

La millora de l'avaluació competencial (autoavaluació i coavaluació) en els projectes de coneixement del medi a dos cursos de Primària (1r i 4t).

Alba Dachs Mora¹
Escola Bellpuig, Sant Julià de Vilatorça
adachs4@xtec.cat

Abstract

The aim of this article is to know a new implementation in a new improvement project for Bellpuig School, in Sant Julià de Vilatorça, through different phases known as stages take place in a process of problem resolution and creating some improvements. In the educative context we are in, some uncertainty, pedagogical debate and certain evaluation lacks are found. This difficulty becomes as a real need, shared and totally necessary to develop an improving project and therefore provide some solutions to the necessity to get a school line to evaluate, in a competently and significant way, the knowledge based in projects and cooperative education. Changing this assessment not only so that it becomes more competent (transferable, meaningful, functional, productive learning) but also allow improvement in motivation, active participation, and therefore, to be able to learn more and better.

Key words

innovation, primary education, project based learning, cooperative learning, reflection, competency assessment

Resum

La finalitat d'aquest article és donar a conèixer la implementació d'un projecte de millora, a l'Escola Bellpuig de St. Julià de Vilatorça, mitjançant una sèrie de fases enteses com a etapes compreses en el procés de resolució de problemes i construcció de millores. En el context educatiu en el que ens trobem podem apreciar incertesa, debat pedagògic i certes mancances d'avaluació dins de diferents pràctiques educatives que es porten a terme. Aquesta carència esdevé necessitat real, compartida i totalment necessària per a poder-ne desenvolupar un projecte de millora i així donar resposta a la necessitat d'aconseguir una línia d'escola per avaluar, de forma competencial i significativa, l'aprenentatge basat en projectes i l'aprenentatge cooperatiu dins d'aquests. Canviant així aquesta avaluació, no només perquè esdevingui més competencial (aprenentatges transferibles, significatius, funcionals, productius,..) sinó que també permetin la millora en motivació, participació activa i per tant, poder-ne aprendre més i millor.

Paraules clau

innovació, educació primària, aprenentatge basat en projectes, aprenentatge cooperatiu, reflexió, avaluació competencial.

¹ Diplomada en Mestra d'Ed. Infantil (UVic, 2006). En aquests anys he treballat en diferents escoles, on en totes he après i he gaudit fomentant la meua il·lusió, motivació i compromís. Actualment sóc mestra i coordinadora d'Ed. Primària a l'Escola Bellpuig de St. Julià de Vilatorça ocupant una plaça estructural (DIV) i també estudiant del Màster en la Millora de l'Ensenyament d'Ed. Infantil i Primària (UVic-UCC, UOC, 2017-2019). adachs4@xtec.cat

Introducció

En aquest article exposem el disseny i introducció d'un pla de millora educativa en un centre d'educació primària, l'objectiu del qual és donar resposta a una necessitat rellevant i real de centre que és la inquietud per l'avaluació competencial dins dels projectes de medi. Prenent especial rellevància el fet de verificar com, involucrant els alumnes en processos d'autoavaluació i de coavaluació, ajuda a que millorin en participació, motivació i adquisició d'aprenentatges.

Fa vuit anys que com a escola es va apostar per l'aprenentatge cooperatiu. Aquesta metodologia es va implementar al centre, després de tres anys de formació, degut a les diferents carències detectades com: la necessitat d'atendre millor la diversitat, millorar la cohesió de grup, millorar l'autoestima, l'autonomia i la responsabilitat dels alumnes, fomentar l'aprendre a cooperar i cooperar per aprendre, i la necessitat de canvi en el paper del mestre i de l'alumne tot deixant enrere l'aprenentatge individual i competitiu. Malgrat que actualment ja es treballa de forma sistematitzada encara hi ha mancances a l'hora de realitzar les diferents avaluacions en el quadernet d'equip. Fa sis anys que es va apostar per treure els llibres de text de medi tot establint el treball per projectes. Tanmateix, molt sovint aquests no es treballen com a tals i l'avaluació que en deriva esdevé poc competencial. Així doncs, a nivell de centre constatem que hi ha deficiències en l'avaluació competencial en els projectes de medi i sorgeix una necessitat de millora, que condueix al disseny i implementació del pla de millora que exposem en aquest article.

L'escola on es planteja i desenvolupa el pla de millora és l'Escola Bellpuig de Sant Julià de Vilatorrada (Osona, Barcelona), municipi amb una població de 3101 habitants. Aquesta població té dues escoles: l'escola concertada el Roser i l'escola pública Bellpuig.

L'Escola Bellpuig és una escola pública amb uns 135 anys d'història. Antigament era coneguda com a Escola Tomàs Albert i fa uns anys es va decidir canviar-li el nom. El 2008, degut a l'increment de matrícules, l'escola es va desvincular de la ZER els Munts, de la qual formava part, per esdevenir centre d'una línia. Aquest mateix any es va estrenar l'edifici actual on a dia d'avui hi ha l'escola formada per uns 182 alumnes, 15 mestres i 1 vetlladora.

Pel què fa a les famílies, un 90% són catalanoparlants, un 2% tenen com a llengua materna el castellà i un 8% altres llengües. Gairebé totes les famílies tenen estudis primaris i una gran majoria compten amb estudis secundaris i universitaris. El nombre d'alumnes nouvinguts és molt baix. Val a dir que dins del centre hi ha 5 alumnes amb dictamen per discapacitat i 9 per risc social.

Dit això, només falta afegir que l'article està estructurat en tres grans apartats. En un primer lloc trobarem la fonamentació pedagògica de la millora a tractar, seguidament el plantejament de les fases de la millora i el procés seguit al centre per introduir-la i finalment les conclusions, reflexions i perspectives de futur d'aquest procés millora.

1. Fonamentació pedagògica del contingut de millora

Aquest marc teòric, i segons la necessitat de millora de centre esmentada, està estructurat en quatre parts. En una primera part, s'exposa breument l'aprenentatge basat en projectes que és on es focalitzarà la millora de l'avaluació. Seguidament, la metodologia preeminent que s'utilitza en aquests projectes que és l'aprenentatge cooperatiu. En tercer lloc es fa referència a l'avaluació competencial, que esdevé la part més extensa perquè correspon a l'aspecte central del pla de millora, tot relacionant-la tant amb els projectes de medi com amb l'aprenentatge cooperatiu. Finalment, es parlarà del procediment seguit per poder desenvolupar el pla de millora, que s'ha basat en les cinc fases de desenvolupament d'una millora segons Lago i Onrubia (2011).

1.1 L'Aprenentatge Basat en Projectes

L'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP) és una metodologia d'aprenentatge que, des del nostre punt de vista, té com a elements centrals la realització d'un projecte contextualitzat mitjançant activitats significatives i en grups cooperatius. Això permet a l'alumnat adquirir coneixements i habilitats investigant, durant un període de temps determinat, per a poder respondre a una pregunta i/o problema complex, rellevant, engrescador i autèntic, i així arribar a l'elaboració d'un producte final.

L'ABP és una manera d'aprendre que organitza l'aprenentatge al voltant d'un projecte que cal desenvolupar. Thomas (2000) defineix un projecte com:

Un conjunt de tasques complexes que deriven de problemes o preguntes desafiants; que impliquen els alumnes en activitats de disseny, de resolució de problemes, d'investigació i de presa de decisions; donant l'oportunitat de treballar d'una manera relativament autònoma durant un període de temps ampli, i que culminen en una presentació o un producte real (p.1).

El problema/projecte ha de ser real, rellevant i ha d'interessar als alumnes. Les preguntes marc per potenciar-los cal que emergeixin de problemes rellevants socialment i/o ambientalment, i han de conduir a generar explicacions i accions que provinguin de nous coneixements construïts. Ha d'estar pensat perquè, mentre es desenvolupa el projecte, s'hi puguin desenvolupar diferents competències; perquè els continguts que en deriven, tal i com s'ha dit anteriorment, siguin significatius i rellevants, i perquè s'hi promogui la participació activa i també la cooperació entre alumnes. No totes les activitats s'han de realitzar amb l'equip cooperatiu, sinó que també hi pot haver moments on el treball és individual. En l'ABP pren molta importància l'avaluació formativa, que ha de permetre que l'alumnat vagi posant a prova el seu coneixement durant el procés. En aquest sentit són molt importants l'autoavaluació i la coavaluació.

