johnson i Johnson (1999) explicitaven, la tasca ha d'estar delimitada amb precisió, així com la participació exigida i el resultat aconseguit per a cada membre del grup. Sobretot aquesta delimitació seria important en els productes grupals, contemplant un producte realitzat individualment. A part de la importància com assenyalen Naranjo i Jiménez (2015) d'aquesta diferenciació per prendre decisions sobre la planificació docent i futures activitats que es podria avaluar a nivell individual, segons les autores, amb una pregunta relacionada directament amb els continguts apresos de manera cooperativa dins d'una prova escrita. És important destacar que en un dels casos, en el qual els criteris d'observació a l'aula estan definits, s'afavoreix la recollida del procés individual dels alumnes, a més de fer-los partícips amb rúbriques de coavaluació de la seva participació i d'autoavaluació de l'autonomia. Aquest fet podria facilitar l'avaluació del treball individual que ha portat a terme cada alumne.
- S'utilitzen eines, estratègies, estructures cooperatives (el dictat giratori), diferents activitats de cohesió de grup, tasques, entre d'altres de la innovació en altres assignatures amb finalitat avaluativa. Tal com Jiménez (2016) proposava que les estructures cooperatives es podien utilitzar amb finalitats avaluatives.
- Es denota la importància de destinar i dedicar temps a la reflexió amb l'alumnat en gran grup, en equip i individual i en realitzar les auto i coavaluacions per fer més conscients als alumnes de tot el procés i de promoure l'autoresponsabilitat i l'autonomia, a través d'instruments, com ara el pla d'equip, el diari de sessions. Tal i com exposaven Naranjo i Jiménez (2015), aquests dos instruments possibiliten la reflexió dels alumnes tant de les pròpies actuacions, com les del seu equip, fomentant l'autonomia, la presa de decisions, la regulació com equip i l'autoregulació en els aprenentatges. O també a través de rúbrica de la coavaluació de la participació o la rúbrica d'autoavaluació de l'autonomia, tal com proposava Sanmartí (2010). Els casos donen importància a aquests instruments de reflexió perquè s'observa una dificultat en la reflexió d'aquest propi procés d'aprenentatge per la concepció numèrica que té l'alumne i la família i el context de l'avaluació.
- La proposta d'introduir al professor dins de la coavaluació de cada equip, és a dir, que els membres dels diferents equips també avaluin al docent com a un component més

de l'equip, potser per això haurien de definir-se amb claredat el rol i les tasques del docent com a membre de cada equip així com els criteris d'avaluació per així poder realitzar l'avaluació.

Itineraris interdisciplinar d'aprenentatge

- Dins de la programació dels IIA s'estructura l'avaluació intentant que es reflecteixin tres moments: inicial, durant i final. Primerament, es dóna importància a la funció diagnòstica de l'avaluació (Carless, 2011, Jiménez, 2016), tot i que no queda clar com la informació recollida en les activitats de coneixements previs a l'inici dels IIA o UD repercuteix en la modificació o millora el treball posterior en l'itinerari. Segons, Sanmartí (2013) seria a partir d'aquestes idees inicials els docents acompanyen a l'alumne i al grup d'alumnes a replantejar-se-les obrint nous punts de vista, donant el protagonisme a l'alumne del seu procés d'aprenentatge. A més a més, s'afirma que és una de les parts més importants però que per falta de temps no poden portar-ho a terme com voldrien, donant més pes a aquesta avaluació diagnòstica com a eix en la planificació del IIA. Seguidament, durant els itineraris es realitzen diferents activitats avaluatives i reguladores del procés d'e-a. Finalment, l'avaluació final o producte final que normalment és el que té més pes dins de l'avaluació. S'ha de destacar l'enfocament d'un dels casos el qual destina el mateix tant per cent a la qualificació final de totes les activitats que es realitzen dins de l'assignatura de català. Cosa que en els altres casos i en les programacions dels IIA per molt que s'igualen els tants per cents de les diferents activitats d'avaluació el producte final sempre té més pes, ja que avalua l'assoliment dels objectius, indicant que es tractaria d'una avaluació sumativa.

En suma, es podria arribar a la conclusió general que la pràctica avaluativa no estaria del tot alineada amb el procés d'ensenyament-aprenentatge, hauria de ser més coherent amb el procés. Dins de la pràctica avaluativa es continua utilitzant els mateixos instruments i metodologia per un ensenyament que és totalment nou i diferent al que fins ara s'estava exercint. S'observa la necessitat de la reformulació tant dels criteris d'avaluació com de les diferents tasques que es realitzen per poder adequar-les al procés d'innovació educativa, adequant la pràctica avaluativa a aquesta nova manera d'ensenyar a través de la reformulació de pràctica avaluativa i la seva planificació. Tal com Biggs i Tang (2007), Hargreaves, Earl i Schmidt (2002), Jiménez (2016), Norton (2004) assenyalaven el procés d'avaluació i les seves activitats han d'estar vinculades amb les activitats d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, han de ser coherents amb els elements del procés d'ensenyament-aprenentatge. Tenint en compte

que l'avaluació és un element que forma part i està al servei del procés d'ensenyament-aprenentatge. Jiménez (2016) Mauri i Rochera, (2010) i Naranjo (2005)

5.3 Limitacions i línies d'investigació futura

Després d'haver presentat les conclusions generals, s'enceta aquests darrer apartat amb la presentació de les limitacions de l'estudi, així com algunes de les línies futures per la seva ampliació.

