

Tesi doctoral

Programa de doctorat 1997-1999

Discurs i notació en l'aprenentatge escolar

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat de Barcelona

**L'avaluació dels alumnes amb dificultats en
l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO:
programmes avaluatius i usos de l'avaluació**

Milagros Naranjo Llanos

Director: Dr. Javier Onrubia Goñi

*A Mila i a Pepe, pel seu amor incondicional,
i per donar-me tantes oportunitats d'aprenentatge*

*A Maripau i a Pere, per regalar-me part de la seva vida,
l'Ainhoa*

*A Alícia, per la seva capacitat d'ensenyar-me tant
sense paraules*

*A Natalio, Pilar, Custodia i Germán, que han marxat durant el procés,
per omplir els seus buits de records*

*Als meus amics i amigues, i a la meva família,
per tot el temps d'espera que els hi he robat durant aquests anys, i que era seu*

*I A JOSE,
PER TOTS I CADASCUN DELS MOMENTS QUE EM REGALA*

El procés d'elaboració d'aquesta tesi doctoral, que tot just finalitza, és el resultat de múltiples “veus” a diferents nivells i en diferents moments. D'aquí precisament la necessitat de fer arribar un profund agraïment a les múltiples persones que han sabut oferir ajudes, guies i “bastides” al llarg del seu desenvolupament, i sense les quals aquest procés no hauria estat possible.

En primer lloc, manquen les paraules i sobra l'emoció per agrair al Dr. Javier Onrubia la seva dedicació constant en el seguiment del procés. Les seves ajudes, sempre ajustades, han suposat un enorme privilegi i una oportunitat d'aprenentatge no només en l'àmbit més purament acadèmic i professional sinó també, i sobretot, en el terreny personal. Serien destacables moltes virtuts mostrades al llarg de tots aquests anys, però em quedo amb tres: la seva saviesa, el seu gran nivell de comprensió i la seva predisposició incondicional a ajudar l'altre. El deute que genera la seva guia i orientació no queda cobert, ni de bon tros, amb aquestes poques paraules que se li dediquen.

En segon lloc, una menció obligada als companys del “grup d'avaluació”, especialment al seu investigador principal, el Dr. César Coll, per fer-me partícip de tants i tants processos i projectes; i per dotar d'estructura, sistemàtica i rigor, tots els coneixements que he tingut el plaer d'aprendre gràcies a ell. També a la Núria Castells, l'Elisabet Galindo, el Francisco Esteban, el José Ramón Lago i l'Ana Remesal, amb qui he tingut l'oportunitat de compartir inquietuds, interrogants i angoixes que formen part d'aquest treball.

En tercer lloc, un agraïment a tot el professorat implicat en el procés de recollida de dades i als instituts als quals pertanyien, per obrir-me les portes tan amablement i, sobretot, per la seva paciència davant la meva intrusió. Sense la possibilitat d'accés brindada no hauríem pogut ni tan sols plantejar l'objecte d'estudi.

Igualment és inevitable donar les gràcies a la Dra. Isabel Solé, que em va iniciar en el gust per la recerca dins l'àmbit de la Psicologia de l'Educació, i em va possibilitar l'accés a la mateixa, i amb la que, juntament amb la Dra. Mariana Miras, he tingut l'oportunitat especial de treballar. El seu suport acadèmic, personal i institucional en el procés de formació per a la docència, proporcionat mitjançant l'exemple i en el treball conjunt, ha estat una font inesgotable d'ajuda.

Globalment, els membres del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, i en especial la Dra. Ana Teberosky com a directora, han creat bona part de les condicions de possibilitat de realització del treball, i per aquesta raó els estic molt agraïda.

D'entre tots, hi ha un conjunt de persones amb qui he tingut l'oportunitat de trencar els límits del despatx i compartir vivències molt més enllà. Gràcies al Marc, Sandra, Núria, M^a José, Alfonso, Anna i Gemma, per suportar-me en els pitjors moments, i per alegrar-me tant la vida.

No puc ni vull oblidar-me de persones tan importants com Cristi i Paula i Robert i Anna, pels seus esforços per entendre què suposa elaborar una tesi doctoral i per estimar-me i cuidar-me tant; Mires i Delgada, per portar-me amb elles arreu del món i per estar sempre que les necessito; Arantxa i Ramón, per recordar-me constantment què és el més important a la vida; Lucía i Rafa, per tantes estones i rialles compartides al voltant d'un bon menjar; Xisca, per descobrir juntes Barcelona, i tantes d'altres coses; Vicent, Montse, Jordi, Gemma i Frans, per tots els anys dedicats els uns als altres, i per compartir alegries i preocupacions.

He de donar les gràcies a tota la família Naranjo, per omplir de tints andalusos les nostres converses; i la família Llanos, que malgrat està molt lluny sempre et fa sentir molt a prop. També a Josep Maria, Dolors, Montse i Eli, que m'han acompanyat tant, i que sempre han tingut paraules d'alè.

Infinitament agraïda estic a les buleries de Paco de Lucía, per haver-me fet sentir tan bé, i per aconseguir-ho encara, després dels anys...

ÍNDEX

ÍNDEX	7
INTRODUCCIÓ	15
1 L'AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA	23
1.1 La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.....	24
1.2 L'avaluació com a element inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge ...	29
1.3 L'avaluació en la seva doble dimensió social i pedagògica.....	32
1.4 L'avaluació en els diferents moments del procés educatiu: inicial, formativa, final.	36
1.5 Nivells d'aproximació a les pràctiques avaluatives	44
1.5.1 Enfocament avaluatiu	45
1.5.2 Programes avaluatius.....	46
1.5.3 Situacions d'avaluació.....	48
1.5.4 Tasques d'avaluació	51
2 L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT DELS ALUMNES	55
2.1 Les concepcions sobre les diferències individuals dels alumnes.....	56
2.2 Les estratègies educatives de resposta a les diferències individuals.....	66
2.3 L'ensenyament adaptatiu com a resposta als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge.....	70
2.3.1 Decisions curriculars i organitzatives a nivell de centre: el concepte d'inclusió a les escoles	74
2.3.2 Decisions curriculars i organitzatives a nivell d'aula: les adaptacions.....	81
2.4 L'avaluació inclusiva com a mesura d'atenció als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge.....	89
3 L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES: PARÀMETRES CONTEXTUALS	99

3.1	La resposta educativa a l'educació secundària obligatòria	100
3.1.1	L'etapa de l'ESO: caracterització psicopedagògica i curricular.....	100
3.1.2	El referent normatiu de l'avaluació a l'ESO: descripció i anàlisi	103
3.1.3	El referent normatiu per a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'ESO.....	106
3.2	L'avaluació dels aprenentatges a l'àrea de matemàtiques	109
3.2.1	L'àrea de matemàtiques a l'ESO.....	109
3.2.2	L'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb dificultats a l'àrea de matemàtiques.....	115
4	PLANTEJAMENT I CONCRECIÓ DEL PROBLEMA	121
4.1	L'avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació	122
4.2	L'anàlisi de cas com a aproximació a l'estudi del problema	125
5	DISSENY DE LA RECERCA	131
5.1	Objectius i hipòtesis directrius.....	132
5.1.1	Objectiu general 1.....	132
5.1.1.1	Objectius empírics específics i hipòtesis directrius que se'n deriven de l'objectiu 1	132
5.1.2	Objectiu general 2.....	134
5.1.2.1	Objectius empírics específics i hipòtesis directrius que se'n deriven de l'objectiu 2	134
5.1.3	Objectiu general 3.....	135
5.1.3.1	Objectius empírics específics i hipòtesis directrius que se'n deriven de l'objectiu 3	135
5.2	Criteris de selecció dels casos.....	138
5.3	Instruments de recollida de dades	141
5.3.1	Entrevista amb el cap d'estudis o coordinador pedagògic.....	141
5.3.2	Entrevista amb el cap de departament de matemàtiques	144
5.3.3	Entrevistes individuals amb els professors que imparteixen continguts de l'àrea de matemàtiques a l'alumnat de 4art d'ESO.....	147
5.3.4	Diari del procés de recollida de dades	149
5.4	Procediment General de recollida de dades	150
6	DESCRIPCIÓ DELS CENTRES PARTICIPANTS I CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT EN CADA CAS	153

6.1	Cas 1	156
6.1.1	Identificació de variables que defineixen el cas	156
6.1.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	157
6.1.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 1	159
6.2	Cas 2	163
6.2.1	Identificació de variables que defineixen el cas	163
6.2.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	165
6.2.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 2	169
6.3	Cas 3	174
6.3.1	Identificació de variables que defineixen el cas	174
6.3.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	175
6.3.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 3	178
6.4	Cas 4	183
6.4.1	Identificació de variables que defineixen el cas	183
6.4.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	185
6.4.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 4	187
7	INSTRUMENTS I PROCEDIMENTS D'ANÀLISI.....	189
7.1	Descripció del procediment d'anàlisi.....	190
7.2	Instruments d'anàlisi.....	192
7.2.1	Instruments d'anàlisi de l'objectiu 1	192
7.2.1.1	Presentació de l'instrument.....	192
7.2.1.2	Dimensions d'anàlisi	193
7.2.1.3	Criteris operatius de validació	198
7.2.2	Instruments d'anàlisi de l'objectiu 2	201
7.2.2.1	Presentació de l'instrument.....	201
7.2.2.2	Dimensions d'anàlisi	201
7.2.2.3	Criteris operatius de validació	203
7.2.3	Instruments d'anàlisi de l'objectiu 3	203
7.2.3.1	Presentació de l'instrument.....	203
7.2.3.2	Dimensions d'anàlisi	204
7.2.3.3	Criteris operatius de validació	207
8	RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU 1.....	211
8.1	Cas 1	215
8.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.....	215

8.1.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	215
8.1.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.....	218
8.1.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.....	218
8.1.4	Síntesi dels resultats obtinguts.....	218
8.2	Cas 2	220
8.2.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.....	220
8.2.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	220
8.2.1.2	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	229
8.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.....	235
8.2.2.1	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	235
8.2.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	242
8.2.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.....	250
8.2.3.1	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. dins els grups ordinaris.....	250
8.2.3.2	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. dins els grups d'assignació específica mixta.....	252
8.2.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix i la resta d'alumnes de referència.....	254
8.2.4	Síntesi dels resultats obtinguts.....	256
8.3	Cas 3	258
8.3.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.....	258
8.3.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	258
8.3.1.2	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt.....	261
8.3.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.....	264
8.3.2.1	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	264
8.3.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	265
8.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.....	273
8.3.3.1	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	273

8.3.3.2	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt	273
8.3.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix i la resta d'alumnes de referència.....	274
8.3.4	Síntesi de resultats obtinguts	277
8.4	Cas 4	278
8.4.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.	278
8.4.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup ordinari	278
8.4.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.	290
8.4.2.1	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari	290
8.4.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix.....	290
8.4.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.....	294
8.4.3.1	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	294
8.4.3.2	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups mixtes	294
8.4.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix i la resta d'alumnes de referència.....	295
8.4.4	Síntesi dels resultats obtinguts.....	297
9	RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU 2.....	299
9.1	Cas 1	302
9.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.....	302
9.1.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a	302
9.1.3	Síntesi dels resultats obtinguts.....	303
9.2	Cas 2	304
9.2.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.....	304
9.2.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris	304
9.2.1.2	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica.....	305