Hung (2009) planteja un model per dissenyar projectes que se centra en el contingut, el context, la calibració, la recerca, el raonament, i la reflexió. Involucrant, d'aquesta manera, els alumnes en un

entorn d'autenticitat, tot partint d'observacions directes, dades reals, situacions existents, etc., i mantenint-los encuriós tot potenciant l'envergadura i rellevància de la problemàtica a investigar.

Hernández i Ventura (2008, p.17) exposen que “el que es pretén en l'aprenentatge per projectes, és implicar als professors, a les famílies, als infants i als joves en un procés d'aprenentatge”. Un dels objectius principals és que els nens i nenes siguin responsables del seu propi aprenentatge. Els alumnes s'impliquen i gaudeixen cercant resposta a les seves inquietuds, i alhora aprenen.

Així doncs, que siguin responsables del seu aprenentatge implica que puguin prendre decisions, que esdevinguin creatius i imaginatius, que siguin col·laboradors, que els agradi reflexionar, investigar i qüestionar-se aspectes de la vida. L'ABP, també contribueix a promoure, entre altres coses, la capacitat de comunicació (oral i escrita), de planificació del treball (individual i d'equip) i d'entendre el món tot fomentant actituds favorables envers el seu funcionament.

1.2 Aprenentatge cooperatiu

Una de les característiques principals de l'ABP és el treball en equip ja que, tal i com diu Stenhouse (1975), una de les millors maneres d'adquirir coneixement és gràcies a l'Aprenentatge Cooperatiu (AC). L'AC és “l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p.5). Ainscow (2001) exposa que l'AC és un dels principals motors d'aprenentatge ja que garanteix un aprenentatge qualitatiu, promou la cohesió de grup i potencia que els alumnes aprenguin més i millor. Coll (2007) afegeix que aquest augment de la motivació i de l'interès contribueix, des del punt de vista afectiu i emocional, en les relacions entre alumnes.

Com diuen els germans Johnson (2009), és important que els equips estiguin formats per tres o quatre alumnes de forma heterogènia en els diferents sentits: rendiment, motivació, gènere, cultura, etc. Aquest treball en equip també aporta que mantinguin millor la informació, millorin la capacitat de comunicació i la comprensió. Els autors afirmen que amb les interaccions al si de l'equip es produeixen grans resultats, que no es poden explicar com la suma de capacitats individuals sumades sinó que emergeixen a causa de les interaccions entre els membres de l'equip. A més d'incloure la diversitat de l'aula, també es generen estructures per construir conjuntament coneixement i prendre decisions democràtiques.

D'acord amb aquests autors, i perquè l'AC resulti exitós, cal que l'objectiu d'equip estigui lligat a l'aprenentatge de cada individu. D'aquesta manera els membres de l'equip es preocupen més sobre el què han après els altres, s'assignen funcions interdependents entre ells per augmentar el compromís d'equip, s'ajuden activament, etc. Però perquè una activitat o unitat esdevingui cooperativa i funcioni com a tal ha de complir cinc condicions que són: la interdependència positiva,

la responsabilitat individual, la interacció cara a cara, les tècniques interpersonals i d'equip i l'avaluació grupal (Johnson, et al. 1999).

Barron i Darling-Hammond (2008) exposen que l'aprenentatge cooperatiu és idoni per a poder adquirir un elevat grau d'autonomia, i per a poder desenvolupar les diferents competències bàsiques que cal assolir al finalitzar l'etapa educativa. Com s'ha dit anteriorment i segons Pujolàs (2006):

L'aprenentatge cooperatiu és a la pràctica, estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge o, dit d'una altra manera, l'aprenentatge cooperatiu, dins l'aula, és utilitzar amb una finalitat didàctica la feina en equips [...] amb l'objectiu que tots els membres de l'equip aprenguin els continguts escolars, al màxim de les seves possibilitats, i que també aprenguin a treballar en equip (p.251).

Posant de manifest la doble finalitat de cooperar per aprendre i també d'aprendre a cooperar (Pujolàs, 2008 i Pujolàs & Lago, 2007).

Pujolàs (2008) manifesta que alguns alumnes quan no es veuen capaços davant d'una tasca determinada els crea neguit i aprensió. El fet de poder-la realitzar amb l'equip els proporciona tranquil·litat ja que tenen el recolzament i ajuda dels companys, i contribueix a què puguin aprendre més i millor. Així doncs, l'AC contribueix a la inclusió de tots els alumnes (Lago, Pujolàs, Riera & Vilarrasa, 2015; Pujolàs, Lago & Naranjo, 2013). Tal i com sosté Onrubia (2007) l'AC permet observar el procés d'aprenentatge dels alumnes de forma més clara. Aquest aprenentatge "s'ha d'entendre no només com a mètode a aplicar sinó com a un objectiu i contingut més del currículum, és a dir, com a una capacitat més a assolir per part de tots els alumnes al llarg de l'educació obligatòria" (Riera, 2010, p.93).

1.3 Avaluació

Black & Williams (1998) citats per Sanmartí (2007, p.31) afirmen que: "L'avaluació formativa es refereix a totes aquelles activitats que porten a terme professors i alumnes quan s'avaluen a ells mateixos, i aporten informació que pot ser utilitzada per revisar i modificar les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge en les quals estan compromesos". Per tant, l'avaluació és part essencial del procés d'ensenyar i aprendre, i per aquest motiu té un paper clau tant en l'ABP com en l'AC.

Es podria dir que és un procés sistemàtic i continu de recerca i recollida d'informació que permet conèixer la situació d'aprenentatge i regular la intervenció educativa. Ha de servir per realitzar una lectura de la realitat i poder emetre un judici de valor (Hadji,1992). A partir d'aquests judicis emesos caldrà prendre les decisions respecte a l'objecte avaluat per poder regular l'activitat educativa, ajudar en els aprenentatges i comprovar-ne l'assoliment d'objectius.

Així doncs, l'avaluació ha de contribuir a l'aprenentatge, i no només ha de servir per mesurar-lo. Per tant, ha de permetre regular què i com aprenem, per comprovar què hem après. Ambdues finalitats estan estretament lligades i han de ser coherents entre si.

“No hi ha cap activitat que no vagi acompanyada de la seva avaluació, és a dir, d'un judici sobre la qualitat de la tasca realitzada i d'una decisió sobre els aspectes que cal millorar” (Sanmartí, 2010, p.4). L'avaluació, per tant, no és tant el descriure una situació, sinó que com ja s'ha dit, avaluar ha de permetre emetre aquest judici sobre un fet observable i prendre'n les decisions pertinents. Tal i com exposen Jorba i Casellas (1996), les decisions que deriven del judici emès, són de dos tipus: una de caràcter social que fan funció d'acreditació/qualificació (classificar i seleccionar per acreditar que s'està en un determinat nivell), i una altra, l'avaluació formativa/formadora, de tipus més pedagògic (avaluar per regular el procés d'ensenyament i aprenentatge).

A vegades aquesta pot generar inquietud, protestes i problemes (Coll & Onrubia, 2002) sobretot si les activitats d'avaluació són molt diferents a les activitats portades a terme a l'aula, i més si resulten poc competencials. Per això és important percebre l'avaluació com un recurs per aprendre, i així resulti gratificant (Sanmartí, 2007). Els seus resultats tenen pes tant en factors intrapsicològics com interpsicològics.

L'avaluació es pot portar a terme en diferents moments. En un primer moment, com a font diagnòstica/inicial per a poder identificar què saben i què no. La formativa/continuada (més reguladora) es portarà a terme durant el procés per a poder detectar el progrés i prendre les decisions ajustades, per fomentar i ajudar a la regulació d'aprenentatges i millorant tant l'aprenentatge, com la motivació, i els èxits. En darrer lloc, l'avaluació final/sumativa (qualificadora i certificadora), per poder veure fins a quin punt han assolit els diferents objectius.

Així doncs, tal i com ens diu Sanmartí (2007), l'avaluació ha d'ajudar a detectar, entendre i trobar estratègies i/o solucions per a les dificultats detectades i els errors comesos. Per aquest motiu, com a docents cal acompanyar-los en aquest procés perquè permet l'anàlisi i disseny d'activitats sense sobrecàrrega, tot ajustant-les al màxim i atenent així a la diversitat d'aula.

També és fonamental, que docents i alumnes considerin els errors com a punt de partida per aprendre. Partir del reconeixement de l'error ens permet reconstruir aprenentatges, i per tant esdevé sinònim d'oportunitat d'aprenentatge. Només qui els reconeix, pot aprendre dels errors. Nunziati (1990) comenta que identificar els obstacles i els errors i trobar camins per superar-los, requereix temps per a l'autoreflexió, i aquest temps és el més útil perquè realment hi hagi aprenentatge. Cal perdre la por a equivocar-se i l'escola ha de canviar l'estatus de l'error.

