

# Un assessorament per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu com a eina per a la inclusió escolar

José Ramón Lago Martínez

PID/00144742



Universitat Oberta  
de Catalunya

[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)



# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	7
<b>1. El context institucional i social de la intervenció</b> .....	9
1.1. Context escolar de la intervenció .....	9
1.2. L'entorn sociocultural .....	10
1.3. Alumnat amb necessitats educatives amb suports específics al centre .....	10
1.4. Organització i recursos per a la inclusió escolar al centre .....	11
<b>2. El context educatiu d'intervenció: demandes d'assessorament a necessitats específiques de suports educatius individuals</b> .....	13
2.1. Adaptació d'activitats d'aprenentatge per a un nen de segon d'ensenyament primari amb dificultats greus de lectura .....	13
2.2. Un alumne nouvingut amb dificultats d'adaptació .....	14
2.3. Seguiment de l'adaptació curricular d'un alumne amb discapacitat motriu .....	14
<b>3. L'avaluació contextual de les necessitats educatives i la resposta basada en l'estructura de l'activitat de l'aula</b> .....	15
3.1. L'activitat de suport a la comprensió lectora per a l'alumne amb dificultats de lectura .....	15
3.2. L'observació en el racó de joc del noi nouvingut .....	17
3.3. Resolució de problemes de matemàtiques en l'aula d'educació especial .....	18
3.4. El suport entre iguals com a contingut de millora de la resposta educativa .....	19
<b>4. De la resposta educativa centrada en l'alumne a la innovació en l'aula basada en el suport entre iguals</b> .....	21
4.1. La presentació de la proposta i negociació de les tasques a desenvolupar .....	21
4.2. L'anàlisi de documents i marc teòrics: les propostes de Parrilla, Slavin i Johnson i Johnson i les experiències de suport entre iguals a l'aula .....	22
4.3. La planificació de tasques en diferents contextos i els acords d'incorporació a l'aula .....	24
4.4. L'anàlisi i el seguiment de les tasques desenvolupades .....	24
4.5. L'avaluació de les activitats i les millores en els aprenentatges ..	26

<b>5. La intervenció psicoeducativa en el suport a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu com a eina de centre.....</b>	<b>28</b>
5.1. La coordinació dels equips de cycle per a la introducció de les activitats .....	28
5.2. Eines de planificació, seguiment i avaluació de les activitats .....	29
5.3. Seguiment i avaluació de les innovacions .....	30
<b>6. Avaluació de la intervenció psicoeducativa i criteris per a la generalització de l'aprenentatge cooperatiu.....</b>	<b>33</b>
6.1. L'avaluació del procés d'assessorament a les necessitats específiques de suport educatiu .....	33
6.2. L'avaluació de la innovació al centre: la comissió de suport a l'aprenentatge cooperatiu i les competències bàsiques .....	34
<b>Bibliografia.....</b>	<b>37</b>
<b>Annex.....</b>	<b>38</b>

## Introducció

La intervenció psicoeducativa que presentem a continuació cal situar-la almenys respecte a tres dimensions, que ens semblen fonamentals per a analitzar les aportacions més destacades del cas. Aquestes dimensions són: els diferents plans de la pràctica educativa en què se situa, el tractament dels components dels processos d'aprenentatge en què centra la seva atenció i l'estratègia d'assessorament utilitzada com a eina d'intervenció educativa.

Per a entendre els diferents nivells en què se situa el cas, cal tenir present que les millores de la pràctica educativa, que són l'objectiu fonamental de la intervenció psicoeducativa, poden situar-se en tota la institució educativa, el centre, l'aula o en el nivell individual. En aquest cas, la intervenció s'inicia a partir de demandes d'assessorament per a millorar la resposta educativa centrada en determinats alumnes individualment, i progressivament es trasllada a la resposta en l'aula, per a acabar apuntant algunes opcions d'intervenció psicoeducativa adreçades a tot el centre.

La segona dimensió són els components dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la intervenció psicoeducativa. Els components en què acostumen a centrar-se les intervencions poden ser les intervencions dels mestres, les activitats d'un grup d'alumnes o d'un alumne individualment, o bé els materials i les tasques i, finalment, els objectius i els continguts d'ensenyament o d'avaluació. També convé situar el cas en aquests components, perquè encara que s'inicia amb una demanda centrada en els objectius específics d'àrees d'aprenentatge concretes i les activitats individuals per a l'ensenyament de determinats alumnes, la intervenció acaba dirigint-se a la millora dels processos d'ensenyament. Planificant algunes tasques per a utilitzar l'ajuda entre iguals es poden assolir aprenentatges transversals que contribueixen als aprenentatges específics de les àrees. La intervenció, partint d'algunes pràctiques del professorat, s'orienta envers la construcció d'una estructura d'activitats d'aprenentatge cooperatiu que dona una resposta contextualitzada a les demandes que es fan a l'assessor, i que a la vegada ajuda a trobar un camí per a començar a concretar com es poden ensenyar algunes de les competències bàsiques transversals.

La tercera dimensió són els procediments i tasques que s'utilitzen, i que mostren una certa concepció de la intervenció psicoeducativa com un procés d'assessorament. Tant en el conjunt de les fases de la intervenció –que coincideixen amb els apartats en què es presenta el cas–, com internament en cada una en les fases –que sovint són processos d'intervenció amb un començament i un final en elles mateixes– es poden identificar alguns procediments d'assessorament comuns que és convenient assenyalar, ja que poden ajudar a comprendre el cas. Aquests serien: la identificació i prioritització de les millores

i les tasques de cada participant, l'anàlisi d'algunes pràctiques i experiències per a concretar els continguts de millora, el disseny del procés d'introducció de les millores a l'aula, el seguiment, l'ajust, l'avaluació i la formulació de propostes de continuïtat.

Abans de desenvolupar cadascuna de las fases de la intervenció, i amb la intenció de situar el lector, es realitza breument una aproximació a algunes dades del context del centre, el pla general d'intervenció en el centre en el qual cal situar-la i alguns referents teòrics que han servit als participants per a orientar la seva actuació, o que considerem que poden servir al lector per a entendre el cas.

## Objectius

L'anàlisi del cas que presentem pretén que l'estudiant:

- 1.** Valori la rellevància i l'oportunitat de la participació dels assessors educatius en els òrgans de coordinació pedagògica del centre i la col·laboració amb els mestres de suport en l'atenció a la diversitat i la inclusió per a ajudar a introduir millores en les pràctiques educatives.
- 2.** Identifiqui alguns aspectes de la intervenció psicoeducativa que poden ajudar a ampliar les propostes de respostes educatives del pla més individual al d'aula, de centre i d'institució.
- 3.** Analitzi els avantatges d'orientar l'avaluació i la resposta a les necessitats educatives prenent com a referència els elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu, per a avançar en el seu desenvolupament com a instrument per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les competències bàsiques transversals i la inclusió escolar.
- 4.** Compregui la necessitat de disposar d'una estratègia d'assessorament planificada per a donar coherència i continuïtat a la intervenció educativa i ajudar a construir millores de les pràctiques educatives per a generar aprenentatges més funcionals i consolidats.
- 5.** Entengui l'estratègia d'assessorament del cas com una seqüència intencionada de fases definides a partir de tasques de construcció de la millora amb responsabilitats específiques de l'assessor, de cadascun dels participants i conjuntes, i recursos discursius específics de l'assessor.





## 1. El context institucional i social de la intervenció

Les característiques personals, socials i culturals de les famílies i l'alumnat del centre, i sobretot la posició i la resposta davant d'aquestes per part del professorat, ajuda a entendre per què es produeix una demanda i una intervenció psicoeducativa com la que es presenta en el cas. Aquesta resposta està determinada pels recursos de l'escola i per les opcions curriculars i metodològiques del projecte educatiu.

També creiem que per a entendre com l'orientació que adopta el centre per a respondre als seus problemes representa buscar propostes metodològiques i organitzatives que serveixen per a aconseguir les competències bàsiques transversals, és necessari conèixer el caràcter globalitzador de les opcions curriculars i metodològiques que abans esmentàvem, tal com es pot desprendre d'una de les idees clau que defensen Zabala i Arnau (2007) sobre les competències.

### Lectura recomanada

A. Zabala i L. Arnau (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

### 1.1. Context escolar de la intervenció

Algunes característiques rellevants del centre per a entendre l'origen de la demanda i el procés de construcció de la resposta són les següents.

- És una **escola de doble línia**, en la qual totes les aules tenen el màxim d'alumnes que permeten les normes de matriculació, ja que és una escola molt demandada per les famílies del barri. Això no treu que en tots els grups de classe trobem alumnat amb NE que necessita un suport específic a causa de discapacitats o situacions socials molt desfavorides, i un cert nombre d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge, encara que també trobem alumnat amb uns resultats escolars brillants.
- El professorat, en un percentatge molt elevat, fa **molt de temps** que és al centre, encara que a poc a poc es produeixen jubilacions i s'incorpora professorat nou. Les coordinacions pedagògiques de nivell i de cicle són una de les prioritats organitzatives. Per a assegurar-les, un dels criteris de distribució dels mestres és que en cada nivell hi hagi almenys un mestre o mestra que faci més d'un any que és al centre i conegui els seus projectes. Cada vegada costa més mantenir aquest criteri pel fet que abans esmentàvem.
- També destaca la rellevància en el centre de l'**equip de coordinació i gestió**, format per l'equip directiu i els coordinadors de cicles i el departament d'orientació i suport, específicament centrat a coordinar l'atenció a la diversitat i les mesures per a la inclusió escolar.
- Destaquen també diverses **comissions**, com la d'activitats culturals, del projecte de ciències, d'educació física i esports, d'informàtica i de recursos

pedagògics, que coordinen activitats que es desenvolupen en tots els cicles al voltant d'aquests continguts.

Dins del projecte educatiu del centre destaquen tres eixos transversals que configuren les tres grans opcions curriculars i metodològiques del centre:

- El treball per projectes, que és un treball interdisciplinari de diferents àrees a partir d'un contingut de coneixement del medi.
- El projecte "Aprendre ciències 3-12", que és un programa institucional del Departament consistent en un conjunt d'activitats de coneixement del medi natural.
- El projecte de filosofia, que es porta a terme a l'hora de tutoria i té com a objectius fonamentals aprendre a pensar i a comunicar-se.

## **1.2. L'entorn sociocultural**

El CEIP (centre d'ensenyament infantil i primari) està situat en una ciutat de la costa del Maresme, al nord de Barcelona. Aquesta ciutat va tenir una certa vida industrial, la qual cosa va fer que fos un lloc d'arribada de la immigració tant durant els anys setanta com al final dels noranta, aquesta vegada procedent del centre d'Àfrica i del Marroc. En el barri on hi ha l'escola conviuen treballadors del sector de serveis, famílies nouvingudes i famílies dels habitatges que es van construir al final dels anys noranta per a acollir persones en situacions socials desfavorides.

Des dels inicis del centre, la col·laboració entre el professorat i les famílies s'ha anat consolidant, i actualment trobem tres eixos importants:

- Les reunions d'aula i les entrevistes individuals, que són freqüents i amb una àmplia participació dels pares.
- Les comissions delegades del consell escolar, que tracten temes com les colònies, la intervenció social i les activitats extraescolars.
- Les activitats de formació en educació i les activitats culturals per a pares.

## **1.3. Alumnat amb necessitats educatives amb suports específics al centre**

La diversitat de necessitats educatives de l'alumnat ha estat una constant en el centre. En el moment en què es produeix la intervenció psicoeducativa que descrivim, les necessitats educatives especials més destacades són les següents.

- En ensenyament infantil ens trobem que hi ha quatre alumnes amb trastorns greus de la parla, dos alumnes nouvinguts amb greus dificultats d'adaptació escolar i un alumne que presenta un trastorn generalitzat del desenvolupament.

- En el primer cicle d'ensenyament primari es troben un alumne amb retard greu del llenguatge, una alumna amb una discapacitat cognitiva, una alumna amb síndrome de Down i un alumne amb una discapacitat motriu.
- En el cicle mitjà d'ensenyament primari es troben dos alumnes amb discapacitat cognitiva, un alumne amb una discapacitat motriu i una alumna amb un problema greu d'inadaptació escolar.
- En el cicle superior d'ensenyament primari es troben un alumne amb una discapacitat auditiva, un alumne amb una discapacitat cognitiva i un alumne amb un trastorn greu de conducta.

A més, en cada un dels nivells de l'ensenyament primari es poden identificar entre cinc i deu alumnes amb un retard en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i entre un i tres alumnes nous que requereixen algun tipus de suport individualitzat.

#### 1.4. Organització i recursos per a la inclusió escolar al centre

Es poden diferenciar tres tipus d'eines per a l'atenció a la diversitat al centre: les estratègies organitzatives per a atendre la diversitat, les mesures de suport individualitzat i per a alumnat amb NEE (necessitats educatives especials) i els procediments de coordinació de l'atenció a la diversitat que es generen des del Departament d'Orientació i Suport del centre.

#### Vegeu també

Sobre el Departament d'Orientació i Suport podeu veure l'annex 1 d'aquest mòdul didàctic.