9.2.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a	310
9.2.3	Síntesi dels resultats obtinguts.....	311
9.3	Cas 3	312
9.3.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.	312
9.3.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris	312
9.3.1.2	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	312
9.3.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a	315
9.3.3	Síntesi de resultats obtinguts	316
9.4	Cas 4	318
9.4.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.....	318
9.4.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari	318
9.4.1.2	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix.....	319
9.4.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a	321
9.4.3	Síntesi dels resultats obtinguts.....	322
10	RESULTATS CORRESPONENTS A L'ANÀLISI DE L'OBJECTIU 3.....	325
10.1	Cas 1	328
10.1.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	328
10.1.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a	329
10.1.3	Caracterització dels usos dels recursos	330
10.1.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	331
10.1.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats.	332

10.2	Cas 2	334
10.2.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	334
10.2.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a	335
10.2.3	Caracterització dels usos dels recursos	338
10.2.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	339
10.2.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats	341
10.3	Cas 3	344
10.3.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	344
10.3.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a.....	345
10.3.3	Caracterització dels usos dels recursos	347
10.3.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	348
10.3.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats	350
10.4	Cas 4	353
10.4.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	353
10.4.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a.....	354
10.4.3	Caracterització dels usos dels recursos	356
10.4.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	357
10.4.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats	358

11	DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	363
11.1	Conclusions per objectius i descripció del model explicatiu	365
11.1.1	Conclusions per a l'objectiu nº1.....	365
11.1.2	Conclusions per a l'objectiu nº2.....	390
11.1.3	Conclusions per a l'objectiu nº3.....	401
11.1.4	Descripció del model explicatiu.....	416
11.2	Conclusions per casos a partir del model explicatiu	419
11.2.1	Cas 1.....	419
11.2.2	Cas 2.....	419
11.2.3	Cas 3.....	420
11.2.4	Cas 4.....	422
11.3	Aportacions, limitacions i qüestions obertes	423
11.4	Conclusions globals de la recerca	426
12	BIBLIOGRAFIA	441
12.1	Referències bibliogràfiques	442
12.2	Referències legislatives.....	457

INTRODUCCIÓ

L'objectiu global del treball de recerca que presentem a continuació és el d'aprofundir en la identificació, caracterització i comprensió, tant des del punt de vista teòric com des del punt de vista metodològic, de l'avaluació que duu a terme el professorat de matemàtiques de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) per avaluar els aprenentatges dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge d'aquesta àrea. L'anàlisi detallada de les pràctiques avaluatives del professorat de matemàtiques de quart d'ESO de quatre instituts de secundària, juntament amb l'anàlisi del context en el qual es troben, esdevenen la base empírica del treball.

Al llarg dels diferents capítols que configuren aquest informe de tesi, intentarem precisar i especificar, de manera aprofundida, la problemàtica implicada en aquest objectiu global, i mostrar el seu interès i importància teòrica des de la perspectiva de la Psicologia de l'Educació, que és des de la qual ens situem. De la mateixa manera, intentarem justificar i desenvolupar una proposta d'abordatge teòric i metodològic d'aquesta problemàtica, i detallar els resultats de la recerca i les seves implicacions.

Aquest apartat introductorí té una doble finalitat. La primera és presentar algunes característiques dels orígens i desenvolupament del present treball de recerca, fonamentalment relacionades amb el marc en el qual neix i es configura el problema que dóna lloc a la mateixa, i el context institucional en el qual es desenvolupa el projecte, que considerem d'interès per a la comprensió dels seus objectius i lògica interna. La segona finalitat té a veure amb la presentació de l'estructura que hem adoptat per al conjunt del present informe.

En relació amb la primera finalitat, hem d'assenyalar que l'origen del treball de recerca que ara presentem s'esdevé durant el curs acadèmic 1997-98, en el marc del programa de doctorat impartit pel Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona durant aquell bienni, que portava per títol "Discurs i notació en l'aprenentatge escolar", i se situa en la participació en un seminari de lectura i discussió

dins el grup de recerca¹ dirigit pel Dr. César Coll i del qual formaven part diversos professors² i col·laboradors externs d'aquest Departament. Aquest grup de recerca desenvolupava un projecte que portava per títol “Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares”³. Aquest projecte, entre d'altres finalitats, pretenia contribuir a un millor coneixement dels recursos i dificultats del professorat d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria per modificar les pràctiques d'avaluació d'acord amb els plantejaments de la reforma educativa impulsada per la “Ley de Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE, Llei Orgànica 1/1990).

Aquesta problemàtica sorgia a partir d'una determinada manera de conceptualitzar els processos i situacions escolars d'ensenyament i aprenentatge, la forma en què aprenen els alumnes, i la forma en què els professors els ajuden mitjançant la seva influència educativa: la conceptualització de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de l'ensenyament. Des d'aquesta concepció s'afirma que l'aprenentatge escolar és essencialment el fruit d'un procés de construcció conjunta entre professor i alumnes que interactuen al voltant d'un contingut concret, i s'entén l'avaluació com el procés mitjançant el qual els alumnes fan públics els coneixements que han anat construït sobre uns continguts determinats en el sí dels processos d'ensenyament i aprenentatge en els quals es trobem immersos.

En el marc de les sessions de discussió del grup de recerca, i amb el rerafons de la participació en les diferents assignatures del doctorat, vàrem començar a plantejar-nos, sota l'orientació i guia del Dr. Javier Onrubia, la possibilitat de desenvolupar un treball empíric de recerca al voltant de la problemàtica de l'avaluació en el context de l'educació obligatòria. D'aquesta manera, i a partir del propi treball que es duia a terme en el sí del grup de recerca, vam anar establint algunes de les característiques definitòries d'aquest projecte: l'adopció d'una estratègia general de recollida de dades en el context natural i habitual en el qual aquestes es produeixen; la consideració de les

¹ La composició del grup de recerca ha anat variant des de la seva formació. En el moment en què ens vàrem incorporar per dur a terme l'elaboració del projecte de tesi doctoral, formaven part del grup, sota la direcció de César Coll, Elena Barberà, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé i Enric Valls. Com a col·laboradors o doctorands en formació formaven part del grup Núria Castells, Francisco Esteban, Elisabet Galindo, José Ramón Lago, Mila Naranjo i Ana Remesal.

² En aquest treball que presentem s'utilitzarà el masculí com a representant d'ambdós gèneres per evitar una lectura farragosa del text.

³ DGICYT PB-1032. Investigador principal: César Coll.

pràctiques avaluatives com un tot global que va més enllà de l'instrument d'avaluació utilitzat, fet que comporta recollir dades no només de l'eina, sinó del context en el qual aquesta s'utilitza i les decisions que porten a fer-ho; l'adopció com a objectiu prioritari del treball de l'intent d'identificar, descriure i explicar les pràctiques que utilitza el professorat de matemàtiques de secundària per avaluar els aprenentatges dels alumnes, i especialment, dels alumnes que presenten dificultats en aquesta assignatura; l'intent de posar en relació les pràctiques avaluatives del professorat i determinades decisions a nivell de centre.

El treball de recerca que s'anava configurant mantenia i reforçava la finalitat del projecte general que es duia a terme des del grup de recerca i que apuntàvem amb anterioritat: contribuir a un millor coneixement dels recursos i dificultats del professorat d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria per modificar les pràctiques d'avaluació d'acord amb els plantejaments de la reforma educativa impulsada per l'antiga LOGSE. En aquest sentit, i en un informe previ elaborat pel grup de recerca l'any 1998, a partir d'uns qüestionaris que van respondre 157 professors corresponents a 17 centres educatius d'ensenyament secundari obligatori de Catalunya, es remarca el següent aspecte:

*“En síntesi, d'acord amb les respostes dels professors i professores de la mostra de l'àrea de Matemàtiques, l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes apareix com un aspecte de la pràctica docent mitjanament problemàtic **que planteja més problemes i dificultats en el cas dels alumnes amb n.e.e. i, en general, en tot allò relacionat amb l'elaboració de la qualificació final i el seu ús per fer recomanacions sobre la promoció/no promoció dels alumnes.** En referència a la gestió col·lectiva de l'avaluació els acords de centre plantegen més dificultats que els d'altres nivells. El recurs a l'avaluació com un element per implicar a l'alumne en l'aprenentatge i fer-lo participar també planteja globalment més dificultats que altres dels aspectes que han estat sotmesos a la valoració del professorat. Finalment, la dificultat d'avaluar els tres tipus de continguts es concreta, sempre dins un ventall de dificultat moderada, en que*

és l'avaluació de les actituds i valors la que planteja més dificultats, seguida de la des procediments i, finalment, de la valoració dels continguts de fets i conceptes.⁴

A partir dels aspectes que s'assenyalen en aquest fragment de l'informe, vàrem decidir centrar el nostre treball en l'àrea de matemàtiques, per considerar-la una matèria prou rellevant en el currículum escolar i en la qual la tensió entre les dues funcions de l'avaluació (social i pedagògica) té tendència a problematitzar-se de manera més clara. També vàrem centrar l'estudi en un dels elements que el professorat de secundària considerava com a més problemàtics, que era l'avaluació dels alumnes que presenten necessitats educatives especials entenent que, aquestes es poden definir en un continuum que va des de les dificultats en l'aprenentatge en algun moment del procés formatiu, fins a les necessitats educatives que són considerades greus i permanents. Un altre dels aspectes que s'apunten i que també vam considerar interessants d'incorporar en el nostre treball, feia referència a les decisions col·lectives que, a nivell de centre, es prenen en relació amb les pràctiques avaluatives dels docents, i juntament amb això, a les incidències i implicacions que aquestes decisions provocaven en la pràctica avaluativa habitual i quotidiana dels docents. L'elecció de l'etapa de secundària obligatòria és un altre dels aspectes que vam considerar rellevants en tant que, com també s'apunta a l'informe, és un moment clau en el qual es finalitza i es dona per conclusa la formació obligatòria dels joves de la nostra societat, amb tot el que això comporta, com veurem més endavant, de tensió entre les funcions pedagògica i social que acompanya l'avaluació.

Òbviament, aquestes decisions, justificades a partir d'uns resultats intermitjos del projecte sobre avaluació en el grup de recerca, es vinculen també de manera molt directa amb uns interessos personals i professionals que giren al voltant de la temàtica de l'atenció a la diversitat dels alumnes com un dels eixos fonamentals del que s'entén que ha de ser un ensenyament de qualitat. L'aprofundiment en aquesta temàtica al llarg de la Llicenciatura de Psicopedagogia cursada a la Universitat de Barcelona va provocar una necessitat d'indagar i conèixer més sobre aquesta qüestió en la pròpia realitat dels centres educatius d'educació secundària obligatòria al nostre context.

⁴ Equip de recerca: Barberà, E.; Coll, C. (director); Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. I Valls, E. (1998). *Les pràctiques d'avaluació dels aprenentatges dels alumnes a l'educació secundària obligatòria. Informe*. Document d'ús intern i de comunicació als centres participants. En negreta a l'original.

A partir de tot aquest conjunt d'elements, i a través d'un procés d'elaboració i refinament progressius iniciat cap a finals de 1998⁵, el projecte va arribar a configurar-se com a tal, en els termes en què finalment l'hem desenvolupat, durant els mesos de març i abril de 1999, ja com a projecte a partir del qual poder realitzar la tesi doctoral. Des de l'inici d'aquest procés, el Dr. Javier Onrubia va assumir, com havíem apuntat anteriorment, la direcció, orientació i guia de l'elaboració del projecte, i un cop formalitzat i aprovat aquest, de la seva realització.