Una limitació d'aquesta recerca ha estat la previsió de recollida de documents i evidències. Si s'hagués fet a principi de curs, s'haurien recollit molts més documents i es podrien aconseguir també evidències d'altres anys (tant documents d'avaluació com també altres que es donen a l'alumnat). Per aquesta raó no s'ha pogut recollir documentació d'un dels centres. Una altra limitació que esdevé conseqüència de l'anterior és que en certs moments l'anàlisi no s'ha hagut pogut concretar de manera aprofundida.

Una tercera limitació seria la necessitat de tenir en compte altres aspectes del centre escolar, com ara el context organitzatiu més ampli a nivell de centre, les decisions que es prenen sobre la pràctica avaluativa que afecta a la seva realització en el context d'aula, les diferents decisions d'introducció de modificacions en els butlletins o en el treball competencial, entre d'altres.

Una darrera limitació d'aquesta recerca serien els instruments d'anàlisi utilitzats per a la recerca, que han estat adaptats d'altres estudis, com ara Naranjo (2005), i en alguns casos definits per aquesta recerca. Seria necessari contrastar, sobretot els definits per aquesta recerca, en altres situacions per poder valorar les seves limitacions i introduir millores per una major funcionalitat i adequació per a l'estudi.

Pel que fa a les línies d'investigació futura es podria realitzar l'ampliació d'aquest estudi a la totalitat d'escoles que estan dins del procés d'implementació d'aquesta innovació educativa per tal d'identificar i avaluar les diferents pràctiques avaluatives, per poder proposar línies de millora. Tenint la previsió de recollida d'evidència per així obtenir un major nombre d'evidències i poder realitzar una anàlisi més exhaustiu. A més de realitzar un estudi més contextualitzat, és a dir, obtenint informació dels factors sobre la praxis avaluativa real dels casos que, per la possibilitat d'aquesta recerca, no s'han pogut recollir, com ara aspectes de comunicació, de realització de les tasques, de presa de decisions, sobre la planificació de les pràctiques avaluatives.

Estudiar un altre programa d'innovació educativa per observar si les pràctiques avaluatives han variat o no i de quina manera podrien complementar-se per millorar-se en els dos programes.

Estudiar un país en el qual es va fer una implementació d'innovació educativa similar per observar les pràctiques avaluatives que es porten a terme, amb la finalitat d'observar-les i identificar els diferents factors que possibiliten els canvis per tal de poder proposar diferents millores.

6. Glossari

Aprentatge cooperatiu: utilització didàctica d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots amb un ús didàctic d'equips heterogenis reduïts maximitzant el propi aprenentatge i el dels altres. Johnson, Johnson i Holubec (1999).

Assessorament educacional-constructiu: un procés de construcció conjunt i col·laboratiu entre assessor i assessorats, en el qual prima la complementarietat dels recursos i la coresponsabilització de les tasques. (Marrrodán i Oliván (1996). Un procés de construcció conjunta entre assessor i assessorat centrat en les millores de la pràctica educativa. Lago i Onrubia (2008, 2011).

Avaluació: procés per recollir i analitzar una informació, per emetre un judici de valor sobre ella i poder prendre decisions sobre quina funció se li atorga, de caràcter social o pedagògic/regulador (Sanmartí, 2007) i una comunicació de resultats. (Naranjo, 2005).

Avaluació diagnòstica o predictiva (avaluació inicial): amb l'objectiu de recollir informació sobre el nivell d'aprenentatge dels alumnes al moment inicial, així com les seves necessitats educatives i formatives per marcar els objectius d'aprenentatge i fer una planificació per part del professor i fer conscients als alumnes del procés d'ensenyament-aprenentatge. (Carless, 2011; Jiménez, 2016).

Avaluació formativa (avaluació contínua o reguladora): amb l'objectiu d'ajustar i adequar l'ajuda que dóna el professor i perquè els alumnes autoregulin també el seu procés. Chadwick, 1991; Naranjo, 2005; Naranjo i Jiménez, 2015; Sanmartí, 2007, 2010; William 2000).

Avaluació sumativa (avaluació final): s'utilitza per percebre i per comprovar el grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge que s'havien proposat. (Carless, 2011; Jiménez, 2016).