Avaluar de forma competencial requereix valorar allò que hom és capaç de fer en una situació determinada tot aplicant els coneixements corresponents, a partir d'uns criteris clars i consensuats,

evitant així la monotonia, la mecànica, la desmotivació, la por, etc. Si els alumnes constaten el seu progrés i saben regular-se vol dir que estan més preparats per avançar en els aprenentatges i per tant, seguir aprenent. Això vol dir que són els protagonistes del seu procés d'aprenentatge i tenen una tasca molt important que és la de compartir i consensuar els criteris d'avaluació i crear eines i instruments per portar-la a terme. Dins de l'avaluació formativa, un dels instruments i eines més estesos i transversals són les autoavaluacions i coavaluacions (López, 2012).

L'autoavaluació és un objectiu d'aprenentatge en ell mateix. L'alumnat ha de ser capaç d'avaluar la pròpia pràctica, el contingut treballat, les habilitats, etc., i analitzar-les i millorar-les. És totalment necessari reflexionar per autoavaluar-se, però no tota reflexió condueix a l'autoavaluació (Brown & Glassner, 2003). L'autoavaluació és essencial per poder millorar com aprenents ja que aporta consciència sobre les pròpies estratègies, integració de la informació per seguir avançant, detecció d'elements que ens dificulten o que ajuden en el procés, etc. A més a més genera responsabilitat i promou que els alumnes siguin més conscients de les seves limitacions i virtuts. Així doncs, l'autoavaluació implica identificar i apropiat-se dels objectius d'aprenentatge, anticipar i planificar les principals accions per a la pràctica, i identificar els criteris d'avaluació relacionats amb les accions anteriors.

La coavaluació, a part de fomentar l'autoavaluació, aporta una informació immediata perquè els alumnes s'avaluen entre ells, a un mestre/a, a un grup determinat. Ho fan seguint uns criteris d'avaluació, en què el retorn és fonamental per seguir avançant en els aprenentatges. Tal i com exposen Andrés, de Castro, de Puig, Moia & Sàtiro (2003), coavaluar enriqueix tant l'experiència personal com la col·lectiva. Per una banda fa que es desenvolupi el pensar per si mateix i, per altra banda, es creen dinàmiques internes molt riques, es fomenta la cohesió i la companyonia ja que es tracten als companys, amb total respecte, com a persones avaluadores i alhora avaluades.

Pel que fa a l'avaluació de l'AC, es portarà a terme mitjançant autoavaluacions, ja que és una bona eina per a treballar en equip. Aquesta idea també la contempla Gibbs (1999) que a més constata que l'autoavaluació aporta responsabilitat del procés d'aprenentatge i millora de les relacions cooperatives. Però segons Sanmartí (2007), a les aules on es domina l'AC, la coavaluació pot esdevenir motor d'aprenentatge perquè ajuda a desenvolupar la capacitat d'autoavaluació i a prendre consciència i confiança en un mateix, fomentant el desig per aprendre a partir de les aportacions dels companys, creant un clima de respecte envers els altres, desenvolupant el pensament crític i les aportacions constructives (Keppell, Au, Ma & Chan, 2006). Tant l'autoavaluació com la coavaluació es poden portar a terme mitjançant el diari de sessió i el pla d'equip cooperatiu.

En la realització de projectes és necessari diversificar els instruments d'avaluació ja que és beneficiós utilitzar aquells que contemplin millor la recollida d'informació segons la situació i/o els objectius

pactats. En altres paraules, els instruments són el mitjà, i cal escollir aquells més adequats segons la finalitat. En un problema autèntic hi estan connectades més d'una competència, per això cal avaluar en diferents moments i utilitzant les eines adequades. És evident que aquestes han de proporcionar coherència i han de promoure que els alumnes puguin desenvolupar les capacitats i coneixements previstos.

Una característica primordial de l'avaluació és la seva comunicació, no només per consensuar i comunicar els objectius, criteris i instruments a utilitzar, sinó que també per rebre un feedback constructiu per poder progressar en els aprenentatges. Aquesta comunicació és realment important ja que té destinataris i per tant, la informació s'ha d'emetre d'una determinada manera (Miras & Mauri, 1996). Tal i com diu Blanco (1999) l'avaluació hauria d'evitar la classificació de l'alumnat i fomentar la identificació d'ajudes i ajustos que necessiten els alumnes. Això només serà possible si hi ha una bona comunicació.

Per tant, l'autèntica avaluació ha d'estar al servei de l'aprenentatge i ha d'atendre a diferents àmbits competencials. L'avaluació autèntica comporta avaluar aspectes cognitius, afectius, relacionals, emocionals, etc. Deriva del fet de voler avaluar aprenentatges contextualitzats, en què l'alumnat resol de manera activa tasques aplicant i establint connexions entre els coneixements i habilitats per tal de cercar una solució a problemes reals, o que podrien ser-ho. Implicar l'alumnat i fer-los participar activament en aquesta avaluació aporta millores en els aprenentatges i, per tant, en l'assoliment de les diferents competències.

Carles Monereo (2005) comenta que un individu competent és una persona que sap "llegir" amb gran exactitud quin tipus de problema és el que se li planteja, i quines són les estratègies que haurà d'activar per resoldre'l. Per això, cal que l'avaluació sigui competencial, això vol dir que ha de promoure que l'alumnat posi en joc els seus coneixements i les seves experiències per afrontar-la. Per tant, avaluar algú competencialment és comprovar quina capacitat té per a reorganitzar allò après, per transferir-ho a nous contextos i a noves situacions.

Com a docents també cal que ens avaluem. S'ha de realitzar una bona autoavaluació, reflexionant sobre la pràctica a l'aula, la seva coherència a nivell d'objectius, criteris d'avaluació, instruments, etc., analitzar-ne les causes, i prendre decisions per superar-les. També caldrà avaluar els espais, i els materials, entre d'altres aspectes. És totalment necessari donar temps a aquest tipus d'avaluació, no només per portar-la a terme, sinó per crear-la i compartir-la. D'aquesta manera se'n prendrà més consciència, es tractarà millor la diversitat atenent a les necessitats de cadascú, tot portant a terme un pla d'avaluació. És necessari que l'avaluació serveixi per poder prendre decisions que ajudin a aconseguir i assolir els diferents objectius que ens han de permetre progressar.

1.4 Fases per a la introducció d'un procés de millora a l'escola

Per tal de poder desenvolupar amb més garanties d'èxit un procés de millora al centre, partim del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives proposat per Lago i Onrubia (2011). Aquest model consta de cinc fases diferenciades per a poder donar resposta, com a procés de construcció conjunta, a les tasques a realitzar.

La primera fase consisteix en promoure la comprensió i formulació de la tasca a realitzar. En aquesta fase també es crea un equip de treball amb els rols pertinents, un calendari i un pla d'actuació; a banda de definir, delimitar i acotar el contingut de millora. A la segona fase, cal recollir i analitzar les diferents pràctiques educatives, documents, informes, experiències, etc., vinculades al contingut a millorar, així com analitzar diferents referents i models teòrics. Una vegada analitzats caldrà prendre decisions hipotètiques. A la tercera fase es delimiten les diferents propostes, i se'n concreten els canvis. Encara dins d'aquesta fase, es modifiquen i/o s'elaboren els materials i instruments necessaris per a la implementació de la millora, i els acords necessaris per a la introducció i avaluació d'aquesta. És a la quarta fase on es desenvolupa i es porta a terme el seguiment de la millora pactada, tot ajustant-la i redefinint-la si és necessari. Finalment, a la cinquena fase, s'avalua el procés realitzat, les pràctiques portades a terme, els aprenentatges de l'alumnat, i es prenen les decisions de continuïtat pertinents.

2. PLANTEJAMENT DE LES FASES DE MILLORA I PROCÉS SEGUIT AL CENTRE PER INTRODUIR-LA

Tenint en compte els antecedents del centre i els referents teòrics ja presentats, i a fi de donar resposta a la necessitat de millorar la pràctica educativa en l'ABP, l'AC i l'avaluació, el nostre centre es va plantejar un pla de millora. L'objectiu d'aquest pla respon a la inquietud per l'avaluació competencial dins dels projectes de medi. Perquè el pla esdevingui efectiu i real, s'ha iniciat com a prova pilot en dos cursos de Primària per a, més endavant, anar-ho estenent a la resta. A través de la introducció d'aquesta millora podrem analitzar si el fet d'involucrar l'alumnat en l'avaluació dels projectes de medi els ajuda a què millorin en la participació, la motivació i els resultats d'aprenentatge.