Dins el grup de recerca que desenvolupava el projecte nomenat més amunt ("Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares"), es van iniciar diverses línies de recerca centrades en diferents àrees curriculars, que suposen el procés de realització dels respectius treballs de tesi doctoral dels seus responsables directes. Durant el temps que va durar el projecte, el desenvolupament de la nostra recerca es va produir en paral·lel al treball del grup, la qual cosa va suposar un procés continu i interrelacionat d'aprofundiment teòric i de cerca d'un conjunt d'unitats, nivells i dimensions d'anàlisi de les pràctiques avaluatives.

L'exposició que estem iniciant amb aquesta introducció pretén comunicar, de manera sistemàtica, els plantejaments i conclusions extretes del treball que hem anat desenvolupant en aquests anys, en el context institucional i interpersonal que hem intentat descriure fins aquí.

Els tres primers capítols tenen un caire teòric-conceptual, i responen cadascun d'ells, als tres eixos que defineixen el treball de recerca: l'avaluació dels aprenentatges, l'atenció a la diversitat, i l'àrea de matemàtiques, tots tres sota el paraigües que ens ofereix el marc teòric de referència, la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. El quart capítol és un pont entre els capítols de caire teòric i els d'abordatge i anàlisi empírica, que veurem a continuació, i té com a finalitat plantejar i concretar el problema objecte d'estudi. El cinquè, sisè, setè i vuitè capítols tenen com a finalitat presentar el disseny, recollida de dades, anàlisi i resultats del treball de recerca,

⁵ Des de l'1 de gener de 1999, i fins el 15 de setembre de 2002, la realització del projecte es va veure facilitada per la concessió d'una beca de Formació de Personal Investigador atorgada per la Generalitat de Catalunya. El director de la beca va ser el Dr. Javier Onrubia, i el centre d'aplicació el Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

respectivament. Per finalitzar, el novè capítol recull les conclusions a les quals hem arribat un cop obtinguts els resultats, i la discussió que s'extreu dels mateixos.

Entrant a una descripció més detallada, un cop explicada l'estructura general de capítols, al capítol 1 s'aborda el que hem assenyalat com a eix fonamental del treball de recerca, l'estudi de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes, en el marc de referència en el qual aquest pren el seu significat, la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. D'aquí el títol del capítol "L'avaluació dels aprenentatges des d'una perspectiva constructivista", i la seva estructura: començarem per una presentació breu d'aquesta concepció i dels seus principis fonamentals; aquesta presentació ens portarà a entendre l'avaluació com a un element inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge, i a caracteritzar-la a partir d'una doble dimensió: en primer lloc, la funció que compleix l'avaluació, que pot ser social (acreditativa) o pedagògica (reguladora), i en segon lloc, els diferents moments en els quals podem trobar l'avaluació dins el procés educatiu (avaluació inicial, formativa i final). Tancarem aquest capítol identificant els diferents nivells d'aproximació a les pràctiques avaluatives que utilitzarem, tant des d'un punt de vista teòric com metodològic.

En el capítol 2, l'eix que es desenvolupa és el de l'atenció a la diversitat. Analitzarem les diferents concepcions sobre les diferències individuals i les estratègies educatives de resposta que s'hi relacionen, per arribar a la conclusió que l'ensenyament adaptatiu és l'estratègia educativa més eficaç per donar resposta als alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge. Dins l'ensenyament adaptatiu, l'avaluació inclusiva esdevé la mesura prioritària per atendre la totalitat d'alumnes, i també aquells que presenten dificultats en algun moment del procés d'aprenentatge.

El capítol 3, dedicat a l'educació secundària obligatòria i a l'àrea de matemàtiques, ens aportarà els paràmetres contextuais en els quals ubicar el treball de recerca. En aquest capítol es durà a terme un recorregut per les caracteritzacions de l'etapa educativa i de l'àrea curricular, tant des del punt de vista normatiu com des del punt de vista psicopedagògic. També s'apuntaran els aspectes vinculats amb l'avaluació a l'etapa de secundària obligatòria i a l'àrea de matemàtiques.

Al llarg del capítol 4 es desenvoluparà el plantejament i la concreció del problema, a partir de la recapitulació dels aspectes teòrico-conceptuals més rellevants assenyalats en

els capítols anteriors, i s'apuntaran les exigències metodològiques que el problema objecte d'estudi planteja.

Aquest capítol pont ens permet avançar cap al 5, en el qual es planteja el disseny de la recerca, fent referència als objectius i hipòtesis directrius, els criteris de selecció dels casos, els instruments de recollida de dades utilitzats i el procediment general de recollida de dades. El capítol 6 està dedicat a la descripció dels centres participants i a la concreció del procediment en cada cas. En el capítol 7 es presenta la descripció del procediment d'anàlisi i els instruments utilitzats per a cadascun dels objectius plantejats. I en el capítol 8 es presentaran de manera sistemàtica els resultats empírics obtinguts a partir de l'anàlisi realitzada.

Finalment, el capítol 9 recollirà les conclusions elaborades a partir dels resultats obtinguts, i que intenten respondre a les hipòtesis directrius plantejades al capítol 5. Tancarem aquest capítol amb una síntesi de les aportacions i limitacions del nostre treball des del punt de vista de la comprensió teòrica i empírica sobre les pràctiques avaluatives que el professorat de matemàtiques de secundària duu a terme amb els alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge.

1 L'AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

1.1	La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.....	24
1.2	L'avaluació com a element inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge ...	29
1.3	L'avaluació en la seva doble dimensió social i pedagògica.....	32
1.4	L'avaluació en els diferents moments del procés educatiu: inicial, formativa, final.	36
1.5	Nivells d'aproximació a les pràctiques avaluatives	44
1.5.1	Enfocament avaluatiu	45
1.5.2	Programes avaluatius.....	46
1.5.3	Situacions d'avaluació.....	48
1.5.4	Tasques d'avaluació	51

1.1 LA CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA DE L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE ESCOLAR⁶

L'aproximació a l'estudi de les pràctiques d'avaluació que es duen a terme a les aules requereix, de manera ineludible, d'una consideració prèvia sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge en el qual es troben inserides. En aquest apartat realitzarem, de manera sintètica, un recorregut a través de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (Coll, 1987, 1990, 1997, 2001) amb una doble finalitat. En primer lloc, per establir el marc psicològic global de referència que ens permetrà aproximar-nos i comprendre les pràctiques educatives escolars. En segon lloc, per emfasitzar les implicacions que tenen els seus principis per a la comprensió de les pràctiques avaluatives (aspecte que desenvoluparem de manera més extensa a l'apartat 2.4. *L'avaluació inclusiva com a mesura d'atenció als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge* del proper capítol).

Els principis bàsics de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'estructuren de manera jeràrquica en tres nivells. El primer nivell pren cos en el marc d'una manera d'entendre l'educació escolar. Aquesta es concep com a pràctica educativa amb especificitat pròpia que el grup social organitza per tal que els membres més joves d'aquest grup aprenguin determinats coneixements que es consideren bàsics per a la participació activa en el sí de la pròpia cultura. La finalitat, doncs, de les pràctiques educatives escolars és socialitzar les persones que formen part d'un grup social i, alhora, desenvolupar progressivament les capacitats personals (Coll, 1987, 1990, 1997, 2001; Miras, 1991; Onrubia, 1996).

El segon nivell acull les idees i principis explicatius dels processos de construcció del coneixement al context escolar, que s'han representat, tradicionalment, mitjançant el triangle interactiu. A cadascun dels seus vèrtexs es poden trobar els tres elements protagonistes dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es duen a terme a l'aula: els alumnes que aprenen, els continguts que són objecte d'ensenyament i aprenentatge, i el professor que ajuda els alumnes a construir significats i atribuir sentit a allò que

⁶ Els continguts que es presenten en aquest apartat són tractats de manera molt exhaustiva en les referències bibliogràfiques que s'aporten. El focus de l'explicació és el conjunt de principis que esdevenen necessaris per l'abordatge de continguts posteriors.

aprenen. Les idees que, des de la concepció constructivista, es vinculen a cadascun dels tres components del triangle interactiu són les següents (Coll, 2001a):

- L'activitat mental constructiva dels alumnes esdevé l'element mediador de l'ensenyament i de la seva incidència sobre l'aprenentatge.
- Aquesta activitat mental constructiva s'aplica a uns coneixements culturals (els continguts escolars establerts al currículum) que han estat escollits i elaborats per a tal fi. Per a la concepció constructivista aquesta idea amaga una de les tensions de la construcció del coneixement a l'escola: si bé els alumnes només poden aprendre aquests continguts desplegant una activitat mental constructiva de significats i sentit, aquesta no és una condició suficient per a què els alumnes aprenguin realment allò que l'escola pretén que aprenguin. És per aquesta raó que es fa necessari el tercer element del triangle.
- El paper del professor és precisament el d'afavorir l'aparició de l'activitat mental constructiva dels alumnes, i de guiar-la i orientar-la per tal que els significats que construeixen s'acostin de manera progressiva als significats que es troben en els continguts escolars.

D'aquesta manera, doncs, i malgrat el punt de partida comú amb la visió constructivista del psiquisme humà a partir de la qual l'activitat mental del subjecte esdevé decisiva en el procés d'aprenentatge, la concepció constructivista posa de relleu que aquest procés de construcció és inseparable de l'activitat que professor i alumnes construeixen de manera conjunta al voltant d'una tasca escolar (Coll, 1987, 1990, 1997, 2001; Coll i altres, 1993; Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1995). Aquesta importància que se li atorga al professor, i a la seva influència educativa en termes d'ajust de l'ajuda als processos de construcció que duu a terme l'alumne, la recuperarem a l'apartat 1.2. d'aquest capítol, *L'avaluació com a procés inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge*, i també en l'apartat 2.3. del capítol 2, *L'ensenyament adaptatiu com a resposta als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge*.

En el tercer nivell de la jerarquia trobem els principis explicatius sobre els processos intrapsicològics i interpsicològics implicats en l'aprenentatge escolar. Malgrat són inseparables, com ha quedat palès anteriorment, la concepció constructivista agrupa aquests principis segons facin referència a la construcció dels coneixements escolars o als

mecanismes d'influència educativa (Coll, 2001a). Així doncs, els que fan referència al primer dels aspectes són els següents:

- Existeixen diversos factors amb els quals els alumnes s'enfronten a l'aprenentatge de nous continguts escolars. D'entre aquests factors destaquen: el seu nivell cognitiu; els coneixements previs pertinents, els seus interessos, motivacions, actituds i expectatives. Aquests factors s'hauran de tenir en compte a l'hora de planificar i desenvolupar les activitats educatives (i també les avaluatives) ja que constitueixen l'anomenat "estat inicial" de l'alumne (Miras, 1993).
- S'estableix una diferència entre allò que l'alumne és capaç de fer i d'aprendre per sí mateix i allò que és capaç de fer i d'aprendre amb l'ajuda d'altres persones.
- En l'aprenentatge escolar prima, més que la quantitat de continguts apresos, el grau de significativitat amb què els alumnes els han après i el sentit que els hi han atribuït. El grau de significativitat ve determinat per la quantitat i la naturalesa de les relacions que l'alumne pot establir entre els nous continguts d'aprenentatge i els seus coneixements i experiències prèvies. Com més relacions, i més substantives, pugui establir l'alumne, major serà el nivell de significativitat que tindrà aquell aprenentatge per a ell.
- Per tal que un aprenentatge sigui significatiu, en major o en menor grau, s'han de donar un seguit de condicions, postulades per Ausubel (1963): el contingut de l'aprenentatge ha de ser potencialment significatiu des del punt de vista lògic (ha de tenir una lògica interna, ha de ser portador de significats) i des del punt de vista psicològic (els alumnes han de poder posar en relació el material d'aprenentatge nou amb esquemes de coneixement pertinents i rellevants), i a més a més l'alumne ha de tenir una disposició potencialment favorable per a revisar els seus esquemes de coneixements relatius als continguts d'aprenentatge i per a modificar-los. L'alumne, per assolir un aprenentatge significatiu haurà d'establir relacions substantives i no arbitràries entre el nou contingut i els esquemes disponibles a la seva estructura cognitiva.
- El nivell de significativitat dels aprenentatges es relaciona de manera directa amb el seu grau de funcionalitat, és a dir, amb la possibilitat d'utilitzar els

aprenentatges realitzats en noves situacions; alhora, la memorització comprensiva i no mecànica d'aquests continguts, permetrà disposar d'un ventall més ampli de coneixements per relacionar-los amb nous continguts.