Canvi educatiu: qualsevol modificació de la realitat educativa, que es pot concebre com procés i resultat, com alguna cosa deliberada o espontània i que pot ocórrer en àmbits macro, meso o micro. (INTEF, 2014).

Competència bàsica: "la forma en què les persones aconsegueixen mobilitzar tots els seus recursos personals (cognitius, afectius, socials, etc.) per aconseguir l'èxit en la resolució d'una tasca en un context definit." (Moya i Luengo, 2011, p. 33).

Enfocament avaluatiu: conjunt de pensaments, creences, idees, etc., més o menys articulats que té un professor sobre l'avaluació. (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Naranjo, 2005).

Innovació educativa: procés intencional de canvi educatiu portat a terme per un docent o grup de docents que modifiquen el currículum o l'organització i el seu lloc és l'aula. (INTEF, 2014). La innovació no només pretén canviar l'organització curricular, sinó també les actituds i concepcions dels agents educatius, fent partícips a altres actors que intervenen en el centre educatiu, com ara la família. (Sancho, Hernández et al., 1988).

Millora educativa: canvi planificat i sistemàtic, coordinat i assumit pel centre educatiu que cerca incrementar la seva qualitat, mitjançant una modificació tant dels processos d'ensenyament i aprenentatge com de l'organització del centre. (INTEF, 2014).

Programa avaluatiu: planificació de l'avaluació en diferents situacions d'avaluació. (Torrance i Pryor, 1995). "Conjunt de situacions o activitats d'avaluació que despleguen el professor i els seus alumnes en el transcurs d'un procés – o d'un conjunt de processos – d'ensenyament i aprenentatge que pot tenir una duració més o menys àmplia i correspondre a seqüències o unitats didàctiques de diferent nivell de complexitat". (Coll, Barberà i Onrubia, 2000, p. 124).

Situacions d'avaluació: amb l'objectiu que els alumnes mostrin els coneixements adquirits en el procés d'ensenyament-aprenentatge, essent un objectiu comú i compartit amb el docent, es componen de tasques d'avaluació i dels instruments d'avaluació i del conjunt d'activitats anteriors i posterior de l'activitat d'avaluació. (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Jiménez, 2016).

Tasques d'avaluació: "les diferents preguntes, ítems o problemes que resolen els alumnes en una determinada situació d'avaluació." (Naranjo, 2005, p. 51).

7. Bibliografía

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, (327, pp. 69-82). Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re327.pdf?documentId=0901e72b8125305b>
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Dins Aula de innovación educativa*. (11), 42-44.
- Análí, V., Paoloni, P. V., Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios. *Dins Revista actualidades investigativas en educación*, 17, (2). Recuperat de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032017000200112
- Arnaiz, P., Linares, J. E., Garrido, C. P., De Haro, R. (2010). Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria. Recuperat de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/1.pdf>
- Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press. Recuperat de http://hust.edu.oak.arvixe.com/media/197963/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Black, P. i William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), 5–31. Recuperat de https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf
- Black, P. i William, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623-637. Recuperat de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/0141192032000133721>
- Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. Ponència impartida en el curs “La mejora de la enseñanza”, organitzada per la Federación de enseñanza de UGT de Murcia. Recuperat de https://issuu.com/pablolopezcampos/docs/antonio_bolivar._la_mejora_de_los_p

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. Dins *Revista de Educación*, (347), 181-202.
- Brown, S. I Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith y Palou de Maté, María del Carmen. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Carless, D. (2011). From testing to productive student learning. Implementing formative assessment in Confucian-Heritage settings. New York: Routledge
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Madrid: Muralla. Recuperat de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d2/p3/3%20la.evaluacion.educativa.educacion.basica.pdf>
- Chadwick, C. B. (1991). *Evaluación formativa para docentes*. Barcelona: Paidós.
- Colomina, R. i Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. Dins *Cuadernos de pedagogía*, (318), 56-62.
- 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. Recuperat de <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. Dins *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132. Recuperat de <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>
- Coll, C.; Barberà, E.; Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M. J. (Autors) i la participació de Lajo, J. M.; Naranjo, M. i Remesal, A. (1999). *Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació en matemàtiques*. (Document d'ús intern).
- Coll, C. I Matín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva

constructivista. Dins Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I. I Zabala, A. *El constructivismo en el aula*, (pp. 163-183). Barcelona: Graó. Recuperat de <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/Libros/7/el-constructivismo-en-el-aula.pdf>

Coll, C. I Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. Dins *teoría y práctica de la educación*, (18), 64-77. Recuperat de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=672

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*. 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. Dins *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, (1), 49-59. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004>

Coll, C. i Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Dins *Cuadernos de Pedagogía*, 50, (318), 50-54. Recuperat de http://tecnoayudas.com/MEMORIAS/Memorias_esperanza/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf

De Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? Dins de *Fundamentos en humanidades*. (21), 53-66. Recuperat de <https://dialnet-unirioja-es.biblioremot.uvic.cat/servlet/articulo?codigo=3329574>

Delgado, G. I Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. Dins *Red-U: Revista de Docencia Universitaria*, 3, (1), 1-13. Recuperat de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/113/public/113-99-2-PB.pdf>

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dochy, F. (2004). Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction. *Keynote presentation*. Recuperat de: <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>

- 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. Recuperat de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Feito, R. (2015). *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/267832960_LA_ENSEÑANZA_EN_GRUPOS_HOMOGENEOS_Y_HETEROGENEOS
- Gamboa, R., i Castillo, M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. Dins de *Revista posgrado y sociedad*, 13. (1), 45-60. Recuperat de <https://dialnet-unirioja-es.biblioremot.uvic.cat/servlet/articulo?codigo=5875761>
- García, M. P. (2014). La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. Dins *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17, (1), pp. 87-106. Recuperat de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/87/162181>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), 227-246. Recuperat de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J. y Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. Dins *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-86. Recuperat de <https://racetothetopvolusia.wikispaces.com/file/view/A+Five+Dimensional+Framework+for+Authentic+Assessment.pdf>
- Halwachs, F. (1975). La physique du maître entre la physique dy physicien et la physique de l'élève. Dins *Revue française de pedagogie*, (33), 19-29.
- Hamodi, C., López, V. M., López, M. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Dins *Perfiles educativos*, 37, (147). Recuperat de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100009&script=sci_arttext&lng=pt
- Hargreaves, A.; Earl, L i Schmidt, M. (2002). *Perspective on Alternative Assessment Reform*.

American Educational Research Journal, 39,(1), 69-95. Recuperat de https://www.researchgate.net/profile/Lorna_Earl2/publication/250184860_Perspectives_on_Alternative_Assessment_Reform/links/53fdd47d0cf2364ccc091660/Perspectives-on-Alternative-Assessment-Reform.pdf

Hassanpour, B., Utaberta, N., Abdullah, N., Spalie, Tahir, M. (2011). Authentic assessments or standardized assessment new attitude to architecture assessment. Dins *Procedia social and behaviarool sciences*, 15, 3550-3595. Disponible a https://ac.els-cdn.com/S187704281100886X/1-s2.0-S187704281100886X-main.pdf?_tid=85369bab-3871-4958-b08f-2f0f4daa488b&acdnat=1522488246_6609c2d466412bb1448bb5fb24bce8a3

Ibarra, M. S., Rodríguez, G., Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. Dins *Revista de educación*, (359). Recuperat de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf

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. Recuperat de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>

Jiménez, V. (2016). *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar* (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Vic, Catalunya.

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. Reucperat de <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/2047>

Johnson, R. T. i Johnson, D. W. (2014a). Cooperative learning in 21st Century. Dins *Anales de psicologia*, 30, (3), 841-851. Recuperat de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/201241>

Johnson, R.T. i Johnson, D. W. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Edicions SM.

Johnson, D.W., i Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Grupo editorial Aique.

- Johnson, D.W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for teachers, Inc.
- 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. Recuperat de: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjktuDP89TXAhXQIuwKHVDJA-gQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FSuports%2Farticle%2Fdownload%2F102288%2F142107&usg=AOvVaw2pU-sxYgEFZ524siHtw0Ht>
- Lago, J. R. i Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. Dins R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Barcelona: Editorial UOC.
- 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. 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 formación del profesorado*, 12(1). Recuperat de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lago, J. R., Tort, T., Naranjo, M., Jiménez, V., Soldevila, J., (2018). *Informe de recerca "Aprenem del SUMMEM" primer any. Febrer 2018*. (Document d'ús intern).
- Lara, M. (2015). La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. Dins *Revista española de pedagogía*, 73, (262, pp. 561-582). Recuperat de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/11/La-autoevaluación-en-estudiantes-de-edades-tempranas.pdf>http://www.jstor.org/stable/24711329?seq=1#page_scan_tab_contents

- Le boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quel critères? Quelles instances? Dins *Revista d'education permanente* (145), 143-151. Recuperat de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4282546/135_LE_BOTERF.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525533160&Signature=4Ero9LuGkduEA8p85P47RZICGQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEvaluer_les_compences_quels_jugements.pdf
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. Dins Camilloni, A., Celmann, C., Litwin, E. i Palou, M. (Coords.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós. Recuperat de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Litwin-La%20evaluación%20campo%20de%20controversias001.pdf>
- Marrodán, M. i Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. Dins Moreneo, C. i Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. (pp. 241-256). Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. Dins *Revista investigación en la escuela*. (6), 41-50. Recuperat de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf
- 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. 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.
- Moreneo, C. i Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. Dins Moreneo, C. i Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. (pp. 15-32). Madrid: Alianza editorial.