Aquest treball inicial s'ha portat a terme amb l'anomenat equip impulsor (format per la tutora de P3 i coordinadora d'infantil i d'AC, la tutora de 4t i cap d'estudis, la mestra de medi de 4t i secretària i la tutora de 1r també coordinadora de primària i autora d'aquest article) i ha implicat recollir les pràctiques educatives d'autoavaluació i coavaluació que es porten a terme al centre, analitzar-les, i proposar les millores necessàries. Caldrà concretar diferents pràctiques educatives per a desenvolupar-les i modificar i/o elaborar materials. Això hauria de permetre reflexionar, entre d'altres

aspectes, sobre els processos d'avaluació, l'impacte de la millora en relació a les experiències d'aprenentatge i la regulació dels aprenentatges.

En aquest apartat exposem les actuacions que s'han portat a terme en el desenvolupament dels objectius del pla de millora, seqüenciant-les en base a les cinc fases proposades per Lago i Onrubia (2011). Dins de cada fase s'exposarà primerament allò que s'havia plantejat i a continuació el procés realment portat a terme.

2.1. Fase I: Negociació del contingut de millora i definició conjunta dels objectius d'introducció de la millora.

Per a desenvolupar aquesta primera fase és prioritari cercar i/o evidenciar els fonaments vertebradors de la millora. La següent tasca és crear un bon equip de treball, escollint aquells que representen millor el centre pensant en la repercussió que pot tenir la seva implicació a llarg termini en el projecte a desenvolupar. Per engatjar-se a aquest pla de millora caldrà elaborar conjuntament una carta de compromís i un full de ruta. Per aquest treball d'equip és necessari definir els rols i tasques a realitzar ajustant-lo a les necessitats, competències i possibilitats de cadascú. A part, també caldrà fer sabedors al claustre de professors del treball que realitzarem tot argumentant el perquè i el com ho fem. Una vegada comunicat, és important pensar què és allò que no treballem prou bé com a centre i quines evidències caldria recollir i analitzar. Com també pensar sobre els factors a introduir, reforçar, revisar, etc.

Poder comunicar a l'Equip Directiu (ED) del centre, buscar i consolidar un equip impulsor per a poder desenvolupar el Pla de Millora, va suposar una tasca realment fàcil. Això és degut a que amb tots aquests agents compartim la il·lusió d'aprendre i debatre pedagògicament diferents aspectes del centre. Acordar la millora i comunicar-la a nivell de claustre va resultar gratificant per totes les parts. Per una banda, perquè fer sabedor a tot el claustre de les activitats i millores que es desenvolupen a nivell de centre és transcendental, i per altra banda, perquè es va crear un compromís d'ajuda puntual que ha estat de gran valor en el desenvolupament del pla de millora. A més a més, diversos membres del claustre comparteixen també aquesta necessitat, i això fa que encara es converteixi en més efectiva i autèntica.

Una de les evidències que ho corroboren és el debat creat a nivell de claustre, el dia que es va presentar el pla de millora. Aquest debat ens va aportar diferents camins i punts de vista per millorar l'avaluació. Es coincidia, a nivell general, en donar més participació als alumnes i canviar el paper del docent posant més èmfasi a l'ús de l'autoavaluació i la coavaluació en els projectes. Per vertebrar aquesta necessitat, es va creure rellevant cercar-la en diferents documents reals de centre (valoracions, memòries de cicle, necessitats d'aula, buidatges de proves, comissions d'avaluació), per així demostrar d'on neix la millora i poder-la afermar. Vam constatar com en gairebé tots els

documents citats es veia palesa aquesta necessitat. Una mostra d'això la podem trobar a la memòria del curs 17-18, on es valora l'ús de rúbriques elaborades i també sorgeix la necessitat de millorar l'autoavaluació i realitzar un autoinforme pel segon trimestre del curs 2018-2019. També contempla la necessitat de millorar i fomentar l'ús dels quadernets d'equip cooperatiu.

La primera sessió de treball a realitzar amb l'equip, a part de la preparació de la presentació del pla de Millora en el claustre i de la cerca de documents, va ser concretar el calendari i introduir els objectius dins de la Programació General Anual (PGA). Arran de la necessitat de poder compartir diferents documents i en moments puntuals treballar en equip, creem una carpeta al G-Suite del centre on hi constaran els diferents documents necessaris per a desenvolupar la millora. L'espai virtual esdevé imprescindible ja que resulta efectiu disposar d'espais compartits per anar treballant i desenvolupant diferents tasques dins i fora de l'horari escolar.

Seguidament es va poder concretar el calendari de trobades i els tempos aproximats. Fer-ho va resultar una tasca lloable. Malgrat sigui necessitat de centre i perquè es puguin desenvolupar les comissions i grups de treball de cicle en totals garanties i no quedin alterats per l'absència d'uns quants mestres, vam acordar trobar-nos fora d'horari lectiu. En un principi ens inquietava la seva perdurabilitat, però gràcies a la responsabilitat, la constància i el compromís de tots els membres de l'equip impulsor s'ha pogut portar a terme de forma regular.

Aquest horari acordat mostra una vegada més la implicació de l'equip i les ganes de treballar intensament per a desenvolupar la millora. Sense aquesta motivació i entusiasme no s'hagués pogut produir de forma tant satisfactòria. Cal dir que per aprendre és necessària la motivació, a part de les aptituds i la capacitat. Per tant, podem constatar que aquesta motivació ens ha aportat coneixement, gratitud i sentiment d'equip als diferents membres de l'equip impulsor. Seguidament, s'elaborà amb el Google Drive la carta de compromís, amb els objectius a nivell d'equip i de la coordinadora, activitat totalment necessària, malgrat en un principi no es creia així. Això va ajudar a prendre consciència de la importància, complexitat i rigorositat de la tasca a desenvolupar. També s'elaborà un full de ruta orientatiu a seguir, així com es començà a pensar sobre tot allò a analitzar.

2.2. Fase II. Anàlisi de les pràctiques del professorat, dels referents teòrics i altres experiències respecte a la millora.

Una vegada definits els rols i la millora a treballar, és necessari analitzar les diferents pràctiques, experiències, informes, etc. Per això cal acordar quines pràctiques, materials, observacions i activitats caldrà recollir per tal de tenir coneixement i analitzar de bona mà d'on partim. Per aquesta tasca serà necessària la col·laboració del claustre. El que es vol és analitzar allò recollit per donar suport a la millora i plantejar-nos els objectius, i no pas emetre cap judici sobre cap dels docents implicats. No és necessari canviar-ho tot, sinó que caldrà establir una preferència de necessitats tot

identificant el nostre punt de partida i quin conjunt de millores reals i amb expectatives d'èxit, es poden aplicar. Aquestes millores les contrastarem pedagògicament amb la fonamentació apropiada, proposada tant per la coordinadora com pels membres de l'equip impulsor, per així poder crear un document d'objectius a assolir i començar a concretar les millores més necessàries i assequibles.

Per poder analitzar la pràctica educativa, vam decidir realitzar les accions/anàlisis següents: (a) anàlisi de la pràctica educativa, (b) enquestes pels docents, (c) observació d'aula i (d) enquesta als alumnes. Les descrivim a continuació:

- a) *Anàlisi de la pràctica educativa.* La recollida de documents que permetessin evidenciar el punt de partida resultà senzilla ja que, després de la presentació de la millora a nivell de claustre, tots els membres van lliurar a l'equip una còpia d'un quadernet d'equip cooperatiu i un projecte realitzat durant aquell curs. Així doncs, es parteix de l'anàlisi de pràctiques del curs anterior (curs 2017-2018). A mesura que realitzàvem la lectura i anàlisi de cadascun dels projectes i quadernets d'equip anàvem completant la següent taula

Pràctiques educatives 17-18 Curs	Nombre de sessions destinades a l'avaluació	Nombre d'avaluacions del quadernet d'equip (tipus)	Autoavaluacions dins dels projectes	Co-avaluacions dins dels projectes
P3
...