- La disposició dels alumnes per a realitzar aprenentatges significatius està relacionada amb el sentit que podem atribuir als continguts. I aquesta, alhora, es relaciona amb els components afectius, relacionals, motivacionals i emocionals que tenyeixen el fet d'aprendre (Solé, 1993).
- Construcció de significats i atribució de sentit esdevenen, d'aquesta manera, dos aspectes inseparables en el procés d'aprenentatge a l'escola. És a dir, en aquest procés es troben implicats aspectes tant cognoscitius com afectius i emocionals
- Aquest procés de construcció de significats i d'atribució de sentit és la conseqüència de les interaccions que es produeixen entre els elements del triangle interactiu (professor, alumnes i contingut), entre allò que cadascun aporta a la interacció. És en aquest procés que s'exerceix la influència educativa dirigida a aconseguir un l'apropament entre els significats que construeix l'alumne i els significats dels continguts escolars.

Per tal de comprendre l'abast del concepte de "mecanisme d'influència educativa" i el paper que té per a la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, cal que aprofundim en el segon dels punts que acabem d'enunciar: cal distingir entre allò que un alumne sap fer i aprendre per sí sol (desenvolupament real) i allò que sap fer i aprendre amb l'ajuda dels altres (desenvolupament potencial), fet que obliga a parlar del concepte de "zona de desenvolupament pròxim", formulat per Vygotsky (1986) com la diferència entre els dos tipus de desenvolupament. Des de la concepció constructivista, doncs, la influència educativa eficaç s'entén com l'ajuda que s'ofereix a l'alumne en aquesta zona de desenvolupament pròxim. Aquesta influència educativa pot venir de tres fonts diferents (Coll, 2001a): la que té el seu origen en el professor i s'exerceix a través de les interaccions que manté amb els seus alumnes; la que té el seu origen en els companys i s'exerceix a través de les interaccions que tenen els alumnes entre sí; i la que té el seu origen en l'organització i funcionament de la institució escolar (Colomina i Onrubia, 2001; Colomina, Onrubia i Rochera, 2001; Martín i Mauri, 2001).

Pel que fa a l'ajut que proporciona el professor, un seguit de recerques (Wood, Bruner i Ross, 1976; Wertsch, 1985; Edwards i Mercer, 1988) han permès d'identificar dos mecanismes d'influència educativa que permeten ajustar l'ajuda al procés de construcció de coneixement dels alumnes. Aquests mecanismes són els següents (Coll i altres, 1995; Coll, 1997; Colomina, Onrubia i Rochera, 2001):

- Cessió i traspàs progressiu de control: un dels procediments que utilitzen els professors consisteix en dissenyar activitats i seqüenciar-les de manera que, quan s'introdueix un nou contingut d'aprenentatge les tasques es troben molt estructurades i exerceixen un elevat control sobre elles; a mesura que s'avança en el procés educatiu, les activitats que es plantegen són més obertes, el professor disminueix el grau de control que, a poc a poc, va assumint l'alumne; al final del procés el control és exercit gairebé de manera exclusiva per l'alumne, que assumeix, alhora, la responsabilitat en l'execució de les activitats.
- Construcció progressiva de sistemes de significats compartits: mitjançant aquest procés els professors ajuden els alumnes a construir el coneixement; en aquest procés de negociació constant de significats intervé l'activitat discursiva i no discursiva del professor i dels alumnes.

Aquest breu recorregut que hem realitzat pels principis bàsics de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar estableix el marc explicatiu general que guia i orienta la comprensió de les pràctiques avaluatives dins aquest context, tema que tractarem en els següents apartats.

1.2 L'AVALUACIÓ COM A ELEMENT INHERENT ALS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE

L'avaluació en el marc escolar permet una diversitat d'aproximacions segons sigui el nostre focus d'interès: podem parlar d'avaluació inicial, formativa i final si el focus és el moment en què es produeix l'avaluació (apartat 1.4. d'aquest capítol); podem parlar d'avaluació pedagògica o social si el focus és la funció que aconsegueix l'avaluació (apartat 1.3. d'aquest capítol); podem parlar d'avaluació normativa o criterial segons el punt de referència a partir del qual realitzem la valoració; podem parlar d'exàmens, proves orals, exercicis per fer a casa, observació d'aula, recull de produccions dels alumnes, si el focus són els instruments utilitzats per avaluar, etc.

Però què és avaluar? Avaluar, en un sentit ampli del terme, consisteix en emetre un judici de valor sobre les conseqüències d'una acció projectada o realitzada sobre una determinada parcel·la de la realitat (Hadji, 1992). Entesa d'aquesta manera, i des d'una perspectiva psicoeducativa, l'avaluació té un seguit d'elements que li són constitutius, d'entre els quals cal destacar el fet que s'emet un judici, que aquest judici comporta una presa de decisions, i que comporta una comunicació (Mauri i Miras, 1996).

En primer lloc, i per estar en disposició d'emetre un judici de valor sobre un aspecte de la realitat, cal haver decidit què és allò que pretenem avaluar. En el cas de les pràctiques educatives escolars, l'objecte de l'avaluació no està restringit a l'aprenentatge que realitzen els alumnes dels continguts escolars, sinó que també podem incloure l'ensenyament del professor i, fins i tot, qualsevol dels elements que es troben implicats en el procés d'ensenyar i aprendre. Malgrat això, centrarem la nostra atenció de manera més focalitzada en l'avaluació dels aprenentatges que realitzen els alumnes (aquests aprenentatges, alhora, poden ser avaluats pels professors o pels mateixos alumnes; parlariem, llavors, d'autoavaluació). Per poder "jutjar" què han après o què saben els alumnes sobre uns continguts específics, és necessari establir uns criteris que guïïn aquesta valoració. En el cas de les pràctiques escolars, aquests criteris vindran determinats pels objectius d'aprenentatge formulats en termes de criteris d'avaluació. Però seria ingenu pensar que aquests criteris ens aporten el nivell en què un alumne ha assolit un contingut d'aprenentatge. Per tal de determinar el grau d'assoliment, és necessari establir uns indicadors observables que ens proporcionin informació sobre el nivell de consecució d'un determinat objectiu d'aprenentatge. El fet d'establir criteris i

indicadors a l'hora d'avaluar ens porta a la reflexió sobre si el fet d'avaluar és o no un acte subjectiu. Evidentment no ho és, en tant que els criteris que s'estableixen guien, d'alguna manera, l'orientació i el pes que se li atorga a determinats continguts a l'hora d'emetre el judici (Hadji, 1992; Mauri i Miras, 1996). La preocupació, en qualsevol cas, no hauria de ser l'objectivitat o la subjectivitat que tenyeix les pràctiques avaluatives, sinó el grau de claredat amb el qual estan definits els criteris i indicadors, la fiabilitat dels instruments i procediments utilitzats, i la validesa dels indicadors emprats, en tant que aspecte fonamental per la qualitat de l'avaluació (Coll, Martín i Onrubia, 2001; Wiliam, 2000, Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Broadfoot i Black, 2004). Aquests indicadors que s'utilitzen per avaluar el grau de consecució dels objectius d'aprenentatge poden ser recollits a propòsit (a partir d'un acte deliberat d'algú, normalment el professor, que dissenya tasques adients per recollir les evidències de l'aprenentatge dels alumnes); o poden ser recollits de manera incidental (indicadors o evidències que es recullen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, per exemple, quan, en la correcció d'exercicis amb tot el grup classe, el professor notifica que un alumne coneix o no, un determinat contingut d'aprenentatge). El nivell d'intencionalitat en la recollida d'indicadors és un continuum format per aquests dos pols (Wiliam, 2000).

En segon lloc, quan emetem un judici de valor ho fem per alguna cosa, és a dir, amb alguna finalitat concreta. Aquest component de presa de decisions que porta ineludiblement el procés avaluatiu és un dels seus elements clau en tant que es pot relacionar de manera directa amb la manera de concebre els processos d'ensenyament i aprenentatge i, de manera específica, les pràctiques avaluatives (Miras i Solé, 1990; Mauri i Miras, 1996). La interpretació dels indicadors recollits durant el procés d'ensenyament i aprenentatge es pot realitzar a partir d'una norma rígida establerta (identificació de què és allò que l'alumne ha fet malament) , o bé a partir d'un criteri gradual (identificació de com de bé o de malament ha resolt l'alumne una tasca determinada). La tensió que es produeix en el tipus d'interpretació que es fa dels indicadors o evidències recollides serà diferent segons al servei de què estigui l'avaluació, però ja avancem que una interpretació basada en criteris afavorirà l'atenció educativa als alumnes que presentin algun tipus de dificultat en l'aprenentatge en tant que serà possible identificar com ajudar l'alumne en el seu procés d'aprenentatge (Álvarez Méndez, 2001). La nostra discussió de les diferents possibilitats a l'hora de

prendre decisions relacionades amb els resultats de l'avaluació s'ampliarà al proper apartat dedicat a les funcions de l'avaluació.

En tercer lloc, la darrera peça clau de les pràctiques avaluatives escolars té a veure amb la comunicació dels seus resultats. La manera com es comunica, els destinataris d'aquesta comunicació i, fins i tot, la finalitat de la comunicació, poden variar depenent del moment en què s'ha produït l'avaluació i de la funció que li atorguem a aquesta. Seran aquests dos focus (la funció de l'avaluació i els moments en què es produeix) els que tractarem en els dos apartats que abordem a continuació.

Tal i com ha quedat descrita l'avaluació fins al moment, es pot definir en termes d'element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge i al servei d'aquest almenys, per dues raons. La primera es veu justificada pel fet que les situacions i activitats que utilitzen els professors per identificar i valorar què han après els alumnes constitueixen el punt d'unió entre els processos d'ensenyament que desplega el professor i els processos de construcció del coneixement que han realitzat els alumnes (Coll, Martín i Onrubia, 2001). La segona prové del fet que aquestes activitats d'avaluació hauran de ser coherents amb la resta d'elements que constitueixen el procés educatiu, i molt especialment, amb els objectius que el presideixen i amb les activitats que s'han anat plantejant al llarg d'aquest (Broadfoot i Black, 2004). Aquesta segona raó respon al concepte anglosaxó d'*aligned assessment* (William, 2000; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Dochy, 2004; Norton, 2004), segons el qual és necessari fer coherents les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb les activitats d'avaluació.