1) Es preveuen quatre **estratègies organitzatives** per a atendre la diversitat:

- Els **tallers**, que són espais per a agrupar alumnes de cada cicle amb diversitat de capacitats, actituds i edats, per a diversificar les estratègies de relació i treball. Es programen per a realitzar productes limitats i concrets i permeten treballar algunes competències bàsiques transversals.
- Els **agrupaments flexibles** o desdoblaments, que també són estratègies pròpies de cada cicle. Serveixen fonamentalment per a reforçar els continguts de les àrees de llengua i matemàtiques que es treballen en els grups classe ordinaris de cada nivell. En alguns cicles es dediquen al càlcul mental, i en altres a la resolució de problemes o a l'escriptura.
- Els **racons**, que són una estratègia interna de l'aula per a facilitar l'aprenentatge de determinats continguts bàsics en grups de tres o quatre alumnes.
- Els **grups de lectura** de cicle inicial i mitjà. Són agrupaments homogenis que tenen entre deu i dotze alumnes amb un nivell homogeni en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i en els quals es treballen fonamentalment la mecànica i la comprensió lectores.

Per a desenvolupar totes aquestes estratègies intervenen en el grup classe les dues mestres de pedagogia terapèutica del centre, el professorat de suport, els membres de l'equip directiu del centre i alguns tutors quan tenen especialistes en el seu grup classe.

2) Les **mesures de suport individualitzat** per a alumnes amb NEE les porten a terme les mestres de pedagogia terapèutica, una en ensenyament infantil (EI) i cicle inicial (CI), i l'altra en el cicle mitjà (CM) i el cicle superior (CS). En general són sessions de suport individualitzat per a grups d'un a quatre alumnes, ja sigui en un espai diferenciat de l'aula o bé en l'aula ordinària o en alguna de les mesures organitzatives abans esmentades. Les tasques de suport que es realitzen estan programades en els plans individualitzats de cada alumne, que es realitzen per part del tutor o tutora amb la mestra de pedagogia terapèutica i els professionals de l'EAP (equip d'assessorament psicopedagògic) o de l'ELIC (equip de llengua, interculturalitat i cohesió social) i, quan correspon, amb la logopeda del CREDA (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius), que acudeix al centre.

3) El **Departament d'Orientació i Suport** (DOS) és l'òrgan que planifica, segueix i avalua totes les mesures d'atenció a la diversitat del centre i els plans de treball dels professionals de suport a la diversitat. Està format pels membres de l'equip de coordinació i gestió del centre (equip directiu i coordinadors de cicles), les mestres de pedagogia terapèutica i els professionals de l'EAP i de l'ELIC que intervenen en el centre. Atenent als temes que es tracten, també acudeixen la logopeda o els professionals dels serveis socials de la zona.

## 2. El context educatiu d'intervenció: demandes d'assessorament a necessitats específiques de suports educatius individuals

La intervenció es planifica a l'inici del curs escolar, atenent a l'avaluació realitzada al final del curs anterior, a l'inici del segon trimestre i a l'inici del tercer en les reunions del Departament d'Orientació i Suport (DOS). Aquesta planificació es fa en funció de la prioritització realitzada en cada cicle uns dies abans de la reunió del DOS, en la qual participen els mestres d'EE. Per a poder planificar la intervenció, els tutors sintetitzen les dades més destacades en el que es denomina un *full de demanda*, que serveix perquè el tutor o la tutora, la mestra de pedagogia terapeuta i l'assessor psicopedagògic de l'EAP valorin les actuacions més pertinents a partir d'aquest full en una entrevista conjunta.

### Models d'avaluació psicopedagògica

Aquesta estratègia d'intervenció pren com a referència el model d'avaluació psicopedagògica entès com un procés d'avaluació en el context, que proposen Montón i Redó (1996). És així en la mesura que es planteja com un procés lligat als espais en què es desenvolupa l'activitat educativa, i parteix de la representació que es fa el professorat de les dificultats de l'alumnat expressades en els fulls de demanda. També pren com a referència la concepció de l'avaluació psicopedagògica com un procés de col·laboració entre professionals que presenta Huguet (2005).

### 2.1. Adaptació d'activitats d'aprenentatge per a un nen de segon d'ensenyament primari amb dificultats greus de lectura

Al començament d'octubre, es fa una reunió per a fer el seguiment d'una proposta de treball per a Josep, un alumne amb dificultats greus d'aprenentatge de la llengua escrita. Es considera que les dificultats són molt greus i generalitzades, i ja a finals del curs passat s'havia demanat assessorament per a valorar la conveniència de realitzar una ACI (adaptació curricular individual).

La mestra que porta el grup de suport a la lectura de cicle inicial, que és el grup on assisteix Josep, demana assistir a la reunió amb el tutor i la mestra d'educació especial perquè ella també observa dificultats molt importants. Atenent al contingut central de l'avaluació hi ha un acord entre assessor i centre perquè participin tots els implicats i per a decidir quins papers i tasques han de desenvolupar en el procés d'avaluació psicopedagògica. En iniciar l'anàlisi de les dificultats, aquesta mestra assenyala que un del motius més importants de preocupació és la falta d'autonomia en el treball de Josep, i que no sap com pot adaptar les activitats perquè ell també hi pugui participar. Per a il·lustrar-ho ens descriu l'actitud de Josep i la seva necessitat constant de suport en dues tasques pròpies del grup de suport de llengua: resumir el paràgraf que ha llegit o respondre algunes preguntes per escrit per a comprovar la comprensió lectora d'un text.

En la seva descripció i anàlisi també comenta que, a més, aquesta dificultat és comuna a dos alumnes més del seu grup, una alumna amb la síndrome de Down de tercer que porta una evolució escolar molt positiva i un alumne que, malgrat tenir un rendiment escolar prou bo en totes les àrees, té, com els altres dos, moltes dificultats per a resoldre amb autonomia les activitats de comprensió lectora.

Atenent al fet que en l'anàlisi sembla prendre rellevància la idea que seria important analitzar les dificultats d'autonomia per a la lectura en el context del suport a la lectura, l'assessor proposa centrar-se en l'anàlisi de la situació de Josep i incorporar l'observació en aquest context com una actuació més. L'objectiu de la seva proposta és avaluar les necessitats individuals en el context natural i no solament en situacions

### Lectures recomanades

M. J. Montón i M. Redó (1996). La evaluación psicopedagógica: Fases, procedimientos y utilización. A C. Monereo i I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 257-284). Madrid: Alianza Editorial.

T. Huguet (2005). Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red. A M. Sánchez-Cano i J. Bonals (Coord.), *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

individuals. D'aquesta manera es podran identificar conjuntament amb les mestres les modificacions en l'organització general del grup classe, que és el context natural de l'ensenyament, que cal fer perquè es faciliti la participació. A més, això permet realitzar també un treball complementari que pugui servir per a generar estratègies comunes per als tres alumnes que es puguin trobar en aquest espai de suport. Després caldrà individualitzar-les i veure com s'introdueixen en els grups classe respectius.

## 2.2. Un alumne nouvingut amb dificultats d'adaptació

Una de les noves demandes prioritzades el mes de setembre va ser formulada per la tutora d'un alumne d'ensenyament infantil de cinc anys, ja al final del curs passat, i confirmada a l'inici d'aquest curs, a causa de les dificultats d'adaptació a les activitats del grup classe que observa en Kamal.

A partir del **full de demanda** la tutora assenyala que els pares de Kamal van arribar fa dos anys a Catalunya. Té un germà gran que va a segon d'ensenyament primari i no presenta més dificultats que les derivades del fet que encara no domina el català. La llengua de la família és el mandinga i el pare i la mare entenen el castellà i una mica el català, però els costa molt parlar-hi. Segons els informes d'ensenyament infantil de tres anys, Kamal va mostrar que podia entendre les instruccions al final del primer trimestre, encara que sempre calia donar-les-hi individualment. En començar l'ensenyament infantil, a quatre anys, podia fer-se entendre per a expressar necessitats bàsiques i respondre alguna pregunta d'un conte. Cap a mitjan curs es van observar algunes dificultats en la relació amb els companys i per a seguir els hàbits i normes del grup classe.

Durant el tercer trimestre es va mostrar amb claredat que només seguia normes de classe quan la mestra li feia un seguiment molt individualitzat dels hàbits i normes d'entrada a classe, seure, joc lliure, activitat individual i respecte del torn dels companys, amb els quals sovint tenia conflictes en aquestes circumstàncies. Al pati podia jugar amb els companys, però entrava en un joc, sortia i se n'anava a un altre... i quan estava jugant amb un o dos companys, no acceptava que d'altres s'incorporessin al joc.

### Vegeu també

Sobre el full de demanda podeu veure l'annex 2.

## 2.3. Seguiment de l'adaptació curricular d'un alumne amb discapacitat motriu

Un dels criteris del DOS per a prioritzar les intervencions del primer trimestre és la revisió de les **adaptacions curriculars individuals** dels alumnes amb alguna discapacitat. Seguint aquest criteri, al final del mes de setembre s'inicia el seguiment de la resposta educativa d'Emili, un alumne de segon d'ensenyament primari amb una discapacitat motriu important. Malgrat que sembla que té unes competències cognitives adequades per a seguir els aprenentatges propis del nivell, té importants dificultats per a seguir el ritme de les activitats del grup classe, ja que triga molt més que la resta dels alumnes a realitzar les activitats.

Emili té una paràlisi cerebral que afecta el llenguatge i la mobilitat parcial del braç i la cama esquerra, la qual cosa li va generar un retard en l'adquisició de la marxa. Encara que no pateix un retard cognitiu significatiu, sí que presenta trastorns importants d'articulació. Això no impedeix que actualment pugui realitzar la majoria de les activitats d'aprenentatge de totes les àrees. És fill únic i els seus pares mostren una gran preocupació per l'evolució dels seus aprenentatges, i mantenen freqüentment entrevistes amb l'escola.

Un dels criteris per a prioritzar aquest seguiment va ser la preocupació, ja expressada el curs anterior, per part de la mestra d'educació especial, respecte a l'escassa tendència a relacionar-se amb els companys i l'aïllament d'Emili, fins i tot en situació de suport en un petit grup a l'aula d'educació especial. Es destaca aquesta dada perquè el contingut de millora de la intervenció psicopedagògica prioritzat durant el curs passat va ser l'avaluació i la resposta educativa als alumnes amb necessitats especials i el tipus d'ajut que reben d'altres companys.

### 3. L'avaluació contextual de les necessitats educatives i la resposta basada en l'estructura de l'activitat de l'aula

La pràctica de la intervenció psicopedagògica al centre ha anat configurant un conjunt d'activitats d'avaluació en què participa el professorat, les mestres d'educació especial i l'assessor. Aquestes activitats, amb algunes variacions, normalment s'acorden en una entrevista inicial entre tots els implicats, i a partir d'aquí continuen amb diferents tipus d'observacions a l'aula ordinària, a l'aula d'educació especial, en les activitats de suport o en activitats individuals, amb tasques de classe o amb alguna prova psicopedagògica. El contingut i els objectius de les observacions i el tipus de propostes educatives que es volen concretar s'han acordat prèviament en l'entrevista inicial. Sovint, durant aquest procés, es realitzen una o més entrevistes amb els pares. El procés es tanca amb una reunió en la qual es concreta la resposta educativa.

Atenent a l'objectiu del cas i les limitacions d'espai, ens centrarem en la descripció de les activitats d'avaluació psicopedagògica que van donar lloc a la concreció de la innovació educativa, que van ser tres observacions en tres contextos diferents. No ens detindrem en les concrecions específiques que es van derivar per a cada cas particular i que hem descrit en l'apartat anterior; només ens aturem en el que va generar la innovació.

#### Model educatiu constructivista

Aquest procés està en gran part fonamentat en la proposta d'avaluació psicopedagògica del model educatiu constructivista de la intervenció psicopedagògica que ens presenten Montón i Redó (1996). Ens centrarem en una activitat d'avaluació en concret: les observacions en l'aula de tres mestres. El model per a la recollida i anàlisi d'aquestes observacions que ens proposen Bassedas *et al.* (1989) amb les consideracions que nosaltres vam realitzar a Onrubia *et al.* (1996) respecte a la contextualització i l'aprofitament que poden realitzar d'aquestes activitats, pot servir per a entendre l'estructura que utilitzem en la descripció.

#### 3.1. L'activitat de suport a la comprensió lectora per a l'alumne amb dificultats de lectura

En l'entrevista entre la mestra tutora, la mestra de suport a la lectura i la mestra d'educació especial es va concretar que es tractaria d'observar com i de quina manera es podria afavorir la participació de Josep en les activitats d'aprenentatge, i potser també dels altres alumnes amb poca autonomia. S'acorda també que durant l'observació es realitzaran les activitats habituals d'aquest suport, la lectura individual, la conversa col·lectiva per a ajudar a la comprensió lectora i l'activitat de comprensió lectora individual. L'assessor acota els tipus de tasques que li semblen oportunes a partir de les que observa que la mestra diu que són més habituals, aquelles en què indica que l'alumne

#### Lectures recomanades

E. Bassedas, T. Huguet, M. Marrodán, M. Oliván, M. Planas, M. Rossell, M. Seguer, i M. Vilella. (1989). *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona: Laia.