Figura 1 "Taula de recollida elaborada per l'equip impulsor de l'escola i utilitzada per segmentar les pràctiques d'avaluació"

Els resultats extrets de l'anàlisi de la taula, figura 2, ens permeten constatar que, per cada curs, es dedica una mitjana de 2,8 sessions d'avaluació dins dels projectes. Només 4 dels 9

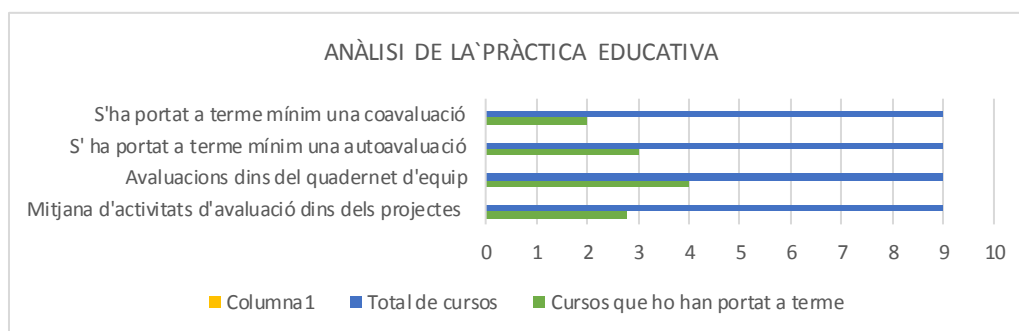


Figura 2 "Gràfic del buidatge de les pràctiques educatives analitzades.

cursos va realitzar una avaluació en el quadernet d'equip, els altres cap. Pel què fa a les autoavaluacions només 3 dels 9 cursos en van realitzar alguna i només 2 cursos van portar a terme alguna coavaluació.

- b) *Enquesta pels docents.* En aquest cas es va elaborar una enquesta dirigida als docents que permetés analitzar què en sabem de l'avaluació competencial. Com a resultat de l'enquesta podem concloure que en conjunt el professorat del centre en té força desconeixement.

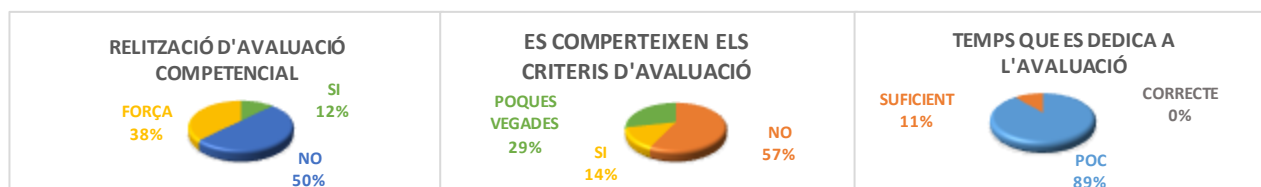


Figura 3. "Gràfics corresponents a les respostes més significatives de l'enquesta als mestres"

Els gràfics de la figura 2, permeten constatar que hi ha força desconeixença de l'avaluació competencial i poca aplicació d'aquesta en els projectes. Un nombre reduït de mestres comparteix els criteris d'avaluació, malgrat dedica poc temps, en els diferents moments del projecte, a l'avaluació. També vam constatar que molts dels docents no tenen noció dels projectes que es desenvolupen a altres cursos.

c) *Observació d'aula.* En aquest cas s'observà tal i com es portava a terme la pràctica educativa a tres aules diferenciades a partir d'una plantilla establerta².

Dimensions de context Organitzatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Les taules dels tres grups observats estaven organitzades per equips. • En dos dels tres grups el material era divers i de fàcil accés. • En dos dels tres cursos el temps condiona el ritme d'aprenentatge.
Desenvolupament-Àmbit metodològic	<ul style="list-style-type: none"> • En els tres cursos l'activitat era proposada pel mestre i en dos d'ells sense un context d'acció clar. Cap parteix d'una bona pregunta. • En un curs es tenen en compte els coneixements previs. • Cap de les activitats observades eren competencials. • En les tres es fomentava la interacció. • En dues de les tres observacions les activitats eren dirigides. • En un dels cursos es poden apreciar intencions que fomenten la motivació, esperit crític, la creativitat,... • En cap dels cursos es comparteixen criteris d'avaluació. • En cap dels cursos s'ha pogut veure ni dinàmiques ni instruments d'avaluació. • En un dels tres cursos es fa memòria de les activitats realitzades anteriorment. • Malgrat estiguin asseguts per equips, una de les aules el treball és més de grup.
Desenvolupament Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Pocs alumnes tenen clars els objectius de la pràctica. • Un dels cursos l'activitat promou la construcció de significats • En un dels tres cursos el mestre pregunta, crea situacions i provoca. • En dos dels cursos els alumnes són protagonistes però només en un tenen un paper reflexiu.

Figura 4 "Buidatge de les observacions en tres aules, una d'infantil i dues de primària"

D'aquestes observacions, contemplades a la figura 4, n'hem ressaltat els diferents resultats com ara: el fet que estiguin agrupats per equips no és garantia de que es realitzi AC. En dos dels tres cursos observats el temps condiona el ritme d'aprenentatge. En tots els cursos les activitats són poc competencials i proposades pels mestres. Dues de les aules les activitats són dirigides i en cap cas es parteix d'una bona pregunta, si que en un d'ells el docent promou la interacció i pregunta. Només en una aula es tenen en compte els coneixements previs dels alumnes i es promou la reflexió. En cap de les observacions hem contemplat avaluació competencial.

d) *Enquesta als alumnes.* Després de les diferents recollides i anàlisis realitzades en relació a l'acció i/o els coneixements dels mestres es va fer evident que faltava una de les parts més importants en aquesta diagnosi: la veu dels protagonistes, l'alumnat. Per això, a part de parlar amb ells, s'elaborà una enquesta per veure què en pensaven dels projectes, com els vivien, etc. Els alumnes del grup dels grans van respondre en relació al punt de partida del projecte, a l'activitat inicial, als objectius i criteris d'avaluació, al producte final, al tipus de treball que es portava a terme, a les converses, les reflexions, l'avaluació i als instruments d'avaluació.

² Plantilla d'observació d'aula elaborada a l'Àmbit Competencial 1 d'aquest màster formada per dimensions de context, àmbit metodològic i relacional.

A continuació destaquem alguns dels resultats que considerem més rellevants de l'enquesta a l'alumnat (figura 5).

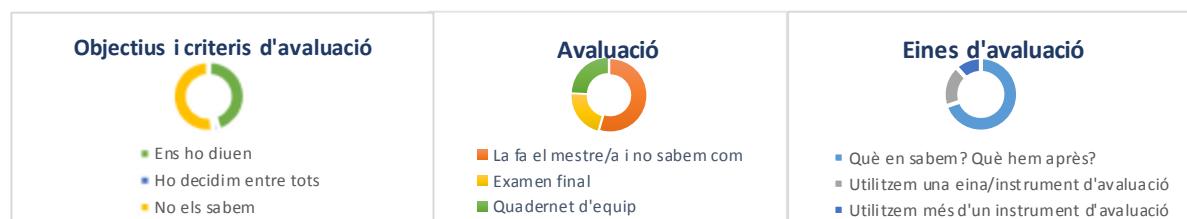


Figura 5 "Resultats destacats de l'enquesta dels alumnes"

La reflexió sobre les diferents anàlisis realitzades, a part d'aportar-nos informació d'alt valor, ha permès constatar i reflexionar sobre diferents aspectes i prendre les decisions pertinents. A continuació exposem algunes d'aquestes reflexions.

En primer lloc, podem apreciar que hi ha cert desconeixement dels projectes que es desenvolupen a l'escola, cosa que considerem preocupant perquè creiem necessari que siguin compartits. En segon lloc, s'hi veu poc contemplada i definida l'avaluació, i es fa palesa la falta de reflexió, temps i debat, així com una poca varietat d'eines i instruments, etc. Tot això posa de manifest el minso valor que se li dona, i el poc coneixement que se'n té. En tercer lloc, constatem que els alumnes no són massa protagonistes dels processos d'aprenentatge: desconeixen els objectius dels projectes a realitzar, i també com i de què se'ls avaluarà. Sovint, les diferents activitats proposades no esdevenen competencials, potser per falta de coneixement dels docents. Pel què fa l'aprenentatge cooperatiu, queda evidenciat que en alguna ocasió no es porta a terme correctament malgrat els alumnes estiguin asseguts en grups de quatre. També ens ha cridat l'atenció que no es dedica massa temps al quadernet de l'equip i, a més, hi ha certa confusió entre el pla d'equip i el diari de sessions. No es tenen massa clars uns objectius que permetin, entre d'altres, l'aprendre cooperar i el cooperar per aprendre (ACCA).