Aquestes consideracions que hem anat realitzant sobre l'avaluació, i les que encara queden per elaborar, s'han d'ubicar en el marc més ampli de la normativa que regeix l'avaluació en l'actual sistema educatiu (G.C., 1996). El caràcter que preveu que tinguin les pràctiques avaluatives escolars es defineix en termes d'avaluació global, contínua i formativa (Coll i Martín, 1993, 1996). Global, perquè ha de tenir en compte el conjunt de capacitats que apareixen reflectides als objectius generals que es defineixen en el currículum. Contínua perquè és entesa com a element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge. I formativa, perquè a través d'aquesta informació constant que es recull al llarg del procés es pot millorar la pràctica educativa, amb funció orientadora, reguladora i autocorrectora del procés educatiu.

1.3 L'AVALUACIÓ EN LA SEVA DOBLE DIMENSIÓ SOCIAL I PEDAGÒGICA

Moltes de les decisions que es prenen respecte a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes (les activitats d'avaluació que s'utilitzaran, els criteris d'avaluació, el moment en què es planteja, el tipus d'informació que volem recollir, les decisions que prendrem sobre els resultats obtinguts i la manera de comunicar-los, per exemple), venen determinades, en molta mesura, pels objectius que perseguim amb l'avaluació. Aquests objectius de l'avaluació es relacionen, de manera directa, amb les funcions que aconsegueix: funció social i funció pedagògica (Coll i Martín, 1993, 1996; Coll, Martín i Onrubia, 2001; Miras i Solé, 1990, 2002; Mauri i Miras, 1996).

Pel que fa a la funció social de l'avaluació, cal remarcar que, com a pràctica educativa de caràcter fonamental, té sentit que el grup social que organitza aquest tipus de pràctica pugui valorar el seu funcionament i resultats i, sobretot, el grau d'aprenentatge que assolixen els alumnes en relació als objectius generals que es preveuen per l'educació escolar. Aquesta funció social serveix, doncs, per acreditar davant la societat que els aprenentatges que l'alumne ha realitzat el capaciten per desenvolupar una determinada activitat. És per aquesta raó que l'avaluació té una part regulada socialment per normativa, i que es preveu que sigui comuna i compartida, en un nivell bàsic, per totes les institucions que duen a terme l'escolarització obligatòria.

Tradicionalment, l'acreditació dels aprenentatges dels alumnes sempre ha estat vinculada amb la finalització d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, sigui quina sigui la seva durada. Així, podem trobar acreditacions al final d'un trimestre, o d'un curs acadèmic, o bé d'una etapa educativa. Òbviament, la importància que té l'acreditació en cadascun dels exemples és molt diferent des del punt de vista social. És per aquest motiu que des de la normativa es reserva la denominació "acreditació" per al final de l'etapa d'escolarització obligatòria, en la qual la consecució dels seus objectius va lligada a un títol reconegut socialment. Black i Wiliam (2003) distingeixen entre el propòsit d'examinar o certificar els aprenentatges dels alumnes al final d'un determinat procés i el propòsit d'informar a l'escola sobre els aprenentatges dels alumnes per acreditar. Norton (2004) també distingeix entre "rol sumatiu", quan té la finalitat

d'informar sobre els resultats de l'aprenentatge dels alumnes al final d'un curs; "rol certificant", quan té la finalitat de qualificar els resultats d'aprenentatge; i "rol avaluatiu", quan la finalitat consisteix en obtenir un títol al final d'una etapa educativa. No obstant, són molts els docents que continuen utilitzant el terme d'acreditació per fer referència a processos de promoció de l'alumnat d'un curs a l'altre o d'un cicle a un altre. Malgrat pugui semblar que és una discussió simplement nominal, no és així, ja que com hem comentat amb anterioritat, les decisions sobre molts dels elements que configuren l'avaluació venen determinats per la funció que li atorguem; i per tant, no serà el mateix atribuir-li una funció social que una funció reguladora o pedagògica.

La funció pedagògica de l'avaluació fa referència a la presa de decisions que, a partir dels resultats de la pràctica avaluativa, es realitzen sobre els propis elements que conformen el procés d'ensenyament i aprenentatge escolar. La finalitat última, doncs, des d'aquesta perspectiva, seria comunicar un tipus d'informació per millorar la pràctica educativa, tant des de la vessant de l'acció de l'ensenyant, com des de la vessant del nivell de significativitat que poden assolir els alumnes en els seus aprenentatges (Dochy, 2004).

Aquesta funció de regular l'acció no és exclusiva de l'avaluació que té lloc al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge (avaluació formativa, com veurem en el proper apartat), sinó que pot ampliar-se també a l'avaluació que té lloc abans i després d'aquest procés. La regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge pot ser interactiva (integrada en el procés), retroactiva (un cop finalitza el procés) o proactiva (abans de començar el procés) (Allal, 1991). En qualsevol cas, ha d'aportar la informació necessària per què el professor ajusti la seva ajuda (en termes d'adaptació, de diversificació, de flexibilització, etc.) a les necessitats educatives de l'alumne.

La literatura actual aporta nous conceptes per referir-se a aquest tipus d'avaluació que es posa al servei de la regulació del procés d'aprenentatge dels alumnes. L'avaluació per aprendre (*assessment for learning*) proposada pel *Assessment Reform Group* (2002), (Black, i Wiliam, 1998, 2003), es caracteritza, entre d'altres, pels següents aspectes:

- hauria de ser un element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge, (com ja hem comentat a l'apartat anterior)

- hauria d'estar centrada en “com” aprèn l'alumne més que no pas en “què” aprèn
- s'hauria de planificar a l'igual que es planifiquen la resta d'activitats d'aprenentatge
- hauria de ser una estratègia clau per la pràctica docent en tant que permet regular el procés d'aprenentatge dels alumnes
- hauria de ser sensible als efectes emocionals que poden provocar les qualificacions en els alumnes
- hauria de promoure la motivació dels alumnes arrel de la seva participació en el procés avaluatiu
- hauria de promoure la comprensió dels objectius d'aprenentatge i dels criteris d'avaluació
- hauria d'ajudar els alumnes a saber com millorar el seu aprenentatge
- hauria de desenvolupar la capacitat d'autorregulació dels alumnes
- hauria de reconèixer els resultats obtinguts per tots i cadascun dels alumnes

Un altre concepte per caracteritzar la funció pedagògica és el de “avaluació autèntica” (*authentic assessment*) (Birenbaum, 1996; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002, entre d'altres). Des d'aquesta perspectiva s'emfasitza la rellevància de replantejar la naturalesa i propòsits de l'avaluació a les aules. Aquest fet, segons els autors, passa per generar “tasques reals” d'avaluació, posar a disposició dels alumnes els criteris d'avaluació, i atorgar un rol actiu a l'alumne en el propi procés d'aprenentatge, fomentant, d'aquesta manera, la seva autorregulació.

Encara una darrera conceptualització és la proposada per Torrance i Pryor (1995) quan parlen de “avaluació divergent”. Aquest tipus d'avaluació es caracteritza per situar el seu focus en la comprensió de l'alumne, és a dir, descobrir què sap, comprèn o pot fer l'alumne, (en contraposició a l'avaluació “convergent” en la qual l'objectiu és conèixer si els alumnes saben, comprenen o poden fer una determinada tasca, i tota la responsabilitat durant el procés recau en el professor). Els alumnes accepten alguna

responsabilitat en el procés d'aprenentatge i els professors s'encarreguen de crear les condicions per a què es produeixi. Des del punt de vista dels autors, en aquest tipus d'avaluació és molt important que els criteris de correcció siguin transparents i disponibles per tots tant en el seu disseny com en la seva aplicació; que la seva aplicació suposi una negociació entre professor i alumnes; i que la presa de decisions derivada del procés reverteixi no només en el procés d'aprenentatge, sinó també en el d'ensenyament.

Així entesa, l'avaluació està al servei del professorat i de l'alumnat tant per regular el mateix procés d'ensenyament i aprenentatge (funció pedagògica), com per donar compte d'aquest procés (funció social). Existeix, però, una tensió entre aquestes dues funcions de l'avaluació, que es tradueix, en moltes ocasions, en la pràctica avaliativa, en una confusió en el tipus de decisions que es prenen a partir dels resultats de l'avaluació i en l'ús que se'n fa d'aquests resultats. Aquesta tensió, no sempre ben resolta, provoca que la majoria de situacions d'avaluació estiguin al servei d'un procés de presa de decisions acreditatives i no tant de regulació del procés (Coll i Martín, 1996; Coll i Onrubia, 1999).

Són múltiples en la literatura les propostes que intenten salvar aquesta tensió manifesta entre els dos tipus de decisions associades a l'avaluació. Pel seu ressò internacional, és remarcable l'intent de la NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000) per establir ponts de connexió entre ambdós tipus de funcions de l'avaluació, entre els quals destaquen: utilitzar múltiples fonts d'informació per prendre decisions acreditatives; utilitzar instruments d'avaluació adients als seus propòsits; promoure l'aprenentatge dels alumnes arrel dels resultats obtinguts i la revisió dels programes instruccionals; proporcionar adaptacions apropiades pels alumnes que presenten necessitats educatives especials; "mesurar" allò que a l'alumne se li ha ensenyat i elaborar tasques que permetin a l'alumne demostrar tot el que sap sobre un contingut determinat; conèixer els criteris a partir dels quals l'aprenentatge dels alumnes serà qualificat.

1.4 L'AVALUACIÓ EN ELS DIFERENTS MOMENTS DEL PROCÉS EDUCATIU: INICIAL, FORMATIVA, FINAL

D'acord amb la tradició sobre les pràctiques avaluatives escolars (Scriven, 1967; Allal, 1979), es poden identificar tres grans tipus d'avaluació tenint en compte els processos de presa de decisions que s'hi troben associats, el moment en el qual es realitza, i les dimensions de l'activitat de l'ensenyament i aprenentatge implicades. Aquestes tres grans categories són (Coll i Martín, 1996; Mauri i Miras, 1996; Coll, Martín i Onrubia, 2001):

- L'avaluació diagnòstica o predictiva (avaluació inicial). Aquesta pràctica avaluativa es duu a terme a l'inici del procés educatiu. Els resultats d'aquest tipus d'avaluació permeten dos tipus de decisions: en primer lloc, a partir dels objectius que marca el professorat, permet planificar i organitzar les activitats educatives a partir de les necessitats dels alumnes (noció d'ensenyament adaptatiu que tractarem en el següent capítol); en segon lloc, la comunicació dels resultats d'aquest tipus d'avaluació permet els alumnes ser conscients dels aspectes necessaris per dur a terme els nous aprenentatges, així com els orienta dels objectius que guiaran el procés d'ensenyament i aprenentatge.

La importància que li atorga la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar a l'estat inicial amb què els alumnes s'enfronten als nous continguts d'aprenentatge té un seguit d'implicacions de cara a aquest tipus d'avaluació. En primer lloc, serà fonamental conèixer quin és aquest estat inicial per tal de poder organitzar i planificar les noves situacions educatives de manera que es pugui ajustar l'ajuda pedagògica a les característiques individuals i grupals dels alumnes de l'aula (regulació proactiva) (Shepard, 2000). En segon lloc, aquesta avaluació diagnòstica no ha de centrar-se, de manera exclusiva, en els aspectes cognitius de l'estat inicial de l'alumne, és a dir, en els seus coneixements previs, sinó que hauria d'incorporar, de manera relacionada, els aspectes cognitius, afectius i relacionals d'aquest. En tercer lloc, la comunicació dels resultats d'aquesta avaluació als alumnes pot ser clau per tal que l'alumne prengui consciència sobre quins són els aspectes que li seran adients per abordar el nou contingut d'aprenentatge. A més a més, l'avaluació diagnòstica pot

esdevenir una oportunitat única per compartir amb els alumnes quins són els objectius d'aprenentatge, què és el que hauran de fer, i com s'espera que ho facin (Tharp i altres, 2002).