J. Onrubia, J. R. Lago, i I. Pitarque (1996). Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica. A C. Monereo i I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 257-284). Madrid: Alianza Editorial.

té més dificultats i les que podrien servir per a identificar necessitats educatives. Proposa respostes aprofitant l'ajuda entre iguals, per a avançar en la millora acordada per a la intervenció psicopedagògica.

Durant el desenvolupament de l'activitat, l'assessor psicopedagògic pren nota dels **segments d'interactivitat** i al final destaca les dades següents:

**Vegeu també**

Sobre segments d'interactivitat podeu veure l'annex 3.

A l'aula hi ha dues files amb dotze alumnes, entre nens i nenes, que estan asseguts en parelles. Josep és a les primeres files, i davant d'ell hi ha Elba, l'alumna amb la síndrome de Down, i l'altre company amb dificultats d'autonomia. La mestra presenta el text que llegiran sobre els animals del bosc i demana a tres nens que expliquin el que coneguin d'aquests animals. A continuació la mestra demana a un nen que iniciï la lectura i després a un altre, fins que han llegit tots i s'ha acabat el relat. Els nens van seguint la lectura, i Josep mira de vegades el seu company per veure per on van. Quan llegeix Josep la mestra li dóna el model correcte quan s'atura molt, el rectifica quan s'equivoca i li fa repetir alguna frase quan té moltes dificultats. Una vegada acabada la lectura, la mestra formula algunes preguntes a la classe, pràcticament les mateixes que hi ha al full que han de contestar individualment. Se centra en Josep perquè l'observador vegi el que pot comprendre del que han llegit. Quan li fa una pregunta i dubta en la resposta o la que dóna no és correcta, i altres nens demanen ràpidament d'intervenir, la mestra els demana que ho facin amb ordre. Quan acaben torna a preguntar a Josep si recorda el que han dit els companys. Després d'haver comentat totes les preguntes, la mestra els dóna un full perquè cadascú respongui individualment les qüestions. Josep triga una bona estona a començar; intenta començar però no sembla segur. Mira el que ha fet el company i rectifica diverses vegades. Quan el company ha acabat mira cap al full de Josep, li diu el que no està bé i se'n va a ensenyar el seu a la mestra. Alguns nens i nenes de diferents taules parlen sobre com tenen escrites les preguntes. La mestra demana que una companya ajudi Elba a acabar la feina, i una mica més tard, en veure que Josep està molt endarrerit, fa el mateix amb ell i li diu a una altra companya que l'ajudi a acabar.

En l'entrevista l'assessor presenta aquestes dades i demana que les analitzin. Creu que es pot aprofundir sobre el comentari, que ja ha sortit en algun moment anterior, que potser els nens amb més dificultats poden aprendre una mica més aprofitant bé l'ajuda dels companys i mostra alguns exemples del que ha passat en l'observació, com les dues últimes propostes de la mestra, que es poden sistematitzar i ampliar. L'assessor vincula i fa partir les seves propostes de les intervencions puntuals o asistemàtiques de la mestra que responen al tipus d'ajuda que considera que cal donar als alumnes, i proposa com es poden convertir en intervencions intencionals i planificades, continuades i sistemàtiques. A partir dels comentaris d'aquestes situacions, la mestra d'EE proposa que un cop a la setmana i durant trenta minuts ella podria treballar amb Elba, Manuel i Josep, i els companys que els ajuden durant l'estona que tenen per a fer l'exercici escrit de comprensió lectora, de manera que aquests companys més competents alternin la seva feina personal amb l'ajuda als altres. La tutora comenta que de vegades el que ha fet abans de la lectura és fer llegir Josep amb un altre nen perquè l'ajudi en allò que no sap, però llavors el nen ha acabat llegint-li-ho tot.



### 3.2. L'observació en el racó de joc del noi nouvingut

Després d'analitzar les diferents dificultats la tutora va explicar que a ella li semblava que hi havia dificultats en tot tipus de situacions, i que tal i com ja s'havia fet fa un parell d'anys en un altre cas, proposava a l'assessor que s'estigués mig matí a classe observant el que passava. Quan l'assessor li demana l'objectiu d'aquesta observació, assenyala que voldria valorar el tipus d'instruccions que podria donar-li, i potser als altres nens, en les situacions en què Kamal no segueix o es queda aturat davant d'una instrucció de classe. L'assessor, abans de la intervenció, vol negociar el seu paper i els continguts de la intervenció a partir de la representació que té la mestra, i és per això que li demana l'objectiu de la intervenció.

Les dades més destacades de l'observació que va realitzar l'assessor són les següents.

En entrar a l'aula a les nou del matí hi ha deu o dotze nens i la resta entra fins a arribar als vint-i-quatre que són. Kamal entra dels últims (la mestra comenta que segons la mare arriba tard perquè al matí mira els dibuixos i no entén que ha d'anar a l'escola). Un nen li crida l'atenció perquè en passar li ha tirat la motxilla. Kamal no en fa cas. El nen es torna a adreçar a ell perquè li ha caigut l'esmorzar però tampoc no en fa cas i se'n va a la rotllana on la mestra està explicant el que faran durant el matí. Al cap de cinc minuts la mestra li demana que expliqui el que acaba de dir a un altre company sobre com s'han de pintar les diferents parts dels cotxes que estan treballant en el projecte. Kamal calla i no diu res. La mestra demana al nen que ho torni a explicar, i després de nou a Kamal. Kamal mira per la finestra movent els peus i fent cops sota la taula amb les mans. En respondre per segona vegada tampoc no diu gaire. Quan la mestra li repeteix el mateix, aconsegueix explicar la meitat de les consignes correctament. Durant la conversa, alterna estones de mirar per la finestra i de demanar alguna cosa al company, que el rebutja perquè vol intervenir en les converses que hi ha a la rotllana. En la segona activitat la mestra els ha explicat que han de fer una feina, cadascú al seu full, relacionada amb el projecte d'escriure algunes paraules que han treballat dins del seu grup: ells han d'escriure *cotxe, roda, motor i finestra*. Les paraules estan en rètols ben grans a sobre de la pissarra. Durant la primera part en Kamal té un llapis a la mà i el full, mira el que fan els altres companys i no fa res. Una nena s'acosta i li intenta dir on ha d'escriure, la rebutja i agafa el seu paper. Al cap d'una estona s'acosta a un altre nen i amb el full a prop intenta copiar una paraula en el seu full. El nen li diu alguna cosa i accepta que el guiï per a copiar tres de les paraules. El nen se'n va i Kamal queda una bona estona escrivint i esborrant fins que ho deixa a mitges. Porta el full a la mestra perquè li acabi la feina. La mestra va donar suport dues o tres vegades al nen que ajudava. La mestra l'envia al racó de joc lliure i li diu que agafi un dominó de fruites per a jugar amb ella una estona. Mentre juguen la mestra li explica quina fitxa ha de col·locar ell i quina ella. Kamal comença respectant el torn de joc de cadascú, però a la segona partida la mestra convida a participar un altre company. Llavors Kamal se salta un dels seus torns i al següent posa dues peces seves a la vegada. Acaba l'estona de joc en la cuineta, jugant tot sol fins que veu un nen jugant a la taula. S'hi acosta i juga amb ell fins a l'activitat següent.

En valorar aquestes dades, la tutora assenyala que potser convindria dedicar més temps a treballar sola amb ell, com amb el dominó. L'assessor expressa el seu acord, però destaca que el moment més important va ser quan van jugar amb un tercer nen. Analitzen a fons les dues propostes, i es valora la importància d'ensenyar a Kamal a escoltar el que els altres proposen, a respectar el torns i a acceptar l'ajuda. S'estudia la manera d'incrementar aquestes situacions. L'assessor pregunta com és el suport que fa la mestra d'EE a alguns nens de la classe, i pregunta si es podria proposar que en una de les hores en què

dóna suport a un nen fora de l'aula, s'hi afegissin Kamal i un o dos nens més competents per a fer una tasca com el dominó de fruites, però amb nombres o paraules. La mestra tutora diu que ella mateixa farà la proposta a la mestra d'educació especial.

### **3.3. Resolució de problemes de matemàtiques en l'aula d'educació especial**

En començar la reunió amb la mestra tutora d'Emili i la mestra d'educació especial per a revisar l'adaptació curricular individual (ACI), aquesta demana que, un cop revisats els objectius, es comentí la poca relació que observa entre Emili i els seus companys. La tutora proposa començar per això i assenyalava que li preocupa el fet que triga molt a acabar les activitats perquè es queda mirant els altres, comença a no demanar ajuda ni a la mestra, i recorda que mai n'ha demanat als companys. Els companys tampoc no li demanen ajuda, encara que de vegades pot haver fet la feina millor que els altres. En aquest punt la mestra d'educació especial intervé per a dir que a l'aula d'EE ella observa que tot i que sovint Emili és capaç de fer millor les sumes que en porten i les restes que alguns alumnes de tercer, els altres mai no pensen a demanar-li ajuda. Valorant la situació l'assessor pregunta a la mestra d'EE com veuria que fes una observació d'una sessió de matemàtiques a l'aula d'EE. La mestra demana quins tipus d'activitat caldria fer, comenten la possibilitat que facin entre els tres dos problemes, però no arriben a concretar res i acorden fer les activitats habituals. L'assessor assenyalava que ara que cal revisar els continguts i objectius de cada àrea fóra bo que, en totes les àrees, es comentés també com és la relació entre Emili i la mestra i Emili i els companys prenent com a exemple alguna activitat molt habitual.

L'activitat a l'aula d'EE es desenvolupa amb l'Emili i els dos companys amb ACI de tercer d'ensenyament primari. Els tres tenen un full amb tres sumes que en porten i tres restes i dos problemes, un que es resol amb una suma i l'altre amb una resta. Cada nen ha de fer la feina individualment i la mestra va rotant i dóna suport a un nen i després a un altre. Quan dóna suport a Emili, els alumnes de tercer d'ensenyament primari es miren un a l'altre el que han fet però no parlen entre ells. (Els tres alumnes es coneixen perquè Emili va romandre un any més a primer d'ensenyament primari i fins llavors van ser companys.) L'assessor demana parlar un moment amb la mestra i li demana que proposi a Emili que digui a un dels companys quina part de la seves sumes és correcta i quina no, i que l'altre company faci el mateix amb la feina de l'Emili, (la mestra d'EE ja havia pactat en altres situacions que l'observació dins de l'aula d'educació especial és una observació amb participació). La mestra li comenta que ella ja havia pensat que els problemes els haurien de resoldre entre tots tres. L'Emili indica al company que ha de canviar una suma, però aquest diu que és mentida i no accepta el que li diu. Intervé l'assessor i li fa veure que sí i llavors el company canvia la suma. Quan l'altre company revisa el que ha fet l'Emili no troba cap error i no sap què dir. A continuació fan els problemes amb la proposta de la mestra d'EE. La mestra intervé molt sovint per a fer parlar a un i a l'altre i demanar si estan d'acord amb el que diuen els companys.

Al final de l'observació la mestra d'educació especial comenta que s'ha d'avançar en aquesta línia però que cal preparar millor les activitats. L'assessor assenyala que un dels problemes que ha vist és que quan ella intervenia mitjançant entre Emili i un altre nen, el tercer quedava molt despistat. Comparen la situació amb el grup de suport a la lectura. En establir aquesta connexió entre les propostes d'intervenció l'assessor vol aprofitar les decisions d'un cas, vinculades al suport entre iguals, que poden servir per a donar suport a les que es prenen en l'altre en la mateixa línia, i així es pot reforçar l'avanç envers el contingut de la millora de la intervenció que es van marcar a l'inici de curs. L'assessor assenyala que si es pogués treballar en parelles podria ser més fàcil. La mestra d'educació especial proposa incorporar durant una sessió a la setmana un alumne amb dificultat de matemàtiques que havia proposat la tutora d'Emili. Partint d'aquesta nova situació planifiquen una activitat de treball en dues parelles. La mestra comença i dona suport a les parelles alternativament. La mestra assenyala que pensa que també podrien fer alguna activitat tots quatre a partir d'algunes propostes com les de Johnson i Johnson (1999). L'assessor proposa coordinar les activitats de treball per parelles o en grups de quatre seleccionant-les d'aquests o d'altres entorns.

#### Lectura recomanada

D. W. Johnson, R. T. Johnson, i E. J. Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

### 3.4. El suport entre iguals com a contingut de millora de la resposta educativa

Abans de la reunió d'avaluació de finals del primer trimestre en algunes converses informals l'assessor de l'EAP i la mestra d'educació especial van comentar que potser valia la pena plantejar en una reunió del Departament d'Orientació i Suport que seria necessari i útil trobar algun espai per a intercanviar les diferents propostes que s'havien anat acordant en concretar la resposta educativa dels tres casos.

A la reunió del DOS de l'inici del segon trimestre es prioritzen les demandes i seguiments i la mestra d'EE presenta la proposta. L'equip directiu demana que es concretin més les propostes del treball i des d'alguns coordinadors de cicle es crida l'atenció sobre el fet que això no ha de representar un increment ni una disminució del suport que tenen els alumnes amb NEE. La mestra d'educació especial fa diferents intervencions i adverteix que des de fa temps s'està buscant com es pot transferir a l'aula ordinària el que els alumnes són capaços de fer amb suport a l'aula d'educació especial. Es debat també si els alumnes que ajuden els nens amb dificultats realment poden fer-ho i si això no pot representar una font de conflictes. Des de l'equip directiu es planteja com cal concretar aquesta coordinació, tenint en compte els condicionants i dubtes que es presenten.