- Moreno, L. L. i Rochera, M. J. (2015). Congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uso de TIC. *Perspectiva Educacional*. Dins *Formación de Profesores*, 54, (2), 126-149. Recuperat de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/354/170>
- Moya, J., i Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Murillo, F., Muñoz-Repiso, M. (Coords.) Angulo, G., Coronel, J. m., Sancho, J. m. et al. (2002) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. Recuperat de <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP10939.pdf&area=E> (
- Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. (Tesi Doctoral no publicada. Universitat de Barcelona). Recuperat de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2644/tesi_doctoral_Milagros_Naranjo.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.
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29,(6), 687-702. <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0260293042000227236?scroll=top&needAccess=true#.Wr4R1WYrzOQ>
- Oliveras, B., Márquez, C., Sanmartí, N. (2011). The use of newspaper articles as a tool to develop critical thinking in science classes. Dins *International journal of science education*, 35. (6), 885-905. Recuperat de http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat.conxitamarquez/files/IJSE_Critical%20reading.pdf

- Pérez, A., Taberero, B., López, J. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonç, M., González, M. i Catejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: la concreción de cuestiones/claves para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dins *Revista de educacion*, (247) 435-451. Recuperat de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347_20.html
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Dins RedDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 6, (2). Recuperat de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/72/pdf>
- 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
- Picado, M. (2002). ¿Cómo podría delinear una investigación cualitativa? Dins *Revista de ciencias sociales*, III. (97), 47-61. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309705>
- Polit, D. i Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Dins *Educatio siglo XXI*, 30, (1), 89-112. Recuperat de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149151/132141>
- Pujolàs, P. (2008a). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. Dins *Aula de Innovación Educativa*. *Revista Aula de Innovación Educativa* 170. Recuperat de http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf
- Pujolàs, P. (2008b). 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona: Eumo-Octaedro Barcelona. PUJOLÁS MASET, P (2005). El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo. En Cuadernos de Pedagogía no345, abril. pp 50-54
- Pujolàs, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Recuperat de

http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos_Alumnosdiferentes_Pujolas_35p.pdf

Pujolàs, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe

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., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A., i Rodrigo, C. (2011). (El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperat de <http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

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, Catalunya. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2646>

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers’ conceptions of assessment: A qualitative study. Dins *Teaching and Teacher Education*, 27, (2), 472-482. Recuperat de http://www.academia.edu/439732/Remesal_A._2011._Primary_and_secondary_teachers_conceptions_of_assessment_A_qualitative_study._Journal_of_Teaching_and_Teacher_Education_27_2_472-482

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. Recuperat de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?147>

Rychen D. I Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Màlaga:Aljive.

Sancho, J. M., Hernández, f., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez-Cortés, S. i Simó, N. (1988). Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de

investigación aplicada a tres estudios de casos. Recuperat de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/aprendiendo-de-las-innovaciones-en-los-centros-la-perspectiva-interpretativa-de-investigacion-aplicada-a-tres-estudios-de-casos/investigacion-educativa/1401>

Sanmartí, N. (2013). *És necessari i possible promoure un aprenentatge interdisciplinari?* Manuscrit no publicat, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès, Catalunya.

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. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. Teoría de la Educación. Dins Revista Interuniversitaria de la Universidad de Salamanca, 26, (2), 205-22

Shepard, A.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14. Recuperat de <https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/The%20Role%20of%20Assessment%20in%20a%20Learning%20Culture.pdf>

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique. Recuperat de <http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion%20inclusiva/Estrategias/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>

Solé, I, Miras, M. I Castells, N. (2003) ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? Dins *Infancia y aprendizaje*, 26, (2), 217-233. Recuperat de <https://doi.org/10.1174/021037003321827795>

Swan, M. (1993). Improving the design and balance of mathematical assessment. Dins Nis, M. (Ed.), *Investigations into assessment in mathematics education. New ICMI study series*, 2. (pp.195-216). Dordrecht: Springer.

- Taras, M. (2010). Back to basics: definitions and processes of assessments. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 5(2), 123-130.
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Recuperat de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Torrance, H. I Pryor, J. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. Dins *Assessment in education: princiles, policy & practice*, 2. (3), 305-320.
- Ugalde, N., i Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigació cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. Dins *Ciencias económicas*, 31. (2), 179-187. Recuperat de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- William, D. (2000). Intergrating summative and formative functions of assessment. Keynote address the European association for eduactiona assessment Praga, República Txeca. Recuperat de: http://eprints.ioe.ac.uk/1151/1/Wiliam2000IntergratingAEA-E_2000_keynoteaddress.pdf
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park CA: Sage.
- 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.