- L'avaluació formativa (avaluació contínua o reguladora). Aquesta es duu a terme durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per tal de realitzar una avaluació d'aquest tipus, és necessari posar en relació els resultats d'aquesta avaluació amb les característiques de l'ensenyament que es duu a terme a l'aula. La utilitat d'aquest tipus d'avaluació també és doble: d'una banda, és útil pel professor en tant que l'ajuda a prendre decisions dirigides a millorar la seva pràctica docent (avaluació formativa); d'una altra, ajuda els alumnes a prendre decisions dirigides a millorar la seva activitat d'aprenentatge (avaluació formadora) (Nunziati, 1990; Allal, 1991; Jorba i Sanmartí, 1994a; Barberà, 1999). Solé, Miras i Castells (2003) apunten que aquests tipus d'avaluació (formativa i formadora) poden arribar a conviure amb la finalitat acreditativa de l'avaluació sempre i quan no quedi supeditat a ella el seu poder d'instrument regulador del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Com hem apuntat a l'apartat dedicat a la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, entenem l'aprenentatge com un procés de construcció de significats i atribució de sentit i l'ensenyament com una ajuda que s'ha d'anar ajustant progressivament a les característiques d'aquest procés constructiu. L'avaluació esdevé, des d'aquesta perspectiva, un instrument fonamental per regular la intervenció docent al llarg del procés i alhora un element útil per tal que l'alumne pugui autorregular el seu procés d'aprenentatge (Zimmerman i Risemberg, 1997; Mauri i Roquera, 1997; Schunk i Zimmerman, 1998). Amb la finalitat que l'avaluació sigui útil als processos d'autorregulació de l'aprenentatge dels alumnes, s'hauran de fomentar un tipus de tasques autèntiques i contextualitzades, unides als interessos i necessitats dels alumnes, ja que això els hi permetrà, en molts casos, generalitzar allò après a situacions de la seva vida personal, acadèmica i social (Torrano i González, 2004).

Si adoptem la perspectiva del docent, per tal de dur a terme una avaluació formativa amb funcions reguladores s'han de tenir presents tres elements bàsics que es troben

implicats (Mauri i Miras, 1996): en primer lloc, una observació detallada i contínua del procés d'aprenentatge dels alumnes sense perdre de vista els objectius d'aprenentatge i tenint en compte l'ajuda proporcionada; en segon lloc, una valoració d'aquest procés d'aprenentatge per tal de poder avaluar, en funció dels objectius, els avenços i dificultats que viuen els alumnes en el seu procés de construcció; en tercer i darrer lloc, una presa de decisions que permeti ajustar l'ajuda educativa per afavorir i optimitzar el procés d'aprenentatge en la direcció que marquen els objectius.

Aquest procés de regulació de l'ajuda pedagògica es pot donar a tres nivells (Corno i Snow, 1986; Allal, 1991; Jorba i Sanmartí, 1994a). En el primer nivell, el docent pot ajustar l'ajuda en la mateixa interacció que es produeix com a fruit de l'activitat conjunta que construeixen el professor i els alumnes al voltant d'un contingut a l'aula (regulació interactiva). En el segon nivell, el docent pot decidir ajustar alguns dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge un cop acabada la sessió a l'aula i després de realitzar una valoració de la mateixa. Aquesta regulació, amb un caràcter més proactiu, pot suposar la revisió de la planificació que s'havia previst, o la inclusió d'alguna activitat posterior. En el tercer nivell, el docent pot decidir tornar sobre alguns continguts treballats al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge un cop acabada l'activitat d'avaluació. Aquesta regulació, amb un caràcter més retroactiu, suposa el disseny d'activitats de reforç després de l'avaluació.

Allal i Pelgrims (2000) estableixen dues perspectives diferenciades pel que fa a les relacions que es poden establir entre l'avaluació i el concepte de Zona de Desenvolupament Proper de Vygotsky:

- **Perspectiva 1: Integració de la docència en l'avaluació.**
 - Marc teòric: enfocament neoconductista.
 - Paper del professor: avaluador, examinador.
 - Objectius educatius: optimitzar l'avaluació; diagnosticar les dificultats en l'aprenentatge i les prediccions del potencial d'aprenentatge; decidir sobre la planificació dels recursos instruccionals; construir programes espacials d'educació cognitiva.

- Objecte de l'avaluació: estructures cognitives generals; funcions cognitives i metacognitives i disposicions conatives generals.
 - Procediments d'avaluació: paradigma test-docència-test; estandarització de tasques d'avaluació; dades quantitatives amb propietats psicomètriques.
 - Relació amb la ZDP: avaluació *de* la ZDP.
- Perspectiva 2: Integració de l'avaluació en la docència.
- Marc teòric: enfocament constructivista social.
 - Paper del professor: exercir influència educativa.
 - Objectius educatius: optimitzar l'ensenyament; analitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge; decidir sobre la regulació i la diferenciació de la docència a l'aula; desenvolupar la implicació de l'alumne en l'avaluació.
 - Objecte de l'avaluació: comprensió del coneixement sobre una àrea; realització de tasques significatives en context; estratègies d'autorregulació.
 - Procediments d'avaluació: regulació interactiva dels processos d'ensenyament i aprenentatge; tasques variables d'acord amb el contingut i amb la situació d'aula; intervencions individualitzades per part del professor; observacions qualitatives.
 - Relació amb la ZDP: avaluació *en* la ZDP.

La majoria dels punts establerts en aquesta darrera perspectiva constituïran els elements clau per conceptualitzar l'avaluació inclusiva en el proper capítol. En darrer terme, és la presència o l'absència dels elements d'observació, valoració i ajust de l'ajuda la que determina el caràcter més o menys formatiu de l'avaluació (Mauri i Miras, 1996).

Algunes de les idees que aportem en aquest apartat seran ampliades el proper capítol a l'apartat 2.4. *L'avaluació inclusiva com a mesura d'atenció als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge.*

- L'avaluació sumativa (avaluació final). Es duu a terme al final del procés (ja sigui d'una seqüència didàctica, d'un conjunt d'activitats, d'un curs, etc.). La finalitat és veure fins a quin punt els alumnes han assolit els objectius plantejats. Les decisions associades a aquest tipus d'avaluació poden ser molt diverses. Així podríem trobar decisions més vinculades a la funció pedagògica de l'avaluació, per exemple, quan s'utilitza al final d'una seqüència didàctica (Black i Wiliam, 2004); com decisions amb un caire acreditatiu de funció social, típicament, quan l'avaluació sumativa es duu a terme al final de l'escolaritat obligatòria de l'alumne, com hem comentat amb anterioritat.

Des d'una perspectiva constructivista, les activitats d'avaluació, i especialment les activitats d'avaluació sumativa, són un element fonamental que influeix de manera molt directa en el sentit que els alumnes atribueixen tant als objectius com a les activitats d'ensenyament i aprenentatge que es duen a terme a l'aula; és a dir, els alumnes acaben aprenent allò que pensen que serà motiu d'avaluació (Biggs, 2002). Alhora, la disposició més o menys favorable d'un alumne per realitzar aprenentatges significatius ve determinada, en molta mesura, pel tipus d'avaluació i l'enfocament que adopta l'alumne quan aborda l'aprenentatge de nous continguts (Solé, 1993).

L'avaluació, pel fet de ser un element inherent als processos d'ensenyament i aprenentatge escolars, també està sota la influència dels components afectius i relacionals dels participants en les pràctiques avaluatives. En aquest sentit, les representacions i les expectatives mútues marcaran la manera en què professor i alumnes estableixin la seva relació i les seves actuacions (Solé, 1993; Miras, 2001). És d'esperar, doncs, que també acabi afectant la manera com el professor acaba avaluant els alumnes. Així, com més positiva sigui la imatge que tenim d'un alumne més probable és que influeixi a l'hora de sobreavaluar-lo, i a la inversa (Féneyrou, 1991). També jugarà un paper fonamental la percepció que els alumnes tinguin sobre l'avaluació (Broadfoot i Black, 2004). Una segona conseqüència de la influència dels

components afectius i relacionals de l'avaluació, és que la valoració que els docents fan de l'aprenentatge dels alumnes pot acabar afectant el seu autoconcepte, la seva motivació per aprendre i, en últim terme, els resultats del procés d'aprenentatge (Solé, 1993; Miras, 2001). Així ho afirma també Watson (2000) respecte a l'àrea de matemàtiques, en el sentit que els significats que es construeixen en els processos d'ensenyament i aprenentatge no només fan referència als coneixements sobre els continguts específics, sinó també a la construcció que fan els alumnes sobre si són alumnes “bons” o “dolents”. Aquests significats, que es construeixen a partir dels judicis de valor sobre motivació, esforç, capacitat, etc., estan mediatos per allò que valora el professor mitjançant l'avaluació, com ho comunica i com els alumnes ho interpreten.

William (2000) proposa una classificació conceptual alternativa sobre l'avaluació. Aquest autor utilitza els conceptes de “avaluació formativa” i “avaluació sumativa” per referir-se a les funcions pedagògica (o de regulació) i social, respectivament. Pel que fa a l'avaluació formativa, distingeix entre “avaluació *per* aprendre” (avaluació posada al servei del procés d'aprenentatge dels alumnes) i “avaluació *de* l'aprenentatge” (avaluació que recull evidències al llarg del procés d'aprenentatge). Els elements que l'autor identifica com a constitutius de l'avaluació formativa són la “necessitat” i “l'acció”. Des del punt de vista del professor, la necessitat és la de recollir informació sobre el procés d'aprenentatge de l'alumne, i l'acció es concreta en elaborar una devolució dels resultats als alumnes que els permeti reflexionar sobre el seu aprenentatge; des del punt de vista de l'alumne, la necessitat consisteix en conèixer els criteris mitjançant els quals seran avaluats els seus aprenentatges, i l'acció es concreta en aprendre a autorregular-se.

Malgrat la diferència entre avaluació formativa i l'avaluació sumativa és clara tant des del punt de vista de la concepció constructivista com des de la perspectiva que proposa William, la confusió apareix quan la mateixa avaluació es posa al servei de múltiples funcions, com hem vist amb anterioritat en el cas de l'avaluació sumativa. Aquest autor vincula l'avaluació formativa amb funcions diagnòstiques i formatives (de regulació); i l'avaluació sumativa amb funcions de qualificació al final del procés amb caràcter formatiu i amb funcions acreditatives.

En un intent per superar les tensions entre la funció pedagògica i la funció social de l'avaluació, que hem comentat amb anterioritat, Wiliam (2000) proposa el concepte de “*aligned assessment*”, que posa de manifest la necessitat d'establir una coherència entre l'avaluació formativa i la sumativa (respectant els seus termes); i reserva el concepte de “*integrated assessment*” per establir un pas més enllà i proposar la integració de totes dues funcions. La solució que proposa l'autor passa per l'existència de dos sistemes d'avaluació diferenciats:

- Sistema d'avaluació extern als centres educatius: posat al servei de la funció acreditativa de manera exclusiva.
- Sistema d'avaluació intern: realitzat pels professors d'aula i posat al servei de la funció diagnòstica i formativa independentment del moment en què es produeixi.