L'assessor de l'EAP comenta que la proposta podria consistir en quatre o cinc sessions que podrien tenir els continguts següents: en primer lloc, intercanviar les diferents experiències que s'estan fent, que com són de mestres de nivells propers podrien ser útils per a tots; també es podrien revisar alguns materials que ell mateix i la mestra d'educació especial coneixen sobre treball cooperatiu

i que tenen relació amb el que s'està fent; si els mestres ho veuen bé es poden proposar algunes activitats coordinades entre el suport a l'aula d'educació especial i a l'aula ordinària que poden provar entre tots i després avaluar –es posa com a exemple el que es va proposar amb l'alumne amb discapacitat motriu, i en aquest cas les activitats de treball en parelles a l'aula d'educació especial després se segueixen a l'aula ordinària–; finalment es podria veure per a quines àrees o continguts és útil.

Continua el debat i alguns coordinadors de cicle, secundats per l'equip directiu, assenyalen que les reunions de cicle i de nivell de tot el curs ja estan programades i que, per tant, malgrat que la iniciativa pot ser bona, no queda clar com cal portar-la a terme. La mestra d'educació especial proposa que es faci de manera que aquestes sessions es considerin com a part de la tasca del seguiment dels alumnes amb NEE als quals afecten més directament. El que es proposa és que de moment es plantegi la intervenció amb les tutores, la mestra de suport a la lectura i la mestra d'educació especial.

La cap d'estudis diu que potser la millor manera de tancar el tema és que la mestra d'educació especial i els coordinadors comentin la iniciativa al professorat implicat, deixant clar que té un caràcter voluntari i que només es portarà a terme amb l'acord de tothom. La mestra d'educació especial diu que farà un calendari de reunions i demana a l'assessor de l'EAP que les coordini. Des de la direcció s'insisteix en aquesta idea i en el fet que des de l'assessor s'intentin alguns acords i propostes que es puguin passar als altres mestres dels cursos en què s'estigui treballant. L'assessor proposa que per al seguiment del DOS del tercer trimestre es reservi un espai per a valorar la tasca desenvolupada. Amb aquesta proposta l'assessor tracta d'assegurar un espai perquè la innovació sigui avaluada i tractada en espais que permetin la generalització pel que fa al centre.

## 4. De la resposta educativa centrada en l'alumne a la innovació en l'aula basada en el suport entre iguals

En el seguiment i avaluació d'algun contingut treballat en el DOS, de la concreció d'alguna mesura d'atenció a la diversitat del centre o del pla mateix de treball del DOS o de l'EAP sovint es plantegen millores que seria urgent abordar en el centre. Alguns dels continguts de millora treballats van ser les funcions, organització i funcionament del DOS, els informes dels alumnes amb NEE, l'entrevista anual amb els pares i els criteris i la presa de decisió de repetició al final de cicle. El recorregut de treball de cada un d'aquests temes comporta una planificació inicial, amb una definició de responsabilitats dels implicats, un procés de revisió de material o experiències sobre el tema, un itinerari de construcció de la millora, del seu desenvolupament i d'avaluació.

### Procés de treball

Aquest procés de treball per a l'assessorament al centre en les millores educatives pren en part el seu referent en algunes activitats i itineraris de treball, com els que plantegen Ainscow *et al.* (2001) en la seva obra sobre com es poden crear condicions per a la millora del treball a l'aula, però sobretot en el cas d'aquest assessorament en la proposta que formulen Lago i Onrubia (2008) sobre com cal fer un procés d'assessorament en educació per a la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge dels alumnes. D'altra banda, i pel que fa al treball cooperatiu, van ser utilitzats com a referents els treballs de Johnson *et al.* (1999) i de Pujolàs (2004, 2008).

### 4.1. La presentació de la proposta i negociació de les tasques a desenvolupar

Per a promoure la participació de les mestres implicades en el procés, la mestra d'educació especial i l'assessor de l'EAP van comentar en contactes informals el sentit de la proposta, i la mestra d'educació especial va concretar una primera trobada en l'espai que es reserva al centre per a entrevistes amb l'EAP i amb pares. També proposà que es donés un guió perquè tothom expliqués una mica el que estava fent. L'assessor va comentar que potser resultaria massa dirigit per a una primera reunió, i després de negociar-ho, acordaren que facilitaria un guió però que no caldria portar-lo per escrit.

La mestra d'educació especial comença informant sobre com es va gestar l'acord en el DOS, i diu que l'objectiu seria coordinar les propostes de suport entre iguals iniciades, i si pot ser aprofundir-hi. A la sessió acudeixen les dues tutores d'ensenyament infantil de cinc anys (ja que les dues treballen amb Kamal), les dues tutores de segon, la tutora de tercer (dos alumnes de grups de suport de la lectura que desenvolupen les tasques acordades són del seu curs), la mestra del grup de suport a la lectura i la mestra d'educació especial.

### Lectures recomanades

J. R. Lago i J. Onrubia (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.

P. Pujolàs (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Eumo-Octaedro.

### Vegeu també

Vegeu l'annex 4.

Per a conèixer millor el punt de partida de cadascú, l'assessor de l'EAP proposa que les mestres que ja han acordat realitzar algunes activitats de suport entre iguals expliquin una mica els acords i el que han fet fins ara. Primer assenyala l'estructura per a presentar les experiències, i a mesura que intervenen fa preguntes per a assegurar-se que s'expliquen els continguts de treball, la tasca individual de cada nen, la tasca conjunta, el suport que dóna algun grup o parella, les tasques dels altres nens de la classe, com s'està desenvolupant i les dificultats que troben. També demana quines coordinacions han fet entre ells i si estan ampliant les propostes més enllà dels continguts acordats. L'assessor ajuda a identificar els punts en comú de les diferents aportacions dels professors.

L'assessor exposa els continguts de les quatre o cinc sessions que ja havia presentat al DOS organitzats en cinc fases, i la proposta d'assessorament partint del que han explicat les mestres. Assenyala i concreta que la tasca consistirà a analitzar i debatre pràctiques o documents vinculats a aquestes pràctiques, i comprometre's a portar a terme les innovacions acordades a l'aula, i valorar-les conjuntament. Per a fer aquesta tasca, l'assessor de l'EAP elaborarà guies escrites de reflexió i lectura. En aquesta aproximació fa una proposta de temporització durant les cinc sessions que s'havien acordat. Demana explícitament i individualment si estarien disposats a realitzar les tasques que comporta. Es comenta que no ha de representar un treball de coordinació fora de la sessió i que el treball de reflexió es pot portar en brut. Acorden que al final de la segona sessió parlaran sobre la seva disposició a continuar o no. L'assessor busca concretar l'itinerari a realitzar, les tasques a desenvolupar per part de cadascun dels participants i el compromís explícit de tots.

Finalment l'assessor explica que amb la mestra d'educació especial van seleccionar textos d'un parell de capítols per a reflexionar sobre les pràctiques: un de Johnson i Johnson (1999) i un altre de Slavin sobre formes de treball entre iguals semblants a les treballades. Proposa que tothom els llegeixi per a veure què poden aportar.

#### **4.2. L'anàlisi de documents i marc teòrics: les propostes de Parrilla, Slavin i Johnson i Johnson i les experiències de suport entre iguals a l'aula**

En començar la reunió, l'assessor de l'EAP diu que exercint el paper de coordinador proposa començar posant en comú la primera part de la tasca, i que cadascú indiqui el que ha pensat, per a continuar després amb la segona i finalment la tercera part.

Pel que fa a la proposta d'estructura cooperativa tots assenyalen la tutoria entre iguals de Parrilla (citada per Pujolàs, 2004), encara que la mestra d'educació especial i la mestra de suport a la lectura destaquen que el fet que siguin quatre

alumnes com en el TAI de Slavin (citada per Pujolàs, 2004) pot facilitar que els alumnes s'ajudin més. La mestra d'educació infantil diu, en canvi, que li sembla més difícil.

L'assessor proposa que per a veure'n la utilitat s'analitzi com es pot aplicar el que ens aporten les tècniques per a resoldre les dificultats comentades la sessió anterior. L'assessor marca els objectius de la sessió per facilitar que es relacionin les aportacions teòriques amb les pràctiques dels mestres. Les mestres d'educació infantil de cinc anys assenyalen que les dificultats més importants són mantenir els torns de paraula, escoltar els altres i les diferències entre els nens pel que fa a l'inici de l'escriptura. Explica activitats de rotllana en què dóna suport a un alumne perquè reculli el que ha dit un altre i també parla d'activitats d'escriure paraules entre dos. La mestra de suport a la lectura assenjala que encara que es manifestin d'una altra manera són problemes semblants les diferències en el nivells de comprensió lectora, les dificultats per a seguir la lectura i d'atenció d'alguns alumnes, i explica com ha fet rotar diferents nens en el suport als tres alumnes amb més dificultats per a treballar la comprensió de text, i que de vegades ho fa tota la classe. Malgrat això, veuria bé que els grups fossin estables, com proposa l'article, però llavors creu que haurien de ser de tres o quatre nens. Les mestres de segon confirmen el que assenjala la mestra de suport en la lectura, però de moment encara no han portat a terme cap activitat. L'assessor demana si no seria possible fer alguna cosa com la que fa la mestra de suport a la lectura. Les mestres de tercer assenyalen que els nens amb suport de lectura, i també algun altre, tenen un rendiment en les activitats d'escriptura i, concretament en els dictats, molt diferent de la resta del grup. Assenyalen que els agradaria fer amb activitats d'escriptura alguna cosa semblant a la que fan en el suport de lectura.

Atenent aquestes dificultats, l'assessor proposa que seria important fer un disseny de l'activitat o activitats (màxim dues) més importants que cadascú estigui experimentant; en concret: l'objectiu d'aprenentatge de l'activitat, la consigna que donarà la mestra, el tipus de tasca que farà cada un dels membres de la parella, trio o quartet, i el producte final. Es comenta què vol dir cada apartat i la mestra d'educació especial diu que col·laborarà directament amb les mestres d'alumnes de cinc anys i la de tercer, i la mestra de suport a la lectura amb les altres dues. També s'acorda que l'assessor enviarà una plantilla amb els criteris i consideracions que s'han parlat en cada apartat. L'assessor intenta ajudar a crear criteris de sistematització, que facilitin l'intercanvi i l'aplicació en diferents contextos per a poder facilitar posteriorment la generalització.

### **4.3. La planificació de tasques en diferents contextos i els acords d'incorporació a l'aula**

En començar la sessió, la mestra d'educació especial comenta que la proposta potser era massa ambiciosa, i que s'han pogut concretar poques activitats. Es fa una ronda en la qual cada mestra d'educació infantil, de suport a la lectura i la mestra de tercer indiquen quina activitat cooperativa han preparat.

Les mestres d'ensenyament infantil de cinc anys expliquen que havien concretat l'activitat de lectura de frases en parelles que es va comentar el dia passat, i en l'explicació destaquen que als nens els expliquen que és una activitat per a ajudar-se uns a altres. L'activitat comença amb un nen llegint una frase; si s'atura o diu que no sap què hi diu, l'altre ha de llegir la paraula i després ha d'ajudar-lo a llegir la frase sencera. La mestra de tercer pregunta com s'ha presentat l'activitat als nens, perquè ella no havia pensat en això i li sembla important dir que és per a ajudar-se. La mestra de suport a la lectura remarca que hem de pensar força bé què diem sobre "com cal ajudar" quan l'altre s'equivoca o no en sap.

Aquesta mestra que fa el suport a la lectura presenta una proposta sobre com es pot treballar la comprensió lectora d'un text en grups de tres o quatre alumnes. Comença dient que en el grup de tres hi ha els nens amb discapacitats, encara que ella insisteix que cada nen ha de llegir una pregunta i fer una resposta. La mestra d'educació especial assenyala que tots els grups haurien de ser com més heterogenis millor, i es planteja si els grups han de canviar cada dia o no, o com es poden canviar.

La mestra de tercer explica que amb la mestra d'educació especial han pensat una activitat per a fer els dictats preparats en parelles. L'assessor li demana que intenti explicar-la ella si és per a fer a la seva classe. Finalment l'expliquen entre les dues. Expliquen com llegeixen junts una frase; un nen dicta a l'altre la frase i l'altre l'escriu i després ho comproven.

La mestra de segon intervé per a explicar que ella va intentar fer una activitat semblant per a resoldre petits problemes de sumes, però que troba dificultats per a fer-la a la classe. A partir d'aquí es produeix un intercanvi d'opinions i s'acorda el suport de la mestra d'EE en l'aula ordinària de segon un cop cada quinze dies per a fer aquesta activitat, i un cop cada quinze dies a tercer. S'acorda que realitzaran aquestes activitats quatre o cinc vegades, i llavors es farà una altra reunió de seguiment.