Totes les reflexions exposades anteriorment ens han permès debatre i extreure conclusions que serveixen i serviran per a la presa de decisions de millora.

Durant aquesta segona fase també es van realitzar diferents lectures pedagògiques (algunes d'elles contemplades dins del marc teòric, d'altres dins de l'avaluar per aprendre³, algunes provinents de la XCB, etc.), sobre l'avaluació en els projectes i l'aprenentatge cooperatiu. Van ser lectures que ens van fer qüestionar respecte a com podríem millorar. De cada lectura se'n van seleccionar uns segments informatius per compartir-los amb els membres dels diferents cicles, i així fer-los sabedors de la importància de l'avaluació com també dels diferents instruments i eines existents.

A partir de les mancances analitzades i dels referents pedagògics analitzats es va elaborar un Pla d'Acció orientatiu per tal de desenvolupar una avaluació competencial en els projectes. Alhora es va

³ Vegeu diferents documents sobre avaluació a: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxacb/avaluarperaprendre/>

realitzar una infografia orientativa recollint aquells aspectes a millorar i posant èmfasi en aquells que es creien més prioritaris.

2.3. Fase III. Disseny de les innovacions i millores de les pràctiques del professorat vinculades al contingut de millora

Un cop detectades i fonamentades pedagògicament les possibles millores és necessari conèixer aquells factors que influeixen i interactuen en la pràctica, tant de forma directa com indirecta, per així poder-les concretar. És molt important seleccionar les propostes de millora i acotar-les al centre com també a les necessitats analitzades. A partir d'una estructura simple d'aprenentatge cooperatiu, es determinen quines millores es creuen més prioritàries, i quines no tant, a partir de les reflexions i debats pedagògics realitzats. Cada membre que participa del pla de millora, se l'ha de fer seu, i han de crear conjuntament suports, materials i/o revisar aquells ja existents. En aquesta fase resultarà molt valuós poder recollir i elaborar materials per a implementar les millores pactades, així com elaborar un pla d'actuació per a desenvolupar-les amb totes les garanties i augmentant les probabilitats d'èxit.

El procés portat a terme amb l'equip impulsor del centre ha seguit l'esquema anterior. L'equip va treballar per anar acotant i delimitant les diferents millores de forma efectiva. Paral·lelament, i juntament amb la comissió d'aprenentatge cooperatiu, es revisen els quadernets d'equip. Es decideix elaborar-ne un per cycle i de forma orientativa perquè cada docent ho adapti a les seves necessitats. Aprofitant la visita de dues membres del grup GRAD⁴ al centre, s'obre un debat sobre com desenvolupem aquest treball cooperatiu dins dels projectes, es comparteix amb una d'elles els quaderns d'equips modificats i es reflexiona sobre els ajustaments necessaris. Comptar amb persones especialitzades en el tema esdevé una gran font de riquesa i de reflexió, que aporta molt debat.

Durant uns dies els membres de l'equip impulsor hi vam reflexionar i els vam modificar, tot especificant-hi diferents orientacions d'ús. A banda també es van elaborar i revisar diferents rúbriques, models d'autoreflexió i models de bases d'orientació que serviran, no només per avaluar habilitats, sinó també per avaluar la dinàmica i els continguts adquirits.

Elaborar aquests documents d'autoavaluació i coavaluació no resulta una tasca senzilla. Requereix de força temps i dedicació i, per tant, en aquests moments s'elaboren com a simples orientacions per tal que es puguin portar a terme de forma consensuada amb els alumnes, que és quan esdevenen funcionals. Es decideix que es compartiran tots a la carpeta del Google Drive d'escola, tot explicant en un claustr, els diferents materials, per així potenciar-ne l'ús i l'interès.

⁴ GRAD- Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat.

Seguidament, retornem a la fonamentació pedagògica per acabar d'elaborar nous materials i així realitzar unes bones bases per a millorar l'avaluació dins dels projectes. Es recopilen també xerrades i documents de la Xarxa de Competències Bàsiques, que ens ajuden a desenvolupar la millora amb més garanties, i a revisar el pla d'acció. Es va generar un debat sobre com atendre-la i va sorgir la necessitat, després de llegir documents d'especialistes en cada matèria, de realitzar una carpeta d'aprenentatge adaptada a la nostra realitat i necessitats. Actualment s'hi segueix treballant perquè es vol que aquest material ajudi a recollir l'avaluació dels projectes de coneixement del medi, així com les diferents evidències del procés d'aprenentatge, reflexions, activitats realitzades, etc. Hi haurà tant documents més personals com d'altres de caire més estàndard. A més a més, s'anirà revisant, acordant i concretant el procés d'introducció de la millora.

2.4. Fase IV. Col·laboració en la implantació, seguiment i ajust de la millora

En aquesta fase i a partir de la realització de l'anterior ja es podrà implementar la millora, tot ajustant-la, si és necessari. Aquesta tasca no és fàcil ja que segons com es va desenvolupant es poden anar trobant obstacles que ens han de permetre la reflexió, anàlisi i presa de decisions per anar afrontant els diferents contratemps que es puguin presentar. Es prioritzarà concretar l'objectiu més rellevant per aconseguir una millora de centre de forma precisa, concisa i amb més possibilitats d'èxit. Durant la implementació d'aquesta fase caldrà anar reflexionant de manera contínua. S'acordaran també les diferents evidències a recollir, es valorarà si funcionen, si falten millores o ajustaments etc. A partir d'aquí es prendran les decisions necessàries per continuar.

Al nostre centre, abans de planificar el nou projecte, i malgrat el poc temps que quedava de trimestre, es va decidir aplicar a l'aula alguns d'aquests documents elaborats per així modificar-los si era necessari, abans d'emprendre més pròpiament el pla d'acció.

Per una banda, els alumnes de 4t aquest van escollir ser la classe dels dissenyadors i es van organitzar per equips, per tal de desenvolupar un disseny. Cada equip va elaborar una presentació a Google per anar explicant el procés del seu disseny. Això ens va servir per constatar la idea de la carpeta d'aprenentatge i per evidenciar el procés d'aprenentatge realitzat. Cada equip la va elaborar per anar evidenciant el seu procés d'aprenentatge com a equip. Tot i això, encara falta treballar com evidenciar el procés d'aprenentatge individualment, la qual cosa ha conduït a reflexionar sobre la carpeta de projectes. Aquest grup també va crear una base d'orientació d'una part del projecte i per tant, la rúbrica que en derivava (figura 6). La part que es van avaluar va ser la d'una sortida que van fer, i es va poder verificar que els alumnes eren més

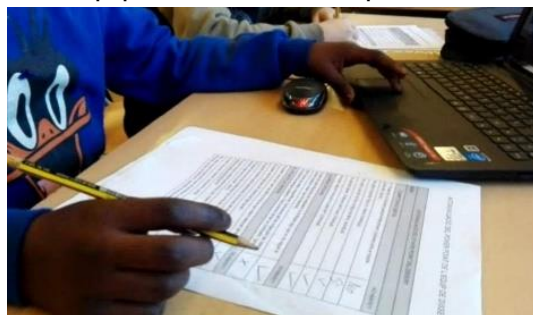


Figura 6 "Alumne de 4t utilitzant la Base d'Orientació per a l'elaboració de la presentació del projecte"

conscients de què s'esperava d'ells, estaven més motivats i engrescats, es van esforçar més i, creiem, que van aprendre més perquè un nombre més elevat de nens i nenes contestava correctament a més preguntes que en altres activitats similars.

Per altra banda, també es va aplicar a l'aula de primer el nou quadern d'equip, es van acordar abans els objectius amb els alumnes (figura 7). Vam poder constatar que és relativament més eficaç i no crea confusió entre pla d'equip i diari de sessió. A part, també es porten a terme més avaluacions de sessió ja que resulten més ràpides i més senzilles de realitzar. Creiem que, entre d'altres aspectes, això succeeix perquè els alumnes saben allò que s'espera d'ells. Amb el grup classe es va crear també una



Figura 7 "Alumnes de primer realitzant l'avaluació d'una sessió d'AC"

base d'orientació de com realitzar una bona exposició oral i una vegada realitzada la presentació es va fer ús del material de coavaluació elaborat. Realment les exposicions han resultat millors i el retorn per part dels alumnes que les havien fet ha estat de gran valor.

Les reflexions generades amb l'equip sobre la implementació dels nous materials resulta molt útil per poder elaborar un pla d'acció més concret, tot realitzant les modificacions necessàries al pla inicial. A part, ens ha traslladat de nou a la segona fase, ja que constatem la necessitat de fonamentar millor la concepció i l'aplicació de l'aprenentatge basat en projectes al centre.