Malgrat la proposta pot semblar una alternativa que escindeixi completament el sentit de totes dues funcions de l'avaluació, no és menys cert que provocaria la supressió de la tensió que pateixen els docents a l'hora de decidir al servei de què es posa l'avaluació. En la mateixa línia, Broadfoot i Black (2004) emfasitzen la superació de la dicotomia avaluació formativa/sumativa (en el mateix sentit que Wiliam (2000)) a través de l'equilibri entre totes dues i l'establiment de dos sistemes diferents a partir dels quals poder desvincular les seves funcions. Aquests autors, en una revisió d'articles sobre avaluació, constaten que les funcions que se li atorguen obren noves perspectives, com ara: avaluar al servei del control del comportament i de l'atenció; amb la finalitat de conèixer el perfil d'aprenentatge d'un alumne; al servei de promoure l'enfocament d'aprenentatge profund més que superficial; per promoure la motivació mitjançant la participació conjunta en l'elaboració de l'avaluació; etc. També posen de relleu els canvis dels propòsits de l'avaluació escolar des d'un nivell més polític, com per exemple: prioritzar no només les produccions dels alumnes, sinó també tots i cadascun dels elements que es troben reflectits al currículum escolar; introduir sistemes tutorialis per als professors amb la finalitat de millorar la seva pràctica docent; assegurar la qualitat institucional i el control i avaluació de la mateixa, etc.

Al llarg del document mantindrem la conceptualització que diferencia entre funció pedagògica i social de l'avaluació, i entre avaluació diagnòstica, formativa i sumativa, perquè entenem que distingeix millor entre la finalitat de l'avaluació i els moments en els quals es produeix, respectivament, si bé som conscients de les relacions que es poden establir entre elles (com ja ha quedat palès al llarg d'aquest apartat).

1.5 NIVELLS D'APROXIMACIÓ A LES PRÀCTIQUES AVALUATIVES

Com es desprèn dels apartats anteriors, l'avaluació és una pràctica complexa, que s'estén al llarg dels processos d'ensenyament i aprenentatge, i que pot mostrar moltes variacions en la seva concreció a l'aula. En aquest sentit, un problema fonamental per a l'estudi empíric de les pràctiques avaluatives és la delimitació d'unitats d'anàlisi significatives que ens ajudin a copsar la seva dinàmica de funcionament. En aquest apartat, i per mirar de resoldre aquest problema, proposem un seguit de nivells i unitats d'aproximació i anàlisi a les pràctiques avaluatives, que concretarem i operacionalitzarem al llarg del nostre treball. Aquesta proposta de nivells i unitats s'extreu del treball del grup de recerca en què s'insereix la nostra investigació, i al qual hem fet referència en la *Introducció*, i té tres característiques principals. La primera és la seva estructura en forma de nivells encaixats, que permet una anàlisi a diferents "graus de profunditat" de les pràctiques avaluatives, afavorint l'exploració de les relacions entre els diferents nivells i la possibilitat d'entendre aquestes pràctiques en la seva complexitat. La segona és que, d'acord amb les idees de la concepció constructivista que hem presentat, considerem l'avaluació com quelcom molt més ampli que el moment estricte en què l'alumnat resol les tasques avaluatives que se li plantegen. La tercera, també d'acord amb la concepció constructivista, és que concep l'avaluació com a una activitat conjunta entre professor i alumnes, que es dona, per tant, en el marc del triangle interactiu. En aquest darrer sentit, les unitats proposades analitzen les pràctiques avaluatives de manera coherent amb el concepte d'"interactivitat" (Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1992, 1995; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), mirant de copsar la interrelació i articulació de les actuacions dels participants, i tenint en compte la seva dimensió temporal. Aquesta vinculació amb el concepte d'interactivitat fa que aquesta proposta de nivells d'aproximació a les pràctiques avaluatives sigui particularment adient per a l'estudi d'aquestes pràctiques des de l'interès pels processos d'ajust de l'ajuda educativa.

1.5.1 ENFOCAMENT AVALUATIU

S'entén per enfocament avaluatiu “el conjunt de pensaments, creences, idees, etc., més o menys articulats que té un professor sobre l'avaluació” (Coll, Barberà i Onrubia, 1996). En principi, es podria equiparar aquest concepte al de “pensament pedagògic” utilitzat en el cas de les pràctiques educatives; de fet, l'enfocament avaluatiu formaria part del pensament pedagògic o, si més no, hauria de ser coherent amb aquest.

L'enfocament avaluatiu d'un professor vindrà determinat per la concepció que tingui de la naturalesa i funcions de l'avaluació. D'aquesta manera, podem identificar dos grans tipologies d'enfocament avaluatiu, aquella que respon a una concepció fonamentalment pedagògica de l'avaluació i aquella que respon a una concepció més social. Malgrat no són dimensions que s'excloquin mútuament, sí que serien els pols oposats d'un mateix contínuum.

Així caracteritzats, els enfocaments respondrien a les dues maneres en què, tradicionalment, s'ha entès l'avaluació, denominades “cultura del test” (*testing culture*) i “cultura de l'avaluació” (*assessment culture*) (Bloom, Hastings i Madaus, 1971; Wiggins, 1989; Wolf i altres, 1991; Lane i Glaser, 1996; Hambleton, 1996; Mauri i Miras, 1996; Birenbaum, 1996; Shepard, 2000; Solé, Miras i Castells, 2003).

Des de la perspectiva de la “cultura del test”, la capacitat d'aprenentatge d'un alumne s'entén en termes d'intel·ligència, considerada aquesta com un tret únic, estable i no modificable de l'alumne. La manera d'entendre l'aprenentatge des d'aquesta perspectiva té una certa relació amb el corrent conductual, segons el qual l'aprenentatge es considera un seguit de canvis quantitativs i acumulatius de nivells d'habilitats. Així entesa la capacitat d'aprenentatge d'un alumne, es pot concloure que la influència educativa que es pot exercir és molt escassa, amb la qual cosa el paper de l'avaluació prioritzaria clarament la funció social de l'avaluació amb l'objectiu de mesurar quantitativament els aprenentatges dels alumnes mitjançant criteris d'avaluació objectius marcats pel rigor i la validesa. Evidentment, per respondre a aquestes exigències, els instruments d'avaluació més utilitzats serien les proves estandaritzades o d'altres tipus de proves que prioritzen la rapidesa i l'eficiència en l'expressió i selecció de la resposta correcta; aquestes proves es realitzarien de manera individual, amb un tems limitat i sense cap tipus d'ajuda. L'ús d'aquests instruments es realitzaria de

manera deslligada dels processos d'ensenyament i aprenentatge que s'han dut a terme, amb la qual cosa l'avaluació s'executarà al final del procés, i de manera individual. L'alumne, des d'aquesta perspectiva, és un agent passiu del procés d'avaluació.

A l'altre pol del contínuum sobre la concepció de l'avaluació, trobaríem la "cultura de l'avaluació". Des d'aquesta perspectiva, s'entén que la intel·ligència, i la capacitat d'aprenentatge en general, no és estable en el temps, sinó que es pot modular, sobre tot, per la influència educativa. No es considera l'existència d'un únic tipus d'intel·ligència sinó de múltiples, que a més a més, responen a diferents tipus d'habilitats que poden variar des de diferents cultures. L'aprenentatge es considera una construcció personal dilatada en el temps i que suposa canvis qualitius en el tipus i la manera com s'organitza el coneixement; aquest procés de construcció es dona gràcies a l'ajuda dels altres i en col·laboració amb ells. Des d'aquesta perspectiva, doncs, es dona prioritat a la funció pedagògica de l'avaluació, intentant copsar el procés d'aprenentatge més que no pas el seu producte final, per tal d'anar ajustant el procés d'ensenyament a les necessitats d'aprenentatge. L'avaluació es caracteritza per ser contínua (al llarg del procés i no només al final), global (té en compte diferents capacitats, i no només les cognitives), i qualitativa (en tant que els instruments, més que buscar "quantificar" l'aprenentatge, intenten trobar evidències de que els aprenentatges dels alumnes són significatius i funcionals). Els tipus d'instruments que caracteritzen aquesta cultura de l'avaluació serien les proves que prioritzen la comprensió, l'anàlisi i el raonament, bé sigui a través de proves escrites com situacions de resolució de problemes, com de treballs, projectes, etc. En aquest cas, l'alumne és un agent actiu del procés d'avaluació a partir de la qual, fins i tot, pot aprendre a regular el seu propi procés d'aprenentatge.

Aquesta segona cultura té molts punts de contacte amb la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar que hem vist a l'apartat 1.1.

1.5.2 PROGRAMES AVALUATIUS

El professorat, a l'igual que planifica, organitza, seqüencia, i dissenya les diferents situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge dins la programació d'aula, ha de planificar, organitzar, seqüenciar i dissenyar les diferents situacions d'avaluació que es realitzaran al llarg d'aquest procés. S'anomena "programa avaluatiu" (P.A. a partir

d'aquest moment), al conjunt de situacions d'avaluació en les quals les activitats que duen a terme el professor i els alumnes estan presidides pel motiu comú i compartit de què aquests últims facin públics els coneixements que han adquirit o tenen sobre uns determinats continguts. En termes de planificació, es pot parlar del P.A. d'un tema, d'un conjunt de seqüències didàctiques, d'un crèdit, d'un curs, etc. El P.A., a l'igual que la seqüència didàctica, té una dimensió temporal que li és característica; d'aquesta manera, PA és sinònim de seqüència avaluativa o seqüència de situacions d'avaluació inserides en una seqüència didàctica (Coll, Barberà i Onrubia, 1996).

El PA es concreta en un conjunt de "situacions d'avaluació" (S.A. a partir d'aquest moment); per tant, la descripció d'un P.A. comporta la descripció del conjunt de S.A. i de cadascuna d'elles de manera particular (aproximació que descriurem en el següent subapartat). L'aproximació a l'estudi del P.A. ha de considerar els següents aspectes:

- Etapa, nivell, crèdit i/o tema i nombre de professors i alumnes participants: aquests aspectes, amb un caire més descriptiu, tenen un seguit de conseqüències psicoeducatives de cara a l'avaluació. No és el mateix avaluar a primària que a secundària. A l'igual que no és el mateix avaluar continguts matemàtics que continguts de llengua. Per tant seran aspectes necessaris per contextualitzar i comprendre millor les pràctiques avaluatives.
- Tipus de situacions d'avaluació que conformen el P.A. Pel que fa a la tipologia de les situacions d'avaluació, podem trobar, per exemple, prova escrita, dossier, observació d'aula, exercicis (fets a classe o fets a casa), etc. Ens remet, en definitiva, als tipus d'instrument d'avaluació que s'utilitzen per copsar què és el que han après o el que saben els alumnes sobre un determinat contingut.
- Nombre, freqüència i ordenació de les situacions d'avaluació.
- Ubicació de les situacions d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Existència d'una o varies seqüències de situacions d'avaluació en el P.A.

Aquest aspecte, juntament amb l'anterior, ens informa del caràcter més o menys puntual o processual de les S.A. en el conjunt del P.A. Així mateix, el moment en què s'utilitzen

i com s'utilitzen els diferents instruments esdevé determinant per a la informació que permeten recollir i la seva interpretació per part del professor.