### **4.4. L'anàlisi i el seguiment de les tasques desenvolupades**

Entre les dues sessions, en les entrevistes de valoració d'altres alumnes, l'assessor ha preguntat a la mestra d'educació especial com s'estaven aplicant i quines dificultats sortien. La mestra assenyala la necessitat d'un recull més



sistemàtic del que s'està fent. Aquests comentaris sortien durant el procés d'avaluació d'altres nens i van donar peu al fet que altres mestres coneguessin l'alternativa que s'estava donant de resposta als alumnes amb NEE al centre.

Les mestres de tercer assenyalen que elles van fer les activitats de dictat preparades en parelles alguns dies més que els que va estar la mestra d'educació especial a classe, i a l'hora de desdoblament de llengua van intentar fer la proposta de comprensió lectora amb tres grups, però no els va sortir bé. L'assessor els demana quina incidència creuen que ha tingut i les mestres diuen que estan contentes perquè veuen que als nens els agrada molt, i creuen que els que tenen més dificultats tenen més interès i segurament s'esforcen més. El que és segur és que, almenys, i encara que amb errades, han pogut fer totes les frases de la majoria dels dictats. La mestra de segon (només n'assisteix una) comenta que ella va intentar fer l'activitat de comprensió lectora en grups de tres una vegada tota sola, però es va produir molt soroll i els nens es barallaven. La mestra d'educació especial intervé per dir que potser caldria donar algunes orientacions respecte al fet que entre tots haurien de fer-se responsables de dir als altres el que cal fer perquè la tasca surti bé. L'assessor demana si es podria adaptar el que proposen Johnson i Johnson o l'adaptació de Pujolàs sobre els encarregats del to de veu, coordinador i secretari. La mestra de suport de la lectura diu que ella ja ha començat a fer-ho amb els grups de quatre en els quals no hi havia nens amb NEE greus, i s'havien assignat aquests tres càrrecs que ja havia comentat amb la mestra d'educació especial anteriorment. Amb les seves intervencions l'assessor ajuda a donar sentit a la innovació, vinculant els canvis de les pràctiques educatives amb el progrés en els aprenentatges dels alumnes, per a poder comprovar el que són millores de les pràctiques educatives.

La mestra de cinc anys diu que per a ella el que ha estat més importat és que després de fer tres o quatre vegades la lectura de frases en parelles, ha començat a fer amb un esquema semblant altres activitats en parelles o tríos, per exemple trencaclosques o activitats més quotidianes, com posar la data de la classe entre dos nens. Assenjala que, en fer-ho en públic, tots veuen quin tipus d'ajuda diu la mestra que es pot donar i quin no. Pensa que és molt bo perquè serveix de model perquè altres nens aprenguin millor com es pot ajudar. L'assessor li demana si la seva companya (que no hi és a la reunió) ha fet més o menys el mateix i ella comenta que pensa que sí.

L'assessor assenjala que han sortit molt aspectes diferents i, que malgrat que ho pot semblar, no queda clar si el que s'està fent ajuda a millorar l'aprenentatge dels alumnes. La mestra d'alumnes de cinc anys diu que és indubtable, però que caldria fer-ho més sovint i sobretot fer-ho en diferents àrees. Amb diferents matisos la resta del professorat opina el mateix. La mestra d'educació especial diu que caldria pensar com es pot transmetre el fet a la resta de companys i demana a l'assessor quina és la seva valoració.

L'assessor diu que potser caldria fer una reunió d'avaluació de l'experiència i l'elaboració d'una proposta per a passar-la al Departament d'Orientació i Suport. Afegeix que considera que per a ordenar aquesta reunió potser proposaria un guió previ perquè cadascú pensés una descripció del fet, d'aspectes positius per al funcionament del grup classe i l'aprenentatge dels alumnes, de millores a introduir i propostes sobre com cal treballar-ho amb la resta de companys per a ampliar l'experiència. Tothom es mostra d'acord. La mestra d'educació especial suggereix que li passin les propostes i que prèviament intentaria fer una síntesi. No es tanca aquest extrem. L'assessor proposa una tasca de recollida sistemàtica de la reflexió després d'algunes experiències en el treball conjunt en què aquestes tasques serveixen als mestres per a estar més segurs de la seva tasca.

#### **4.5. L'avaluació de les activitats i les millores en els aprenentatges**

Després d'endarrerir una vegada la reunió, es fa amb les absències d'una de les mestres d'alumnes de cinc anys, una altra de segon i una mestra de tercer. Les seves companyes les disculpen i alguna comenta que la seva valoració l'ha feta conjuntament amb la companya.

L'assessor prèviament va elaborar un guió de reflexió amb tres apartats. El primer amb una guia de cinc epígrafs per a descriure les activitats realitzades d'aprenentatge cooperatiu. El segon amb dues qüestions, una referida a millores observades en l'aprenentatge dels alumnes i una altra de l'organització de l'aula; en cadascuna oferia algunes orientacions. I la tercera proposava quatre aspectes del funcionament de les sessions perquè valoressin en quina mesura podrien ser útils per a ampliar l'experiència a tot el centre.

En iniciar la reunió alguna mestra diu que no ha pogut fer tots els apartats. L'assessor proposa fer la reunió en tres parts, segons els tres apartats.

La mestra d'EE diu que ella ha recollit les activitats de resolució de problemes de matemàtiques en grups de quatre, desenvolupades a l'aula de suport, malgrat que no n'havien parlat gaire abans. A continuació cada mestra llegeix com ha descrit l'activitat que ha treballat més. Finalment, hi ha cinc activitats de treball cooperatiu diferents. La mestra de segon diu que a vegades no sap què dir en alguns apartats; per exemple, els objectius de l'activitat de cadascú els ha escrit d'una manera diferent. La mestra de suport a la lectura diu que és important fer-ho així perquè d'aquesta manera es veu si estem d'acord o no en el que diem. La mestra d'ensenyament infantil diu que ella ha vist que per escrit és la millor manera de poder passar-ho a les companyes de primer per a veure si l'any que ve es pot fer el mateix.

En posar en comú la incidència en l'aprenentatge es comenta que potser cal tenir molt present com es poden ajustar les consignes perquè els alumnes amb NEE greus realment puguin participar. Es debat a fons sobre si s'hauria de comentar que també és un objectiu ajudar l'altre a acabar la feina, a resoldre un dubte, o esperar que acabi, per exemple.

La proposta amb vista a la continuïtat és poder explicar als companys de curs superior les activitats fetes. La mestra d'alumnes de cinc anys comenta que en les sessions en què hi ha un guió previ és més fàcil concretar propostes i la mestra d'educació especial considera que s'haurien de llegir i comentar en el grup experiències o models d'activitats de treball cooperatiu, a més de llegir-les fora per a poder discutir millor com entenem determinats termes. En fer comentaris junts es pot treure més profit.

L'assessor demana a cada una de les mestres com consideren que ha estat la incidència en l'Emili, el Josep i el Kamal. La mestra de l'Emili comenta que sembla com si ara els altres nens estiguessin més pendents que participi i fossin més capaços d'esperar que acabi d'intervenir; la mestra d'educació especial diu que veu que ell també accepta millor que li diguin que ha d'intervenir i creu que ha progressat força en expressió oral. La mestra de Kamal diu que possiblement en lectura no tindria la competència que té ara sense aquestes ajudes, però creu que aquestes activitats també el podrien ajudar a adaptar-se millor, tot i que això encara no es nota molt.

La mestra d'EE proposa traspasar el que va ser la sessió última al DOS perquè es valori què es pot fer el curs proper. L'assessor assenyala que si sembla convenient farà una síntesi en dos o tres fulls del que s'ha parlat i el passarà a tothom perquè es facin propostes per a afegir, treure o modificar.

## 5. La intervenció psicoeducativa en el suport a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu com a eina de centre

Aquesta proposta per a desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu com una eina de centre per a la inclusió apareix en l'avaluació de final de curs de la tasca del Departament d'Orientació i Suport.

Un dels objectius d'aquesta sessió d'avaluació final és identificar la millora prioritària a desenvolupar en el centre durant el curs següent per a donar resposta a la diversitat i connectar aquesta millora amb els objectius de treball prioritzats respecte al projecte educatiu del centre.

Aquesta avaluació, i sobretot els seus resultats, es pretenia i es demanava que tingués una repercussió clara en els plans de treball dels òrgans de coordinació del centre i del suport per a l'atenció a la diversitat: els mestres de suport, l'EAP, l'ELIC i l'equip de logopèdia.

### criteris d'intervenció de l'assessor psicoeducatiu

Dos treballs anteriors poden servir per a entendre els criteris d'intervenció de l'assessor psicoeducatiu durant aquest procés. Per un cantó, l'anàlisi del que van ser les condicions inicials o el motiu dels centres per a iniciar-se en l'aprenentatge cooperatiu, el recorregut per a desenvolupar-lo i els trets distintius de com s'han consolidat en diferents experiències realitzades en altres treballs (Lago, 2005). I de manera complementària la descripció que realitzem de les fases, tasques i recursos de l'assessor per a ajudar els centres a iniciar, desenvolupar o consolidar els tres àmbits del treball cooperatiu que es presenten a Pujolàs i Lago (2007).

### 5.1. La coordinació dels equips de cycle per a la introducció de les activitats

En la sessió del mes de juny del Departament d'Orientació i Suport s'analitzen els documents de la innovació desenvolupada en el grup de treball durant el curs. L'assessor presenta el resum i la mestra d'educació especial esmenta diferents matisos. Es debat la pertinència que el treball cooperatiu es consideri la línia prioritària de millora per al curs proper. En aquest moment el centre també treballa sobre la necessitat d'analitzar com es duen a terme les competències. La coordinadora de cycle inicial, que és la mestra de suport a la lectura, planteja que cal abordar l'anàlisi de com s'estan treballant les competències, d'una en una o per grups, i diu que potser caldria prioritzar. La cap d'estudis assenyala que alguns centres les analitzen per blocs. S'acorda prioritzar les denominades *competències metadisciplinàries*: aprendre a aprendre d'autonomia i iniciativa personal i aprendre a viure i conviure. Es considera que cal analitzar el què s'està fent, i que el treball cooperatiu seria una eina metodològica que ajudaria a aconseguir coordinar les diferents àrees i cycles per a assegurar la coherència

### Lectures recomanades

J. R. Lago (2005). Grupos Cooperativos. A modo de epílogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 78-80.

P. Pujolàs i J. R. Lago (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. A J. Bonals i Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

i continuïtat d'aquestes tres competències. La directora demana a l'assessor de l'EAP que, conjuntament amb la mestra d'educació especial, facin una proposta de pla de treball sobre com es pot traslladar el treball fet al grup de treball als cicles.

A la sessió del setembre, la cap d'estudis presenta una proposta al DOS que prèviament havia treballat amb l'assessor de l'EAP i la mestra d'educació especial. La proposta indica la necessitat de reservar dues reunions de cicle al trimestre per a tractar com cal introduir el treball cooperatiu, una a l'inici i una altra al final de cada trimestre. L'objectiu de la primera és presentar les descripcions de les sis activitats redactades i debatre i concretar-ne almenys una, sobre com es podria desenvolupar en el cicle. En aquest sentit es tractaria d'aconseguir que almenys es fessin dues activitats en cada curs durant el trimestre. La directora demana que aquestes sessions, almenys al cicle mitjà i superior, les facin conjuntament l'assessor de l'EAP i la mestra d'EE. L'assessor de l'EAP suggereix que per a fer almenys la primera activitat, i si cal les dues, s'ofereixi als mestres la possibilitat del suport de la mestra d'EE o de suport a la lectura. S'acorda també que en la segona reunió els coordinadors de cicle recollirien a partir d'una plantilla (del tipus de la que van tenir el curs passat per a descriure les activitats) les experiències fetes a partir d'aquestes primeres activitats realitzades en el grup de treball cooperatiu. L'assessor té present la diversitat de punts de partida i de motivacions del professorat per a la innovació, i proposa un suport ajustat a les diferents situacions. Dóna guies i ajudes per a la reflexió que part del professorat ja podria fer autònomament.

## **5.2. Eines de planificació, seguiment i avaluació de les activitats**

La reunió del DOS d'avaluació de la tasca realitzada durant el primer trimestre es va fer gairebé al final del mes de gener. La coordinadora d'ensenyament infantil va presentar dues activitats que havien pensat per a cada nivell i va indicar l'objectiu de l'activitat, la descripció de la preparació, l'activitat feta per cada nen i el material. En les tasques presentades pel coordinador de cicle inicial la descripció destacava els tipus de característiques per a agrupar els nens. Les tasques presentades per al cicle mitjà s'organitzaven a partir d'algunes activitats dels llibres de text, entre les quals destacaven els criteris per a ajudar-se i donar-se suport. En les del cicle superior hi havia tres grans apartats: objectius, organització, funcions i papers, i avaluació.