8. Annexos.

8.1 Annex 1. Evidències recollides

En aquest annex es presenten les evidències recollides de cada un dels dos casos per cada un dels tres objectius. Per l'objectiu 1 s'han recollit del Cas 1 la següent documentació:

- Document 1: programació d'una seqüència formativa de l'assignatura de matemàtiques de 5è de primària.
- Document 2: programació d'una seqüència formativa de l'assignatura de català de 5è de primària.
- Document 3: graella base de l'avaluació del treball de grup.
- Document 4: graella base de l'avaluació d'exposicions orals.
- Document 5: rúbrica d'avaluació dels treballs (murals, dossiers, etc.).
- Document 6: rúbrica d'avaluació d'exposicions orals.
- Document 7: rúbrica d'avaluació de les expressions escrites.
- Document 8: activitat d'avaluació de matemàtiques de 5è de primària.
- Document 9: activitat d'una unitat didàctica d'anglès amb la rúbrica per avaluar el treball de 5è de primària.
- Document 10: activitat d'una unitat didàctica de català amb la rúbrica per avaluar el treball de 5è de primària.
- Document 11: rúbrica base d'avaluació de textos escrits.
- Document 12: prova d'avaluació (*writing*) d'una unitat didàctica d'anglès.
- Document 13: prova d'avaluació de medi de 5è de primària.
- Document 14: examen de matemàtiques 1.
- Document 15: examen de matemàtiques 2.
- Document 16: prova 1 d'avaluació de català de 5è de primària.
- Document 17: prova 2 d'avaluació de català de 5è de primària

Per l'objectiu 1 s'han recollit del Cas 2 la següent documentació:

- Document 1: programació de l'assignatura de català de 1r de primària.
- Document 2: programació de l'assignatura de català de 2n de primària.
- Document 3: programació de l'assignatura de matemàtiques de 1r de primària.
- Document 4: programació d'una unitat didàctica d'educació física de 5è i 6è de

primària.

- Document 5: rúbrica de text escrit de català
- Document 6: rúbrica base de l'expressió oral per alumnes de 4rt de primària.
- Document 7: rúbrica projecte lectors i padrins.
- Document 8: rúbrica d'un exercici de medi de cada alumne avaluada pel docent.
- Document 9: exercici de castellà.

Per l'objectiu 2 s'han recollit del Cas 1 la següent documentació:

- Document 1: IIA1 per 5è de primària.
- Document 2: IIA2 per 5è de primària.
- Document 3: dossier del recull d'activitats de totes les assignatures del 1r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 4: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 5: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 6: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 7: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 8: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 9: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 10: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 11: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 12: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 13: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 14: dossier del recull d'activitats de totes les assignatures del 1r trimestre

del curs 2015-2016 de l'alumne Y.

- Document 15: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 16: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 17: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 18: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 19: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 20: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 21: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 22: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 23: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 24: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 25: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne A.
- Document 26: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne A.
- Document 27: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne A de 5è de primària.
- Document 28: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne A.
- Document 29: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne A.
- Document 30: document d'entrevistes amb la família de l'alumne A durant curs 2015-2016.
- Document 31: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne A

durant curs 2016-2017.

- Document 32: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne A.
- Document 33: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne A.
- Document 34: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne A.
- Document 35: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne A de 6è de primària.
- Document 36: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne A.
- Document 37: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne A.
- Document 38: informe de qualificacions de la 1^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne A.
- Document 39: informe d'actituds i habilitats de la 1^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne A.
- Document 40: informe de qualificacions de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne A.
- Document 41: informe d'actituds i habilitats de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne A.
- Document 42: informe de qualificacions de la 3^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne A.
- Document 43: informe d'actituds i habilitats de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne A.
- Document 44: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne B.
- Document 45: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne B.
- Document 46: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne B de 5è de primària.
- Document 47: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne B.
- Document 48: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne B.
- Document 49: document d'entrevistes amb la família de l'alumne B durant curs 2015-

2016.

- Document 50: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne B durant curs 2016-2017.
- Document 51: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne B.
- Document 52: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne B.
- Document 53: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne B.
- Document 43: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne B de 6è de primària.
- Document 54: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne B.
- Document 55: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne B.
- Document 56: informe de qualificacions de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne B.
- Document 57: informe d'actituds i habilitats de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne B.
- Document 58: informe de qualificacions de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne B.
- Document 59: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne B.
- Document 60: informe de qualificacions de la 3ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne B.
- Document 61: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne B.
- Document 62: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne C.
- Document 63: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne C.
- Document 64: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne C de 5è de primària.
- Document 65: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne C.
- Document 66: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària

de l'alumne C.