Després de la implementació d'aquestes pràctiques de prova a l'aula s'ha pogut observar que el paper del docent ha estat diferent, més d'acompanyant i d'orientador. A més a més es valora molt positivament la codocència portada a terme. Els alumnes s'han mostrat engrescats, participatius, més reflexius i han cooperat molt millor. En l'avaluació han estat més protagonistes i entusiasmats tot utilitzant diferents eines que els ajudaven a veure on estaven i què els feia falta per millorar (tant individualment com amb l'ajuda dels companys). En definitiva, tenien més clar el què i el com. Actualment, amb l'equip s'està redissenyant el Pla d'Acció que es portarà a terme el segon trimestre acordant, a partir de les diferents valoracions, quins aspectes de millora s'introduiran, les modificacions dels materials per tal d'extreure'n al màxim partit, etc. A banda, també s'està reflexionant sobre com recollir les diferents evidències d'implementació i com acompanyar els alumnes en les millores introduïdes.

2.5. Fase V. Avaluació del procés de treball, la implantació i la continuïtat de la millora.

Una vegada portada a terme la implementació caldrà reflexionar a nivell d'equip i seguidament a nivell de centre sobre el procés de millora, tot creant debat pedagògic i reflexionant sobre el procés de treball realitzat, la implementació, les evidències d'aprenentatge, etc. Finalment, s'ha de poder valorar la continuïtat de la millora. En aquesta fase es tracta, doncs, d'avaluar com s'ha realitzat el

procés de treball de forma objectiva però també tenint en compte la vessant més afectiva, tot valorant el treball en equip, la pràctica educativa, la millora de resultats, etc. Aquesta avaluació ha d'ajudar a prendre decisions fonamentades sobre la continuïtat, la viabilitat, la detecció de necessitats i l'adaptació a les diverses realitats. Finalment es comunicarà al claustre per considerar els diferents punts de vista i opinions sobre el futur del pla de millora i així cloure'l, generalitzar-lo, reformular-ho o establir-ne propostes de continuïtat.

A aquesta fase, el nostre centre encara no hi ha arribat, però sí que s'ha començat a pensar com es recolliran les evidències de les millores implementades i com s'analitzaran per tal de poder donar valor a la pràctica educativa portada a terme, el treball d'equip realitzat, etc. En un principi es seguirà el full de ruta pactat però de forma totalment flexible, per adaptar-lo a la realitat existent. També es prendran les decisions de continuïtat pertinents i, finalment, es comunicarà a tot el claustre el treball realitzat, així com es proposarà de debatre i adoptar decisions, i acordar actuacions sobre el futur del pla.

Per finalitzar el plantejament i el procés realment seguit, cal afegir a nivell general que el desenvolupament real del pla ha estat diferent d'allò que en un principi s'havia proposat. Cal considerar-ho com un aspecte positiu ja que així deixa entreveure l'empremta ideològica dels diferents membres de l'equip impulsor, la situació escolar i d'aula de forma precisa, la fonamentació existent, etc., i per tant, el gran enriquiment i autenticitat que tot això comporta.

3. REFLEXIONS FINALS, CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR.

Pel què fa el procés val a dir que partir de les fases d'assessorament per a la millora de Lago i Onrubia (2011) ha resultat totalment orientador i útil. Que a cada fase hi hagi dues o tres sessions acotades i precises facilita el desenvolupament del pla, malgrat que en la realitat es pugui desenvolupar de forma totalment flexible. Escollir i/o ordenar la millora més prioritària és talment rellevant perquè resulti un procés exitós i contextualitzat dins de la tasca docent.

Haver establert el calendari de trobades fora de l'horari lectiu és un factor de risc per a la continuïtat d'aquesta millora, és necessari doncs promoure-la en diferents espais i aprofitar les diferents reunions, que ja es desenvolupen al centre per anar-la portant a terme i donant a conèixer el Pla de Millora. Per tant, és necessari ajustar-ho perquè aquesta millora es pugui seguir desenvolupant i no esdevingui un fet puntual.

Una altra limitació és el fet que el factor temps no ha permès que es poguessin desenvolupar totes les fases del procés, quedant així les dues últimes fases planificades però no executades. Hauria estat positiu disposar del temps suficient per poder-les desenvolupar totes.

Pel què fa al treball en equip, es considera clau per donar resposta a la millora. Possiblement estàvem poc acostumades a treballar d'aquesta manera, malgrat a les nostres aules moltes de les activitats les realitzem mitjançant l'aprenentatge cooperatiu. Dit això, crec important que cal potenciar aquest treball d'equip cooperatiu entre mestres per l'augment de valor i la gran riquesa que genera. D'acord amb Fullan (2002), perquè les idees progressin cal el recolzament de companys, i així ha estat.

Segons Johnson et al. (2009), hi ha tres maneres diferents de relació: competir per veure qui és el millor, treballar individualment per assolir un repte personal sense tenir en compte la tasca dels altres, o treballar de manera cooperativa amb un interès comú i una ajuda mútua. Per aquest motiu es transcendeix aquest treball cooperatiu entre docents, perquè hem de partir de la idea que cal caminar junts per millorar la tasca educativa. Aquest treball en equip portat a terme durant el desenvolupament de les diferents fases, ha provocat que a nivell de centre també s'hagin pogut realitzar estructures simples d'aprenentatge cooperatiu amb el claustre.

Val a dir, que sense el suport de l'Equip Directiu i la seva determinació per implementar aquesta millora el treball no s'hauria pogut realitzar amb la mateixa fermesa. Així mateix, tampoc hagués resultat efectiu sense la col·laboració dels diferents membres del claustre. Es considera bàsic sensibilitzar el centre i generar aquests processos deliberatius sobre situacions d'escola per provocar debat sobre les diferents perspectives i defugir l'immobilisme. La innovació pedagògica es basa en l'esforç, responsabilitat, compromís, col·laboració i reflexió de tot l'equip.

Pel que fa al projecte de millora, és necessari que estigui circumscrit a les bases d'una fonamentació científica i/o pedagògica. Conèixer els diferents factors que influeixen i intervenen a la pràctica és totalment transcendent per seguir millorant en el dia a dia. És necessari conèixer i compartir les diferents pràctiques educatives del centre. Aquest treball també ha evidenciat que sovint no coneixem què i com treballa el company de l'aula del costat. Arran d'aquesta inquietud, l'Equip Directiu ha apostat per crear una hora de grups de treball a la setmana per treballar en xarxa i desenvolupar, compartir i donar suport a les diferents activitats que es porten a terme al centre.

Caldria considerar també la gran transcendència i significativitat que ocasionaria el poder visitar i compartir experiències docents amb altres mestres, com també visitar pedagògicament altres centres. Aquesta nutrició i font d'inspiració és totalment rellevant per a la innovació educativa com també caldria incidir en la importància que té la codocència. Seria una bona inspiració per un possible pla de millora ja que la docència compartida permet millors ajudes educatives a l'alumnat, i també dóna peu a processos de reflexió conjunta sobre la pràctica per a la millora.

En el context educatiu actual és molt present la importància de l'avaluació. Segons Rodríguez López (2002) l'avaluació és clau en el procés d'aprenentatge per diferents raons: la informació que facilita al professor, les conseqüències que té pel docent, l'alumnat, el sistema educatiu i la societat. A banda

que en els últims anys s'ha investigat sobre l'avaluació i regulació d'aprenentatges, al nostre centre encara s'hi respira certa inquietud, sobretot arran del decret d'avaluació i l'entorn educatiu que tenim. Creiem que és important deixar de veure l'avaluació com a activitat que només ens denota el nivell d'aprenentatge, sinó que cal concebre-la com el procés que ens permet reflexionar sobre què sabem, com ho hem après, i així poder escollir aquell camí que ens sigui més útil per continuar aprenent.

També podem constatar la falta de diversificació d'eines d'avaluació utilitzades. Normalment s'avalua a l'alumne dels seus resultats i coneixements, però no s'informa de les condicions de l'avaluació. S'avalua allò fàcil i sovint l'avaluació és poc competencial. És difícil aconseguir que es doni valor a l'avaluació competencial i, per aquest motiu, processos com els encetats al nostre centre són tant rellevants. Canviar tots aquests rols no és fàcil, però si s'utilitzen bones eines i es propicia la importància de l'avaluació competencial, finalment tot es pot aconseguir.