En primer lloc el cap d'estudis va valorar que li semblava molt important que tots els cicles haguessin fet alguna activitat, ja que això volia dir que s'estava convertint en un projecte d'escola, però observava que encara que tots tenien aspectes molt positius es tractaven aspectes molt diferents i calia ajustar-los. De fet, durant les presentacions alguns coordinadors feien preguntes als altres, per exemple, què volia dir *papers dels alumnes durant la tasca*, o *criteris d'agrupament dels alumnes*. L'assessor va intervenir diverses vegades i va assenyalar que encara que es feien servir termes diferents es referien als mateixos aspectes. La mestra d'educació especial va assenyalar que potser el que calia era

unificar una mica la manera de planificar les activitats a cada nivell. La directora va intervenir per a demanar si no aniria bé que la mestra d'educació especial, potser amb el suport de l'assessor de l'EAP, fes una proposta de criteris per a definir les activitats comunes a tots els cicles, tornar a reunir-se en el DOS en quinze dies, i que això servís perquè al final del curs tinguessin activitats útils perquè cada mestre i mestra que arribés de nou a un cicle tingués una guia sobre com podia iniciar-se en les activitats d'aprenentatge cooperatiu. L'assessor considera que la cap d'estudis també hauria de participar, atenent al caràcter que té el projecte en aquest moment. L'assessor intenta assegurar la participació de tothom i d'aquells que poden donar suport institucional a la millora.

Després de dues reunions de treball elaboren un guió que presenta al DOS la cap d'estudis. Tal com havien acordat, indica que cal tenir en compte dos aspectes: el guió i els criteris per a portar-ho a terme. Comença presentant els diferents apartats del guió i l'assessor comenta el sentit i l'objectiu de cada un dels apartats. A continuació la cap d'estudis exposa algunes orientacions sobre com cal fer-ho servir per a planificar les activitats i per a fer una avaluació del seu desenvolupament. La mestra d'educació especial comenta com haurien de ser les sessions de cicle per a planificar primer i després avaluar les activitats fetes. Després d'intercanviar alguns comentaris es fixa la reunió de final de curs en què s'avaluarà el treball realitzat (vegeu l'annex 5).

### **5.3. Seguiment i avaluació de les innovacions**

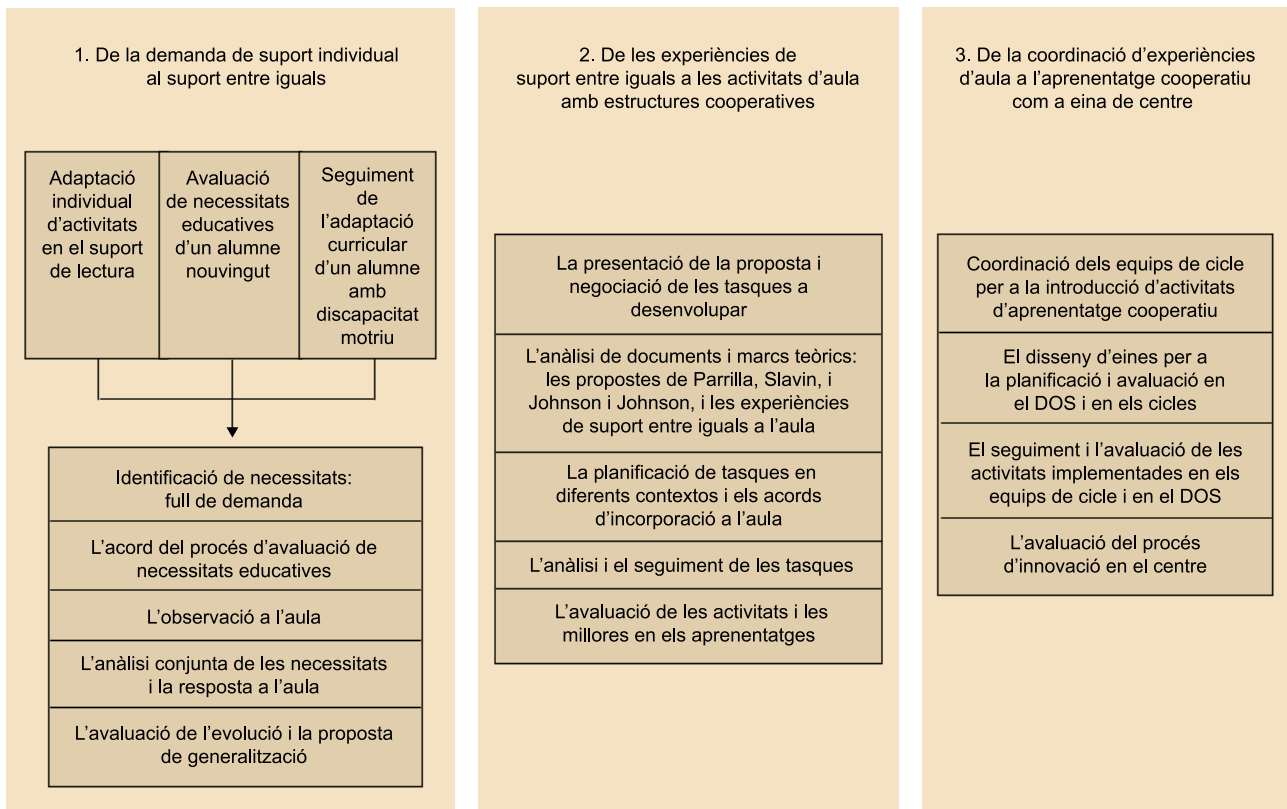
Des del mes de gener fins al començament de juny, quan es fa la reunió del DOS en la qual es posen en comú les activitats fetes, cadascun dels cicles ha fet tres reunions per a planificar, fer un seguiment i avaluar les activitats d'aprenentatge cooperatiu que duen a terme. La cap d'estudis va demanar a l'assessor de l'EAP que participés en algunes de les reunions en què hi havia més dificultats per a poder portar endavant la proposta.

En la reunió del DOS la **coordinadora d'ensenyament infantil** presenta activitats molt diverses (per a associar nombre-quantitat, per a confegir el nom, per a l'aprenentatge dels traços de les lletres) i comenta que els preocupa molt ampliar com més àrees millor, i sobretot que cal pensar molt com es pot ajudar a la interacció entre iguals. Les propostes elaborades per al cicle inicial se centren en la llengua, en la comprensió de textos (contes breus i frases) i l'elaboració d'històries curtes i propostes per a treballar en parelles les unitats i desenes, el rellotge, les unitats de mesura i els exercicis de càlcul, algunes en parelles i d'altres en grups de tres. La coordinadora de cicle mitjà destaca com s'han fet servir per a treballar els dictats preparats i que s'ha intentat fer equips de quatre per a encarregar-se de responsabilitats de la neteja i l'ordre de la classe. Finalment es fa un resum sobre com s'està reforçant el treball per projectes, i es defineixen quatre càrrecs concrets que els alumnes han de seguir al llarg de tot el projecte.

L'assessor de l'EAP comenta que potser seria important pensar en quins nivells o en quines activitats al llarg del curs i en relació amb quins objectius és més pertinent treballar en parelles o en grups de quatre. La mestra de cicles superior diu que també seria important pensar a definir bé el paper o funcions que fa cada nen i nena en el treball de grups. La coordinadora de cicle inicial assenyala que és important saber en quins grups se situen els nens amb NEE, ja que alguns alumnes són més capaços que altres d'aprendre. L'assessor comenta que a més d'això cal pensar si hi pot haver activitats amb diferents graus de dificultat dins d'una activitat de grup perquè aquests nens puguin participar. L'assessor utilitza les dimensions d'anàlisi del treball cooperatiu d'alguns models teòrics per a promoure activitats més cooperatives. Ho fa proposant millores en aquells aspectes de les pràctiques del professorat en les quals sembla més convenient o més factible incorporar-les.

La cap d'estudis fa una valoració molt positiva de la tasca feta, però comenta que caldria buscar com es poden lligar les activitats de treball cooperatiu que es fan en un nivell i en l'altre. La mestra d'educació especial assenyala que potser no es tracta solament de lligar les activitats, sinó els processos de treball en els diferents cicles. La directora demana si des de l'EAP es podria fer alguna tasca en aquest sentit el proper curs. L'assessor assenyala que en les reunions per a preparar el guió es va parlar una mica d'això i que la seva opinió és que seria convenient demanar l'assessorament d'un especialista en treball cooperatiu, amb una demanda i una proposta concreta de tres o quatre reunions durant el curs, i que lligués amb un treball continuat entre reunió i reunió dels cicles i el DOS. S'acorda que l'equip directiu valorarà la proposta i en el claustre es concretarà.

La seqüència dels processos d'assessorament per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu





## **6. Avaluació de la intervenció psicoeducativa i criteris per a la generalització de l'aprenentatge cooperatiu**

L'avaluació del procés d'intervenció que es desenvolupa en aquest centre s'ha d'observar almenys en tres àmbits diferents: en el seguiment de l'evolució, en l'aprenentatge i en les mesures educatives que es van prendre amb els alumnes amb NEE que presentem en el cas, en l'avaluació dels objectius del pla de treball de l'EAP dels dos anys vinculats tant a l'avaluació i seguiment dels alumnes amb NEE, com del suport a la introducció del treball cooperatiu i, finalment, l'avaluació dels objectius del DOS que es plantegen en cada trimestre i al final dels dos anys.

### **6.1. L'avaluació del procés d'assessorament a les necessitats específiques de suport educatiu**

El seguiment de l'evolució de l'aprenentatge dels alumnes en el segon i tercer trimestre va donar origen a diferents valoracions, entre les quals en destaquen dues.

En el cas de l'**alumne amb discapacitat motriu** la valoració esmentava dos aspectes diferents.

- Per un cantó s'assenyalava que havien observat que l'expressió oral experimentava una evolució força positiva, especialment perquè tant en les intervencions dels companys com en el fet que els companys haguessin d'esperar que intervingués s'havien promogut més esforços per a intervenir. Aquesta progressió, de moment, no és tan clara i evident en les activitats més relacionades amb l'expressió escrita.
- Però també es valorava que havia incrementat força la seva autoestima perquè se sentia més capaç de demanar intervenir en situacions de relació informal i al pati que abans no hi eren.

Pel que fa a l'**alumne d'ensenyament infantil de cinc anys**, la mestra assenyalava que possiblement la intervenció en les activitats d'escriptura i càlcul organitzades per a promoure l'aprenentatge cooperatiu havia fet que pogués participar de l'aprenentatge dels mateixos continguts que la resta del grup classe i amb una progressió semblant. Malgrat que en les activitats de jocs de taula de torns l'autocontrol és més gran, la mediació de l'adult en el joc espontani o situacions de joc i relació al pati continua essent important, ja que no reconeix gaire el suport dels altres companys.

En l'avaluació del pla de treball de l'EAP dels objectius referits a l'avaluació i seguiment d'**alumnes amb NEE** la reflexió amb la mestra d'educació especial és que, a banda d'aquesta incidència, en situacions individuals l'estructuració cooperativa de l'activitat ordinària d'algunes àrees de la majoria de les aules permet un marc de treball dins del qual és més fàcil proposar tipus diferents d'ajuda per part de la mestra i per part dels alumnes a altres companys amb NEE. Però no solament és útil per això, sinó que les estructures que s'han creat serveixen de models per a crear-ne d'altres ajustades a situacions i necessitats específiques d'alguns alumnes, malgrat que en això els mestres encara necessiten molta ajuda.

## **6.2. L'avaluació de la innovació al centre: la comissió de suport a l'aprenentatge cooperatiu i les competències bàsiques**

En prendre en consideració la proposta de l'assessorament d'un especialista en treball cooperatiu i la necessitat d'assegurar els elements de coordinació interna per al desenvolupament, es van fer paleses algunes decisions que indicaven la rellevància de la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en el centre.

Es va acordar crear una comissió de suport a l'aprenentatge cooperatiu amb una persona de cada cicle que assegurés propostes i iniciatives vinculades a aquests continguts en el cicle, que recollís les iniciatives de l'assessorament i n'assegurés el desenvolupament. Aquesta decisió representa posar l'aprenentatge cooperatiu en el mateix pla que a l'escola tenien els projectes de treball i el projecte de filosofia 3-18. De fet, aquests tres elements s'havien conformat com els tres eixos que organitzaven el treball cooperatiu a l'escola.

En els debats sobre aquesta decisió es destacava que el model que es començava a desenvolupar d'aprenentatge cooperatiu en el centre podria ser útil per a analitzar com s'estaven ensenyant i avaluant les competències bàsiques en el centre, fonamentalment per tres raons. Tal i com s'estava introduint, acordant estructures pel que fa al DOS i concretant-ho en els cicles, s'assegurava una certa coherència en el tractament del treball cooperatiu en tots els cicles. El fet que les mateixes estructures de treball cooperatiu serveixin per a l'ensenyament dels continguts de diferents àrees, ens assegura que l'aprenentatge cooperatiu és transversal i es generalitza més enllà dels continguts de les àrees. Les propostes que ja s'apunten en els últims guions, de fer tasques d'autoavaluació i també de coavaluació en les activitats, apunten una de les estratègies per al desenvolupament de totes les competències. A més de l'anàlisi d'aquests aspectes generals, també es va observar que d'alguna manera l'aprenentatge cooperatiu estava contribuint directament a les competències bàsiques, ja que coincidia amb el seu objectiu, que no és altre que estimular el desig d'aprendre entre iguals i de continuar aprenent per ells mateixos. Més en concret, es va valorar que podria contribuir de manera molt determinant a desenvolupar les competències d'aprendre a aprendre i a tenir iniciativa i autonomia personal,

en la mesura que ajuda a prendre consciència de les capacitats pròpies, dels processos i estratègies per a desenvolupar-les i del que es pot fer amb l'ajuda d'altres persones.