- Document 67: document d'entrevistes amb la família de l'alumne C durant curs 2015-2016.
- Document 68: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne C durant curs 2016-2017.
- Document 69: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne C.
- Document 70: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne C.
- Document 71: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne C.
- Document 72: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne C de 6è de primària.
- Document 73: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne C.
- Document 74: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne C.
- Document 75: informe de qualificacions de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne C.
- Document 76: informe d'actituds i habilitats de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne C.
- Document 77: informe de qualificacions de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne C.
- Document 78: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne C.
- Document 79: informe de qualificacions de la 3ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne C.
- Document 80: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne C.
- Document 81: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne D.
- Document 82: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne D.
- Document 83: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne D de 5è de primària.
- Document 84: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de

primària de l'alumne D.

- Document 85: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne D.
- Document 86: document d'entrevistes amb la família de l'alumne D durant curs 2015-2016.
- Document 87: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne D durant curs 2016-2017.
- Document 88: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne D.
- Document 89: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne D.
- Document 90: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne D.
- Document 91: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne D de 6è de primària.
- Document 92: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne D.
- Document 93: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne D.
- Document 94: informe de qualificacions de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne D.
- Document 95: informe d'actituds i habilitats de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne D.
- Document 96: informe de qualificacions de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne D.
- Document 97: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne D.
- Document 98: informe de qualificacions de la 3ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne D.
- Document 99: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne D.
- Document 100: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne E.
- Document 101: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne E.
- Document 102: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne E

de 5è de primària.

- Document 103: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne E.
- Document 104: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne E.
- Document 105: document d'entrevistes amb la família de l'alumne E durant curs 2015-2016.
- Document 106: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne E durant curs 2016-2017.
- Document 107: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne E.
- Document 108: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 109: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 110: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne E de 6è de primària.
- Document 111: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 112: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 113: informe de qualificacions de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 114: informe d'actituds i habilitats de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 115: informe de qualificacions de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 116: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 117: informe de qualificacions de la 3ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 118: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 119: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne E.
- Document 120: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è

de primària de l'alumne E.

- Document 121: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne E de 5è de primària.
- Document 122: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne E.
- Document 123: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne E.
- Document 124: document d'entrevistes amb la família de l'alumne E durant curs 2015-2016.
- Document 125: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne E durant curs 2016-2017.
- Document 126: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne E.
- Document 127: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 128: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 129: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne E de 6è de primària.
- Document 130: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 131: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne E.
- Document 132: informe de qualificacions de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 133: informe d'actituds i habilitats de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 134: informe de qualificacions de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 135: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 136: informe de qualificacions de la 3ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.
- Document 137: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne E.

- Document 138: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne F.
- Document 139: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne F.
- Document 140: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne F de 5è de primària.
- Document 141: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne F.
- Document 142: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne F.
- Document 143: document d'entrevistes amb la família de l'alumne F durant curs 2015-2016.
- Document 144: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne E durant curs 2016-2017.
- Document 145: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne F.
- Document 146: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne F.
- Document 147: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne F.
- Document 148: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne F de 6è de primària.
- Document 149: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne F.
- Document 150: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne F.
- Document 151: informe de qualificacions de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne F.
- Document 152: informe d'actituds i habilitats de la 1ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne F.
- Document 153: informe de qualificacions de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne F.
- Document 154: informe d'actituds i habilitats de la 2ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne F.
- Document 155: informe de qualificacions de la 3ª avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne F.

- Document 156: informe d'actituds i habilitats de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne F.
- Document 157: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne G.
- Document 158: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne G.
- Document 159: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne G de 5è de primària.
- Document 160: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne G.
- Document 161: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne G.
- Document 162: document d'entrevistes amb la família de l'alumne G durant curs 2015-2016.
- Document 163: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne G durant curs 2016-2017.
- Document 163: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne G.
- Document 164: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne G.
- Document 165: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne G.
- Document 166: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne G de 6è de primària.
- Document 167: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne G.
- Document 168: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne G.
- Document 169: informe de qualificacions de la 1^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne G.
- Document 170: informe d'actituds i habilitats de la 1^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne G.
- Document 171: informe de qualificacions de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne G.
- Document 172: informe d'actituds i habilitats de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne G.