Per a la rellevància que ostenta l'avaluació en els aprenentatges, deixant de banda la necessitat de centre, esdevé per si sola una millora necessària. "Els estudiants poden, amb dificultat, escapar dels efectes d'un ensenyament pobre, però no poden escapar (per definició si es volen llicenciar) dels efectes d'una mala avaluació" (Boud, 1995, p.35). Per això creiem que hem de seguir treballant per avançar en aquest aspecte, i una dels elements que caldrà redirigir és el paper de les famílies. Sí que és veritat que com a equip impulsor vam debatre com implicar-les, però considerem que caldria reflexionar-hi més i preveure la seva participació en diferents activitats que es duen a terme a l'escola.

Tal i com deia Perrenaud (1993) citat per Sanmratí (2010), si l'avaluació serveix per aprendre, comporta que a nivell d'aula es realitzin diferents canvis i per aquest motiu diferents docents poden pensar que és millor no tocar la manera en què avaluem. Perquè canviar l'avaluació pot provocar canvis en el què ensenyar, com fer la gestió de l'aula, com seqüenciar els aprenentatges, com promoure'ls, com plantejar la relació amb les famílies, etc.". La proposta de millora anava, en certa manera, a provocar més canvis en la pràctica educativa. És evident que canviant aspectes de l'avaluació pot canviar la pràctica de l'aula, però malgrat no canviïn al 100% si que ho fan a petita escala i per tant, provoca que es pugui anar avançant cap una metodologia d'aprenentatge basat en projectes que promogui els objectius que ens havíem plantejat amb l'equip, com ara: el paper actiu, la motivació, la cooperació, l'assoliment d'aprenentatges, etc. Per això podem establir certes relacions entre les pràctiques portades a terme i l'assoliment dels objectius esmentats.

Hi ha diferents autors que certifiquen que amb l'ABP els alumnes aprenen més (Hmelo, Holton i Kolodner, 2000). Aquests autors van fer un estudi comparatiu i van veure que els alumnes que havien treballat a partir d'ABP havien après millor que els alumnes que ho havien fet mitjançant la metodologia tradicional (memorística i poc experimental). També es va veure com la motivació era més gran quan s'aplicaven els coneixements adquirits a la realitat. És realment important que les

diferents tasques generin motivació i que les emocions estiguin totalment integrades a aquest procés d'aprenentatge. Aquestes afirmacions encara no podem constatar-les, malgrat sigui un dels objectius a perseguir.

Per anar acabant cal dir, que caldria portar a terme més treballs d'aquest tipus i en diferents grups classe, més enllà dels grups pilots que han format part de la millora descrita en aquest estudi. D'aquesta manera s'aniria avançant com a centre i ens aniríem adaptant a les necessitats que ens trobem. Aquesta innovació ens està produint i ens produirà canvis que, encara que no siguin els desitjats, ens aportaran anàlisi de la pràctica, ens generaran debat i ens permetran treballar en equip per trobar respostes a les necessitats que vagin sorgint. És transcendental que aquestes propostes siguin considerades segons el context i realitat del centre en les quals s'han de desenvolupar.

Hi ha aspectes que a dia d'avui encara no podem constatar. Un d'aquests és que no podem comprovar que els alumnes aprenguin més i millor, perquè per a això cal més temps i cal partir del pla específic de cadascun dels alumnes. Però sí que podem establir que factors com la participació, la motivació, la cooperació en l'autoavaluació i la coavaluació tenen cert impacte en l'aprenentatge i desenvolupament de competències dels alumnes.

Per a properes accions de millora pensem que caldrà revisar alguns aspectes metodològics, sobretot referits als processos de recollida d'informació sobre la pràctica (com ara les enquestes portades a terme a les mestres i als alumnes). També pensem que és important que es pugui avaluar el treball en equip, les pràctiques portades a terme i la implementació general del projecte de millora, per tal de no caure en els mateixos errors i poder reiniciar el procés amb aquelles millores noves a realitzar. Com s'ha dit al llarg de l'article, cal veure l'error com a font d'aprenentatge i no com a frustració i/o evidència de fracàs. És interessant doncs, reconèixer allò que cal modificar per emprendre un camí a seguir més sòlid i amb nous reptes. El debat, la reflexió, el consensuar, el compartir, són primordials per portar a terme millores educatives. Si la implantació d'una millora no s'avalua, no esdevé aprenentatge.

Per concloure, sense el desig d'aprendre i, per tant, sense la formació permanent del professorat que fa replantejar diferents aspectes del dia a dia al centre, les escoles no estarien innovant ni constatant necessitats de millora.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Andres, I., de Castro, F., de Puig, I., Moya, J.L. & Sàtiro, A. (2003). *Reavaluar. L'avaluació reflexiva a l'escola*. Vic: Eumo Editorial.

- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Book Excerpt*. Edutopia-George Lucas Educational Foundation. Pedagogicas. Consulta 03/12/2018. Disponible a: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf>
- Blanco, R. (1999). *Para una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Consulta: 21/11/18. Disponible a: http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf
- Boud, D. 1995. Evaluación y aprendizaje: contradictorio o complementario. En P. Knight (Ed.) *Evaluación para el aprendizaje en la educación superior*. Kogan Page, Londres. Pp.35-48. Consulta: 03/12/18. Disponible a: https://scholar.google.es/scholar?q=boud+1995+assessment&hl=ca&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. (Dir.); Alegre, M. A., Essomba, M. A., Manzano, R., Masip, M. & Palou, J. (2007). Currículum i ciutadania. *El què i el per a què de l'educació escolar*. Fundacio Jaume Bofill. Barcelona: Mediterrania. Consulta 10/10/18. Disponible a: <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/447.pdf>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Cuadernos de Pedagogía 318, 50-54. Consulta: 28/12/18. Disponible a: http://tecnoayudas.com/MEMORIAS/Memorias_esperanza/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona : Octaedro.
- Gibbs, G. (1999). *Using assessment strategically to change the way students learn*, a S. Brown y A. Glasner (eds.) Assessment Matters in Higher Education. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Hadji, CH. (1992). *L'avaluació de les activitats educatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hernández, F. & Ventura, M. (2008). *La organizacion del currículum por proyectos de Trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- Hmelo, C.E, Holton, D.L., & Kolonder, J.L (2000). *Designing to learn about complex Systems*. Journal of the Learning Sciences, 9(3).pp. 247-98.
- Hung, W. (2009). *The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model*. Educational Research Review, 4(2), 118–141.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1996). La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges. Barcelona: ICE de la UAB.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A., & Chan, C. *Peer learning and learning-oriented assessment in Technology-enhanced environments*. Assessment & Evaluation in Higher Education Vol. 31, No. 4, August 2006, pp. 453–464.

- Lago, J. R. & Onrubia, J. (2011). "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas". En: Martín, E. & Onrubia, J. (Coords). Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria (volumen III). Barcelona. ISBN 978-84-9980-084-4.
- Lago, JR., Pujolàs P., Riera G., & Vilarrasa, A. (2015). "El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares", Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 9, núm. 2, pp. 73-90.
- López, V. M. (2012). *Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa*. Psychology, Society & Education, 4(1), 117-130.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2009). *Joining together: group theory and group skills*. (10ª edición). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
 Consulta: 20/10/18 Disponible a:
<http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Miras, M. & Mauri, T. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: ICE- Graó.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas*. Aprender a col·laborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2007). *El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas*. A J. Bonals i M. Sanchez-Cano (Coords). Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.
- Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmarti, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Consulta 18/12/2017. Disponible a:
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum*. Research and Development, London, Heinemann, (trad. al castellano).
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael: The Autodesk Foundation.
 Consulta: 11/11/18 Disponible a:
<http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.pdf>
- Pujolàs, Pere et al. (2006). *Cap a una educació inclusiva*. Vic: Eumo.
- Pujolas, P. (2007). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P (2008). *Coopear per aprendre aprendre a coopear: el treball en equip cooperatiu com a recurs i com a contingut*. Revista suport. vol. 12, núm. 1, primavera de 2008 | suports | 21-37. Consulta: 08/06/18. Disponible a:

<file:///C:/Users/Usuari/Desktop/master/%C3%80MBIT%20A%20DE%20PR%C3%80CTIQUES%20I%20TFM/PR%C3%80CTIQUES/120854-192760-1-PB.pdf>

Pujolas, P., Lago, J.R. & Naranjo, M. (2013). *Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las practicas inclusivas*. Revista de investigación en educación, 11(3), 207-218.

Riera, Gemma. (2010). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis Doctoral. Universitat de Vic.