Amb aquestes consideracions es va valorar que per a avançar en aquesta línia calia plantejar com a temes centrals de l'assessorament alguns dels debats i dubtes que van sortir en analitzar el treball en les reunions de cicle i del DOS. Un dels temes de debat va ser si calia o no el que alguns cicles consideren objectius de l'àrea curricular, referits al contingut de la tasca que es fa i als objectius específics d'aprenentatge cooperatiu. Un altre aspecte de debat va ser si és necessària una certa individualització de les tasques per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge, i com es podia aconseguir. També semblava important aprofundir en els càrrecs o papers de cada un dels membres de cada grup, en desenvolupar tasques de treball cooperatiu que van començar a plantejar ja alguns cicles. I, finalment, com es podien fer operatives i concretar les tasques d'avaluació que es feien, demanant als alumnes la seva valoració del que havia funcionat millor i pitjor en cada treball en equip.



## Bibliografia

- Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D., i West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M., i Vilella, M. (1989). *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona: Laia.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Huguet, T. (2005). Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red. A M. Sanchez-Cano i J. Bonals (Coord.), *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Lago, J. R. (2005). Grupos Cooperativos. A modo de epílogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 78-80.
- Lago, J. R. i Onrubia, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.
- Montón, M. J. i Redó, M. (1996). La evaluación psicopedagógica: Fases, procedimientos y utilización. A C. Monereo i I. Solé (Coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 257-284). Madrid: Alianza Editorial.
- Onrubia, J., Lago, J. R., i Pitarque, I. (1996). Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica. A C. Monereo i I. Solé (Coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 257-284). Madrid: Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2007). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. i Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. A J. Bonals i Sánchez-Cano (Coord.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## **Annex**

### **Annex 1. Departament d'Orientació i Suport**

(Dins del projecte educatiu del centre, l'apartat 5, "Estructura organitzativa del centre", té com a subapartat la descripció del Departament.)

#### **5.5.1. Departament d'Orientació i Suport**

##### **Membres:**

a) Representant de l'EAP (equip d'atenció psicopedagògica)

- El professorat d'educació especial del centre
- L'equip de coordinació

**Coordina:** un membre del DOS

També la coordinadora LIC del centre i la mestra de l'aula d'acollida

**Periodicitat de les reunions:** setmanal

##### **Recursos:**

- EAP i logopeda

L'escola compta amb dues persones que hi assisteixen de manera regular:

- Un membre de l'EAP de zona (equip d'assessorament psicopedagògic). Assisteix a l'escola un cop per setmana i, a més, un cop cada quinze dies. Funcions de l'EAP (vegeu el pla anual).
- Una logopeda itinerant, depenent del CREDA (horari i pla de treball dins del pla anual).

##### **El Departament d'Orientació i Suport: DOS**

El Departament d'Orientació i Suport es va crear a l'escola perquè fos l'eina dinamitzadora del projecte d'atenció a la diversitat. Podríem dir que està pensat perquè sigui el "centre de recursos" del tractament a la diversitat.

**El DOS dins de l'organigrama del centre.**

El Departament d'Orientació i Suport no es troba situat en cap cicle en concret, sinó que queda fora d'aquests (tot i que la relació amb els cicles és constant).

El DOS seria el pont entre l'atenció externa de l'escola (representada per la persona de l'EAP) i l'atenció interna de l'escola (representada per les dues mestres d'educació especial).

Així mateix, tot i que en l'organigrama no es representa, el DOS també té relació amb els pares (principalment els pares dels nens que s'atenen a l'escola o fora d'aquesta), ja sigui mitjançant la persona de l'EAP o de les mestres d'educació especial.

#### 5.5.1.2. Àmbits de treball

Fonamentalment són tres àmbits:

##### **Procés d'ensenyament/aprenentatge**

- Mesures preventives: prevenció i detecció ràpida dels principals problemes d'aprenentatge.
- Mesures de suport: donar resposta a les dificultats d'aprenentatge dins del currículum ordinari.
- Mesures de suport extraordinari: atenció a nens amb necessitats educatives especials.

##### **Orientació alumnes/tutoria**

2.2.1. Programa d'acció tutorial (PAT)

2.2.2. Orientació acadèmica i personal

#### 5.5.1.3. Objectius del DOS

Els objectius generals que pretén el DOS són:

- 1) Que sigui una eina dinamitzadora del projecte de centre sobre el tractament de la diversitat.
- 2) Facilitar la coordinació entre els diferents elements de l'escola per a incidir millor en el tractament de la diversitat.
- 3) Establir un sistema organitzat i estructurat pel que fa al centre i un programa integrat dins del PEC pel que fa al tractament de la diversitat.

Els objectius específics en cada àmbit són:

##### **a) Procés d'ensenyament/aprenentatge**

**b) Mesures preventives:**

- Assessorar el professorat en general.
- Revisar i coordinar les proves de cycle.
- Valorar i avaluar els resultats obtinguts en les proves de cycle.
- Revisar la metodologia dels grups heterogenis, desdoblaments, grups de lectura...

**c) Mesures de suport:**

- Assessorar el professorat en general.
- Organitzar i desenvolupar les activitats de reforç o recuperació.
- Fer el seguiment dels alumnes.
- Proporcionar eines de seguiment i avaluació de les àrees.

**d) Mesures de suport extraordinari:**

- Detecció (ensenyament infantil), proposta de seguiment i actuació fins a sisè.
- Elaborar la proposta d'adequacions curriculars (ACI), modificacions curriculars...
- Aplicar aquestes ACI amb els alumnes.
- Realitzar el seguiment i valoració de les ACI.
- Fer el seguiment i el control de totes les assistències exteriors que reben els alumnes.

**e) Orientació d'alumnes i tutoria****Programa d'acció tutorial (PAT)**

- Coordinar el programa d'acció tutorial.
- Valorar i fer noves propostes sobre el PAT.

**f) Altres funcions**

- Fer el seguiment dels objectius trimestrals del projecte d'atenció a la diversitat a la nostra escola.
- Coordinar i controlar qualsevol demanda d'ajut i beques.
- Coordinar i controlar totes les assistències o ajuts extraescolars que reben els alumnes.

**5.5.1.4. Funcions del DOS (resum):****Procés d'ensenyament/aprenentatge****1) Mesures preventives**



**a) Assessorament al professorat en general:**

- Detecció dels problemes d'aprenentatge o d'altres.
- Prevenció dels problemes d'aprenentatge o d'altres.
- Oferir materials i recursos per a abordar aquestes problemàtiques.
- Revisar la metodologia dels agrupaments flexibles:
  - Pel que fa als agrupaments (traspàs de nens...)
  - Pel que fa als objectius i continguts
  - Pel que fa a les activitats
  - Pel que fa als recursos humans i materials
  - Pel que fa a l'avaluació
- Proporcionar eines d'observació sistemàtica.
- Atendre les necessitats plantejades.

**b) Dissenyar les proves de cicle:**

- Donar la pauta del contingut de les proves de cicle.
- Elaborar uns criteris de correcció d'aquestes proves.
- Coordinar les proves de cicle.
- Valorar i avaluar els resultats obtinguts.
- Dissenyar les estratègies a seguir a partir dels resultats obtinguts.

**2) Mesures de suport****a) Assessorament al professorat (un cop detectada la problemàtica)**

- Proporcionar eines d'observació i avaluació de les àrees o altres aspectes.
- Modificar estratègies per a millorar el suport amb els alumnes.
- Coordinació amb els tutors.

**b) Organitzar i desenvolupar activitats de reforç**

- Dinamitzar el reforç.
- Proporcionar eines d'observació dins del reforç.
- Proporcionar materials o recursos.
- Establir els criteris d'avaluació dels diferents grups.
- Revisar periòdicament el funcionament del reforç.
- Donar propostes de millora pel que fa al reforç.
- Coordinar-se amb els tutors.

**c) Fer el seguiment dels alumnes**

- Establir pautes de treball amb els alumnes.
- Realitzar l'avaluació d'aquests alumnes (nivells de millora...).
- Coordinar-se amb els tutors.
- Fer propostes de millora sobre la tasca feta amb els alumnes.

### 3) Mesures de suport extraordinari (NEE)

- Atendre les demandes dels tutors.
- Detectar nens amb NEE.
- Fer el diagnòstic d'aquestes problemàtiques.
- Detectar problemàtiques a escala de grup.
- Donar respostes a les problemàtiques sorgides a escala de grup.
- Elaborar les propostes d'intervenció (pautes d'orientació, elaboració d'ACIS i modificacions curriculars, en cas necessari).
- Fer la intervenció amb l'alumne (individual o en petit grup).
- Fer el seguiment de l'alumne.
- Establir els criteris d'avaluació d'aquests NEE.
- Coordinar-se periòdicament amb els tutors.
- Coordinar-se periòdicament amb elements externs a l'escola (logopeda, assistents socials...).
- Elaborar materials o recursos de treball per a l'aula.
- Intervenir amb les famílies per a donar pautes d'intervenció a casa o bé per a realitzar el seguiment periòdic (revisió d'acords).

### 4) Orientació alumnes/tutoria

#### a) Programa d'acció tutorial (PAT)

- Programar i coordinar el PAT.
- Establir els objectius i les línies generals d'actuació.
- Concreció d'objectius per nivells.
- Concreció d'activitats per nivells.
- Proposta d'activitats a fer amb els alumnes a l'aula.
- Aportar materials o recursos.
- Establir la temporització del PAT.
- Fer la valoració i seguiment del PAT.
- Coordinar el treball proposat en cada cicle.

### 5) Altres funcions

- Formar part de les sessions d'avaluació trimestrals.
- Assessorar la comissió d'avaluació, tant en l'avaluació interna del centre com l'externa.
- Fer el seguiment del projecte de la diversitat.
- Aportar elements de reflexió al claustre o cicles.
- Coordinar i controlar les ajudes (assistència) externes que reben els alumnes.
- Coordinar i controlar qualsevol demanda d'ajuts o beques.

## Annex 2. Full de demanda

Departament d'Educació  
Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica

**Full de demanda** Data: 20 d'octubre ...

**1) Dades personals**

Nom: Kamal .....

Data de naixement: 6-5-2000. .... Edat: 5 anys. ....

Adreça: C/ Astronauta Armstrong, 20 ..... TEL: .....

Nom del centre: .....

Nivell: ensenyament infantil de cinc anys. .... Nom del tutor: Adela. ....  
.....

**2) Història escolar**

Data d'ingrés en aquest centre: setembre del 2003 .....

Curs: .....

Centre de procedència: No va anar a l'escola bressol .....

Cursos repetits: .....

Assistència a l'AEE/reforç: .... CURSOS: .....

Dades més significatives dels informes anteriors:

Ensenyament infantil de tres anys. Bona adaptació escolar. La mare s'interessa per parlar amb la mestra, malgrat les dificultats per a fer-se entendre. No parlava gens de català ni de castellà, i a final de curs pot fer-se entendre. Entén instruccions de classe, malgrat que cal dir-les-hi individualment. Pot escriure el seu nom deixant alguna lletra i pot copiar-ne d'altres. Compta 1, 2, 3.

Ensenyament infantil de quatre anys. Algunes dificultats per a incorporar-se al joc amb companys. Li costa acceptar normes. La mare diu que no el pot dominar. Escriu els noms de companys copiant.

**3) Motiu de la demanda**

a) Què és el que et preocupa de l'alumne en aquest moment?

Dificultats per a poder participar en el grup classe i manca d'autonomia en els hàbits bàsics i en les activitats habituals de l'aula. Li costa seguir normes de classe.

**b) Aspectes relacionals**

Accepta la relació amb la mestra quan t'hi adreces individualment. Busca els companys i intenta participar en el joc, però no accepta normes i de vegades això genera conflictes.

**c) Aspectes d'aprenentatges**

Dificultats d'aprenentatge de llenguatge i lectura. Necessita suport individual per a totes les tasques.

**d) Què s'ha fet fins ara davant d'aquesta situació?**

Donar suport a les activitats individuals.

**e) Per a quins aspectes concrets creus que et pot orientar la intervenció de l'EAP?**

Per a trobar estratègies d'intervenció en el grup classe en activitats individuals d'escriptura i valorar orientacions per a la participació en el grup classe i la relació amb altres nens.

**Annex 3. Segments d'interactivitat. Observació d'aula de suport de lectura**

**Text manuscrit**

El text manuscrit està escrit amb abreviacions per a la lectura personal de l'assessor, que hem traduït per a facilitar la comprensió. Per exemple, el primer paràgraf deia:

10,03: Entren M: alguns vénen tard (dia de la música). Ara 5 ♂ 3 ♀. Hi ha 3 col. i 5 files en parelles. J. és 2a fila columna esquerra. M. ensenya lectura i pàgina de dibuixos, porc senglar. Diu a nen que reparteixi llibres. M comenta que parla d'ànim. bosc... Ella ha fet full preguntes llibre i altres per als nens dificultats.

10,03: Entrem a l'aula i M. ens diu que potser alguns nens i nenes avui arribaran una mica més tard perquè havien d'acabar unes activitats del dia de la música. A la classe hi ha cinc nens i tres nenes; a l'aula hi ha tres columnes de taules i cadires, amb dues taules en cada columna i cinc files. Josep seu a la columna de l'esquerra de la mestra, en la segona fila.