- Document 173: informe de qualificacions de la 3^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne G.
- Document 174: informe d'actituds i habilitats de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne G.
- Document 175: historial acadèmic del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne H.
- Document 176: expedient acadèmic. Resultats de l'avaluació del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne H.
- Document 177: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne H de 5è de primària.
- Document 178: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne H.
- Document 179: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2015-2016 a 5è de primària de l'alumne H.
- Document 180: document d'entrevistes amb la família de l'alumne H durant curs 2015-2016.
- Document 181: informe individualitzat del final d'etapa (6è de primària) de l'alumne H durant curs 2016-2017.
- Document 182: historial acadèmic que recull els resultats d'avaluació de les competències des de 2n a 6è de l'alumne H.
- Document 183: expedient acadèmic. Resultats d'avaluació del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne H.
- Document 184: informe de final de curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne H.
- Document 185: informe d'avaluació del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne H de 6è de primària.
- Document 186: informe d'avaluació del 2n trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne H.
- Document 187: informe d'avaluació del 1r trimestre del curs 2016-2017 a 6è de primària de l'alumne H.
- Document 188: informe de qualificacions de la 1^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne H.
- Document 189: informe d'actituds i habilitats de la 1^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne H.
- Document 190: informe de qualificacions de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne H.

- Document 191: informe d'actituds i habilitats de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne H.
- Document 192: informe de qualificacions de la 3^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne H.
- Document 193: informe d'actituds i habilitats de la 2^a avaluació del curs 2016-2017 a 1r de l'ESO de l'alumne H.

Per l'objectiu 2 s'han recollit del Cas 2 la següent documentació:

- Document 1: informe d'avaluació d'actituds i habilitats de 2n de primària.
- Document 2: informe d'avaluació d'actituds i habilitats de 4rt de primària.
- Document 3: informe trimestral d'avaluació de 1r de primària.
- Document 4: document de comentaris qualitius de cada alumne per l'informe d'avaluació final.
- Document 5: graella d'avaluació de cada alumne que es discuteix a nivell de claustre de 1r de primària.
- Document 6: rúbrica de coavaluació de la participació.
- Document 7: rúbrica d'autoavaluació de l'autonomia.
- Document 8: rúbrica de com fer els apunts.
- Document 9: presentació d'un treball de música amb la seva rúbrica.
- Document 10: presentació d'un treball d'expressió oral.
- Document 11: autoavaluació de presentació oral d'un alumne.
- Document 12: plans d'equip amb els diaris de sessió de 6è de primària.
- Document 13: plans d'equip amb els diaris de sessió, les auto i coavaluacions de l'equip i de cada membre de 2n de primària.
- Document 14: plans d'equip amb els diaris de sessió de 5à de primària.
- Document 15: plans d'equip amb els diaris de sessió de P5.
- Document 16: IIA1 per 1r de primària.
- Document 17: IIA2 per 1r i 2n de primària.
- Document 18: IIA3 per 1r i 2n de primària.
- Document 19: rúbrica de treball cooperatiu.
- Document 20: normes de funcionament del treball en equip.
- Document 22: document d'organització: càrrecs i funcions dins dels equips cooperatius.

- Document 23: graella dels criteris d'avaluació de cada competència bàsica per a cadascuna de les assignatures de cicle superior.
- Document 24: graella dels criteris d'avaluació de cada competència bàsica per a cadascuna de les assignatures de cicle mitjà.
- Document 25: graella dels criteris d'avaluació de cada competència bàsica per a cadascuna de les assignatures de cicle inicial.

Per l'objectiu 3 s'han recollit del Cas 1 la següent documentació:

- Document 1: IIA1 per 5è de primària.
- Document 2: IIA2 per 5è de primària.
- Document 3: dossier del recull d'activitats de totes les assignatures del 1r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 4: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 5: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 6: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 7: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 8: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 9: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 10: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 11: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne X.
- Document 12: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 13: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne X.
- Document 14: dossier del recull d'activitats de totes les assignatures del 1r trimestre

del curs 2015-2016 de l'alumne Y.

- Document 15: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 16: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 1r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 17: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 18: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 19: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 20: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del 2n trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 21: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 22: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2015-2016 de l'alumne Y.
- Document 23: dossier 1 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.
- Document 24: dossier 2 del recull d'activitats de totes les assignatures i del projecte d'innovació educativa del 3r trimestre del curs 2016-2017 de l'alumne Y.

Per l'objectiu 3 s'han recollit del Cas 2 la següent documentació:

- Document 1: informe d'avaluació d'actituds i habilitats de 2n de primària.
- Document 2: informe d'avaluació d'actituds i habilitats de 4rt de primària.
- Document 3: informe trimestral d'avaluació de 1r de primària.
- Document 4: IIA1 per 1r de primària.
- Document 5: IIA2 per 1r i 2n de primària.
- Document 6: IIA3 per 1r i 2n de primària.
- Document 7: graella dels criteris d'avaluació de cada competència bàsica per a cadascuna de les assignatures de cicle superior.
- Document 8: graella dels criteris d'avaluació de cada competència bàsica per a cadascuna de les assignatures de cicle mitjà.

- Document 9: graella dels criteris d'avaluació de cada competència bàsica per a cadascuna de les assignatures de cicle inicial.
- Document 10: autoavaluació de presentació oral d'un alumne.
- Document 11: auto i coavaluacions dins dels plans d'equip.