M. m'ensenya la lectura amb una pàgina il·lustrada amb un dibuix, d'un porc senglar, a la part de dalt, i em diu que és el que llegiran. Demana a un nen de la primera fila que reparteixi els llibres a cada nen. Em comenta que tracta sobre els animals del bosc i em diu que ella ha seleccionat algunes preguntes de les que consten al llibre i n'ha fet dues més ajustades al que creu que poden fer.

Mestre parlem, Josep, que està tot sol perquè el company de taula no ha arribat, mira cap enrere, sense parlar amb els altres nens. Altres nens i nenes estan parlant entre ells.

**10,06:** Entren de cop dues nenes i un nen més cridant; M. els diu que seguim al seu lloc ràpidament i que començaran a llegir en un moment.

Un dels nens seu al seu costat i just davant d'ell s'asseu una nena amb la síndrome de Down, Elba, i un altre nen.

M. em crida un moment i en veu baixa em diu que és l'altre alumne amb dificultats del qual havia parlat a l'entrevista.

**10,07:** M.: "Obriu per la pàgina vint" i escriu el nombre 20 a la pissarra. Els nens busquen la pàgina. M.: "Fèlix, que diries que hi ha al dibuix?". F: "Un porc". Alguns diuen "sí, sí, sí" i altres "no no no".

Josep passa fulles endavant i endarrere i mira la del company i la seva. M., mentre demana a un altre nen què en pensa, col·loca en la pàgina 20 el llibre de Josep. El company d'Elba i Elba busquen en el llibre d'aquesta la pàgina i acaben identificant-la.

M. demana a un nen, que ha dit que no, què és, i diu que és com un porc però no ho és; pregunta a un altre nen i li diu que és un "jabiri", i finalment un altre acaba dient que és un porc senglar.

**10,10:** M. pregunta on els sembla que es troba, on viu. Alguns nens contesten que a la muntanya, altres parlen d'un parc. Acaben aclarint que en un bosc.

Josep no ha demanat d'intervenir cap vegada, mira cap als nens que parlen, de vegades passa el full cap endavant i endarrere. El company sí que ha intervingut.

Altres companys tampoc no parlen, algun nen li ensenya alguna cosa del dibuix al company i li diu alguna cosa.

**10,15:** M. demana a un nen que comenci a llegir: "Eric, comença a poc a poc i fixant-te en totes les lletres". Quan arriba a un punt (ha llegit tres línies) diu: "Jessica, segueix" (és la companya). La nena segueix llegint i sil·labeja i repeteix algunes paraules com "formigues". Aquesta nena va marcant amb el dit el que va llegint.

Josep sembla que està llegint el que llegeixen els altres. El company també: té el dit a sobre del que van llegint. Elba (de vegades Josep) diu en veu baixa paraules que llegeixen.

**10,18:** Llegeix el cinquè nen. Josep mira el company per veure per on va però no ho troba. Elba també mira Manuel però aquest posa el dit a dalt i a baix. Altres nens també sembla que es perden. Fan el mateix diverses vegades, i algun altre nen també.

M.: "Ara, Josep, segueix tu". S'acosta i li posa el dit a sobre de la línia on ha de llegir. Josep: "al-al-ter-tre cos-cos-tat del riu la nut-r-t-r"... M: "nútria" ..."nútria men-ja peixos que agafa amb molta ra-ra-ra"... M: "rapidesa". Josep ha llegit dues línies. M. li fa tornar a repetir la darrera frase que ha llegit.

De vegades el company també li rectifica el que està llegint i altres nens també ho fan en veu baixa. M. demana silenci unes quantes vegades.

**10,28:** Han llegit tres nens més i M. demana a una nena que reparteixi els fulls de preguntes. M. Diu: "Mamadou, llegeix la primera pregunta". Mamadou llegeix: "Digues el nom de cinc animals que apareixen en el text". M.: "Josep, tu te'n recordes d'algun?". Josep: "el conill". M.: "I quin més?". Josep mirà al text, passa una bona estona. Altres nens demanen ràpidament d'intervenir. M.: "D'acord, Josep, escolta el que diuen els altres nens... Elba, tu recordes l'altre?". Elba: "el llop". M: "I quins més?". Elba es queda aturada. M: "I tu, Jaume?". Jaume: "Surt la nútria i l'esquirol". M. continua pregunta a dos nens. M. demana a Josep si pot repetir el nom d'alguns dels animals que s'han dit. Josep diu el conill i el llop.

**10,33:** M. ha llegit les altres tres preguntes i diu que ara comenci cadascú a respondre en el seu full.

**10,35:** Els companys de Josep ja han començat a respondre la primera pregunta. Josep s'ha aixecat dues vegades de la taula a fer punta. Comença a llegir la primera pregunta.

L'Elba i en Manuel parlen del que posen a la primera pregunta: un mira cap al full de l'altre i al revés.

Josep mira cap al full del company, esborra tres paraules que havia escrit i escriu part de la resposta que ha vist al company.

**10,43:** Josep ha llegit dues vegades la segona pregunta, ha marcat diverses paraules i ha copiat paraula a paraula la resposta del company.

El company de Josep ha acabat d'escriure la quarta pregunta i veu que Josep mira el que ha escrit. El company separa la llibreta però mira cap al que ha escrit Josep i li diu "està malament", s'aixeca i se'n va a buscar la mestra.

**10,45:** Josep ha picat a l'esquena d'Elba. Elba i Manuel es giren, Josep es posa dret i mira al full dels del davant. Parlen.

M. està corregint a la seva taula els fulls que li porten els que han acabat. Alguns alumnes que han acabat, i altres que no, estan parlant amb el company de davant o amb el de darrere.

**10,48:** M. acaba de corregir la feina d'una nena i crida Elba a la seva taula. Li diu que se'n vagi a la taula del fons i l'ajudi a acabar la feina i li diu a Manuel que, si us plau, acabi.

Josep està mossegant el llapis, té l'última pregunta sense fer i de la tercera n'ha esborrat la meitat.

**10,52:** M. diu "queden cinc minuts per a sortir al pati".

Josep s'aixeca de la taula i es posa a sobre del costat del company. M. el crida: "Josep, porta'm el full". El mira un moment, i li diu "esborra tot això" (es refereix a la tercera resposta) i crida a una nena (Gisela) i li diu que se'n vagi a una taula al fons i ajudi Josep a acabar la feina.

**11,03:** Gisela li ha anat dient, paraula a paraula: "de" "vegades" "ataquen". Quan Josep escriu alguna paraula de manera errònia, l'esborra; a vegades l'escriu ella mateixa i a vegades li diu alguna cosa sobre com l'ha d'escriure.

Han acabat les dues preguntes que li queden. Gisela està molt pendent de sortir. Josep se'n va cap a la mestra perquè li corregeixi les frases.

#### **Annex 4. Ordre del dia. Sessió d'assessorament**

##### **Grup de treball: Estratègies per a l'atenció a la diversitat a l'aula**

##### **Preparació 2a sessió 1a part**

Atenent al fet que disposem de poques sessions i el nombre de mestres sembla ampli, podria ser bo que abans de la sessió anéssiu pensant en els aspectes següents:

- 1) En quines àrees, continguts o activitats de la vostra classe resulta més difícil poder atendre les diferents necessitats d'aprenentatge dels alumnes.
- 2) Quin tipus de dificultat són les més freqüents o més importants.
- 3) Quines estratègies d'ajuda entre iguals heu fet servir o penseu que podríem intentar per a resoldre aquestes dificultats.

Per a ordenar una mica aquests aspectes, pensa en el quadre següent:

Àrees / continguts / activitats amb més dificultats	Tipus de dificultats més freqüents	Estratègies fetes o que es podrien intentar treballar en parelles o grups de quatre

## Grup de treball: Estratègies per a l'atenció a la diversitat a l'aula

### Resum 1a. sessió

Vam posar en comú els tipus de dificultats i les reflexions sobre com es pot utilitzar l'ajuda entre iguals per a donar més suport individual als nens.

Vam acordar que faríem cinc sessions amb propostes i experiències, i vam proposar com calia incorporar-ho a l'aula, analitzant quina repercussió tenien en l'aprenentatge dels alumnes

- Vam acordar que entre sessió i sessió cadascú hauria de fer una feina, i passaríem un guió per a desenvolupar-la.

### Preparació 2a. sessió

De les tres propostes d'estructures de treball cooperatiu proposades per Parrilla (1992) (tutoria entre iguals), per Johnson i Johnson (tornejos), i de les proposades per Slavin (TAI).

1) Cal triar la més adequada i que més pugui aportar de treball d'ajuda entre iguals al que s'està fent.

2) Proposeu quins tipus de canvis representa respecte a la vostra activitat (concreteu la tasca del mestre, de cada nen individualment, del treball en parelles o en grup de quatre).

3) Dissenyau una activitat que es podria fer cada setmana en el vostre grup.

### Annex 5. Graella de recull de les activitats



<b>Treball cooperatiu. Cicle: mitjà. Nivell: tercer desembre</b>				
Nom activitat	Objectiu cooperatiu	Nombre d'alumnes i tipus de competències	Papers dels alumnes	Adequació de l'activitat per als alumnes amb dificultat d'aprenentatge
1. Joc de màgia matemàtica	Calcular mentalment una sèrie d'operacions. Saber treballar en cooperació amb els altres, respectant els diferents ritmes de treball dels companys.	Grups de tres o quatre alumnes de competències diferents	Un llegeix el text: 1) tot sencer en veu alta i clara, 2) torna a llegir-lo a poc a poc. L'altre realitza les operacions que demana el text. Un altre revisa i comprova que les operacions estiguin ben fetes.	Si la dificultat de l'alumne és molt greu cal adaptar més l'activitat.
2. Com els vestirem	Trobar la resposta adequada davant d'una situació concreta. Saber treballar en cooperació amb els altres, respectant els diferents ritmes de treball dels companys.	Grups de tres o quatre alumnes de competències diferents	Llegir el text en veu alta i clara. Escriure la proposta ben ordenada. Dibuixar i posar-li un títol.	Si la dificultat de l'alumne és molt greu cal adaptar més l'activitat.

<b>Data</b>	25-11-
-------------	--------

<b>0. Títol de l'activitat</b>		<b>Àrea</b>		<b>Nivell</b>	
--------------------------------	--	-------------	--	---------------	--

<b>1. Contingut a treballar</b>		
---------------------------------	--	--

<b>2. Tipus d'agrupament</b>		
------------------------------	--	--

<b>3. Criteris d'agrupament</b>								
	<b>Dirigits</b>			<b>Lliures</b>		<b>Homonogenis</b>		<b>Heterogenis</b>

<b>4. Durada de l'activitat</b>									
	<b>Sessió d'1½ h</b>			<b>Sessió d'1 h</b>		<b>Matí</b>		<b>Tarda</b>	

<b>5. Activitats prèvies a les que es demanaran</b>		
---	--	--

**6. Activitats o feina que es demana****7. Actitud/feina del mestre o mestra****8. Criteris d'ajuda****9. Aspectes a millorar, canviar...**

Cicle:  
Ensenyament infantil

Curs:  
El de cinc anys

Nom de l'activitat:

Joc Memory  
(Racó del tercer trimestre)

Objectius de l'activitat:

- Practicar la memòria visual immediata.
- Practicar l'orientació en el pla.

Objectiu cooperatiu:

- Jugar en equips de quatre membres practicant els papers.

Descripció de l'activitat:

La mestra reparteix les medalles i assigna un paper a cada membre del grup.  
(El modelatge de la funció de cada membre s'ha fet abans de començar la nova rotació de racons en grup gran.)  
L'alumnat ha d'organitzar i desenvolupar els seus papers al llarg de l'estona dels racons.  
Al final de la sessió l'equip es reuneix amb la mestra i fan l'avaluació.

Agrupaments dels alumnes i competències:

Per grup de taula. Es fa en la sessió de racons curts. Els membres són els d'una taula.

Papers dels alumnes:

**Material:** Col·loca les peces del Memory a la taula fent un quadrat o rectangle. És el que recull les peces i les posa a la capsa en acabar la sessió.

**Parlar fluix:** És el que recorda que han de baixar el to de veu.

**Organitzador:** És qui dóna el torn de joc: "ara et toca a tu".

**Portaveu:** És qui, en finalitzar el joc, explica com ha anat la sessió.

Adequació per als alumnes amb dificultat:

Cal assignar-los un paper que puguin assumir bé.

Activitat d'avaluació de l'objectiu cooperatiu:

S'avaluarà com ha assumit el seu paper cada membre de l'equip.  
Es posarà un gomet a tot el grup després de fer la mitjana de la valoració de cada membre.

Activitat d'avaluació dels objectius d'àrea:

S'avalua entre tots com ha anat el funcionament del joc.

**Material:**

Joc Memory

Medalles d'equips cooperatius

Quadre de valoració dels equips cooperatius.

---

En acabar l'activitat cal escriure:

- Com ha anat l'organització general.
- Problemes que hi ha hagut.
- Decisions que has pres.
- Modificacions que s'haurien d'introduir.