- Relacions i interconnexions entre les successives S.A.: es plantegen dos nivells d'aproximació: un intra-seqüències, que establiria la lògica de les relacions, si hi ha, entre la planificació i desenvolupament de diferents patrons estables d'avaluació en un mateix P.A.; i un altre inter-seqüències per establir si, a més a més de relacions lògiques entre les diferents S.A., s'estableixen connexions entre aquestes. L'establiment de relacions entre les S.A. pot donar llum a la manera com aquestes s'insereixen en el marc més general dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Criteris d'acreditació a partir de totes les S.A. que componen el P.A. És rellevant, com hem comentat anteriorment des del punt de vista teòric, identificar a què responen els criteris amb els quals no només s'avalua l'aprenentatge dels alumnes sinó que es prenen decisions per a la seva acreditació, i, si és el cas, per a la seva promoció i titulació.
- Decisions associades a l'acreditació. Com hem vist en l'apartat dedicat a les funcions i als moments de l'avaluació, qualsevol pràctica avaluativa té un seguit de decisions associades. En aquest cas, i a un primer nivell de P.A. serà rellevant veure quin tipus de decisions es prenen a partir de l'acreditació (si més vinculades a una funció pedagògica o a una funció social de l'avaluació); i, un cop identificades, s'ha de comprovar fins a quin punt permeten o no una revisió i ajustament del procés educatiu.

Tenint en compte la definició de P.A., és evident que mitjançant la seva exploració s'obtindrà una visió global de les diferents situacions d'avaluació planificades pel professor i les característiques i finalitats de cadascuna d'aquestes situacions en el marc més ampli dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupen a l'aula.

1.5.3 SITUACIONS D'AVALUACIÓ

Per caracteritzar les S.A., no n'hi ha prou amb descriure l'instrument d'avaluació i les tasques que el componen (si és el cas). La S.A., entesa en el seu conjunt, engloba un

seguit d'activitats que succeeixen abans i després de l'activitat d'avaluació en sentit estricte. Així, la S.A. queda descrita a partir de les següents activitats (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Colomina, R. i Rochera, M.J., 2002):

- **Activitats o segments preparatoris:** serien aquelles activitats que es duen a terme a l'aula explícitament dirigides a preparar la participació dels alumnes en la situació d'avaluació. Mitjançant aquestes activitats, professors i alumnes poden compartir significats sobre els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que seran el focus de la situació d'avaluació en sentit estricte.
- **Activitats de realització de les tasques o segments d'avaluació en sentit estricte:** són aquelles activitats que l'alumne ha de resoldre per donar compte del grau i nivell d'assoliment dels objectius plantejats pel professor per aquella situació d'avaluació. Aquesta informació que es recull sobre l'aprenentatge de l'alumne està mediatitzada, però, per les condicions que presenten les tasques o preguntes de l'instrument d'avaluació (en aquest sentit, el diferent nombre de tasques, el tipus de contingut que permet avaluar, com estan formulades les preguntes, i el tipus i grau d'ajuda que poden rebre els alumnes, entre d'altres).
- **Activitats o segments de correcció/qualificació/valoració:** són activitats adreçades a emetre un judici de valor sobre la participació dels alumnes en aquesta situació i/o sobre els resultats o productes que han generat o se'ls demana. És a dir, en termes de la concepció constructivista, aquestes activitats permeten valorar el grau en què els alumnes comparteixen significats sobre els continguts escolars (valoració qualitativa o quantitativa) mitjançant l'ús de criteris de correcció que, en la majoria d'ocasions, coincideixen amb els objectius d'aprenentatge. La participació dels alumnes en l'establiment i aplicació dels criteris de correcció en tasques avaluatives pot arribar a millorar els resultats del seu aprenentatge (Dochy, 2004).
- **Activitats o segments de comunicació/devolució:** són activitats en les quals es retorna als alumnes la correcció de la seva participació en la situació d'avaluació i/o dels resultats o productes que han generat; és a dir, permeten mostrar als alumnes la valoració dels resultats i compartir-la amb ells. Aquests resultats, a més a més de mostrar-se de manera quantitativa, haurien d'expressar-se també

de manera qualitativa, per tal de fer més comprensible als alumnes la valoració obtinguda.

- Activitats o segments d'aprofitament dels resultats de l'avaluació: són activitats que es duen a terme sobre els aspectes o algun dels aspectes que pretenia cobrir la situació d'avaluació. En aquest sentit, permeten utilitzar el major coneixement compartit entre professor i alumnes sobre les llacunes, incomprendions i errades que subsisteixen en un determinat moment del procés per oferir una nova oportunitat d'ensenyament i aprenentatge sobre aquestes necessitats identificades.

Per totes aquestes activitats descrites, serà important tenir en compte el temps dedicat a cadascuna així com el nombre de sessions de classe que es dediquen per a tal fi.

A banda d'aquestes activitats que descriuen el procés d'una situació d'avaluació més enllà de la resolució de les tasques que la componen, hi ha un seguit d'aspectes que, de manera teòricament guiada, també ens ajuden a descriure i comprendre les S.A. en el seu conjunt. Aquestes aspectes són els següents:

- Tipus de situació: fa referència, tal i com ha quedat descrit amb anterioritat per al PA. al tipus d'instrument d'avaluació i a la seva descripció.
- Ubicació de la S.A. en la programació del curs; en el P.A. del professor, en la seqüència didàctica de la que forma part. Aquest aspecte ens aporta el caràcter processual o puntual de les S.A. plantejades. Alhora, ens permet no perdre de vista la dimensió temporal, element clau en els processos d'ensenyament i aprenentatge escolar (Coll i altres, 1995).
- Origen i responsabilitat en la definició de la S.A.: en aquest sentit, i com hem comentat de manera reiterada, l'activitat que es duu a terme a l'aula és una activitat conjunta en la qual trobem tres elements interaccionant entre sí com són el professor, els alumnes i els continguts curriculars. La S.A. entesa com una activitat conjunta que es desenvolupa entre aquests elements, ja sigui dins o fora de l'aula (com en el cas de la correcció per part del professor), remet al fet que es construeix sota la responsabilitat del triangle interactiu. Malgrat això, però, la

definició de la S.A. no sempre vindrà donada pel professor o pels alumnes. Hi haurà ocasions en les que la S.A. vindrà donada per algun òrgan de coordinació del centre, o per algun material didàctic, o per alguna decisió de l'equip docent, etc.

A continuació presentem dos aspectes a tenir en compte en l'aproximació a les pràctiques d'avaluació que s'ubicarien un cop finalitzat tot el procés avaluatiu caracteritzat per les diferents activitats descrites amb anterioritat. Les incloem, però, dins aquest, en tant que impliquen decisions associades, bé a la funció pedagògica o bé a la funció social de l'avaluació:

- **Modificacions en la planificació de les activitats d'ensenyament/aprenentatge:** en moltes ocasions, com s'ha comentat anteriorment al parlar de la funció pedagògica, els resultats de l'avaluació poden provocar un replantejament del procés educatiu que es pot traduir de diverses maneres. Una d'aquestes maneres, i potser la que més afecta el procés des d'un punt de vista didàctic, consisteix en modificar la planificació de les activitats d'ensenyament d'aprenentatge, ja sigui dedicant-hi més temps, o tornant sobre els continguts, o recuperant unitats didàctiques que ja s'havien donat per acabades, etc.
- **Repercussions de les valoracions en les decisions d'acreditació:** malgrat no es dóna en la totalitat de les S.A. que constitueixen un P.A., el cert és que la seva gran majoria, a més a més de provocar canvis en els elements del procés educatiu (funció pedagògica), produeix un efecte en les decisions sobre l'acreditació de l'alumnat (funció social). Serà important, des d'aquesta perspectiva, tenir en compte quines són les repercussions, si les hi ha, de cadascuna de les S.A. i quin pes tenen cadascuna d'elles en la decisió final d'acreditació.

1.5.4 TASQUES D'AVALUACIÓ

Les tasques d'avaluació constitueixen el nivell més "micro" d'aproximació a les pràctiques avaluatives en el marc escolar. Es poden definir com les diferents preguntes, ítems o problemes que resolen els alumnes en una determinada situació d'avaluació. En

una situació d'avaluació hi ha tantes tasques com productes diferents identificables es requereixen dels alumnes. Els aspectes més destacats que ens permeten obtenir una descripció acurada de les tasques que componen cadascuna de les S.A. són els següents (Coll i altres, 1999):

- Nombre de tasques: serà interessant conèixer el nombre de tasques que es plantegen en la situació d'avaluació. Una tasca d'avaluació ve definida per cadascun dels diferents productes que es requereixen a la S.A. No serà el mateix, des del punt de vista avaluatiu, una S.A. de pregunta/resposta oral composta per una pregunta que han de respondre 5 alumnes conjuntament, que una prova escrita tipus test amb resposta múltiple que consti de 100 preguntes per a cadascun dels alumnes.
- Continguts avaluats: per a cadascuna de les tasques, serà interessant distingir, per una banda, quins tipus de continguts permeten avaluar (ja siguin conceptuals, procedimentals o actitudinals); i per una altra banda, quins blocs temàtics avaluen les diferents tasques (és a dir, quins grans temes, com per exemple geometria, nombres i operacions, etc., en el cas de l'àrea de matemàtiques).
- Consigna i resultat/producte esperat: en aquest apartat, que es relaciona molt directament amb el posterior, serà important determinar si existeix o no consigna explícita per a les tasques d'avaluació i, en el cas que així sigui, identificar quin verb defineix allò que ha de fer l'alumne per resoldre la tasca.
- Exigència cognitiva⁷: en funció de la consigna, es podrà saber quin és el nivell d'exigència cognitiva requerida per a la seva realització. Els diferents nivells poden anar des del més baix de recordar informació (reproduir de manera literal una informació), passant per un nivell mig (organitzar la informació establint algun tipus de relació), fins al més elevat de resolució de procediments d'alt nivell intel·lectual (resolució d'un problema del qual es desconeix el procediment per arribar a la solució).
- Formes d'organització de l'activitat conjunta: es descriurà en aquest apartat el patró o patrons d'actuació dominats pels protagonistes de la S.A. per a

⁷ Pel que fa al nivell d'exigència cognitiva relacionat amb el raonament matemàtic, Shafer i Romberg, (1999) distingeixen entre: a) Reproducció (nivell baix); b) Connexió (nivell mig) i c) Anàlisi (nivell alt)

cadascuna de les tasques (si és que es produeixen variacions). Serà important posar de relleu en aquest apartat si la resolució de les tasques que es preveu és individual o grupal.

- Suport comunicatiu emprat per la seva presentació i realització: es poden identificar diferents maneres a l'hora de presentar i resoldre les tasques de la S.A. pròpiament dita. Entre d'altres, destaquen el suport oral o escrit, i en un altre nivell, destaquen el tipus de llenguatge, ja sigui alfabètic, o numèric, o gràfic, o manipulatiu.
- Instruments i/o materials emprats per a la seva realització: en algunes ocasions, per a la realització de les tasques, es podran o s'hauran d'utilitzar alguns instruments o materials, com ara les calculadores en el cas de l'àrea de matemàtiques. Serà important, en la descripció d'aquest aspecte, tenir en compte si s'ofereixen com a requisit o com a ajuda en la resolució de les tasques.
- Naturalesa i característiques de les tasques: podem destacar diferents característiques que ajuden a definir les tasques que componen la S.A. D'entre les més remarcables, en el cas de les matemàtiques trobem: el context de les tasques, és a dir, si en la seva formulació hi ha referències a un context viscut, o és un context fictici, o bé purament acadèmic; el nivell de definició de la tasca i del producte esperat, és a dir, si la consigna de la tasca defineix el que s'espera en la seva resolució, si les dades que proporciona són les necessàries i només les necessàries per realitzar la tasca, si existeixen diferents processos per arribar a una solució, si s'indica quin procés s'ha de seguir, si hi ha només una possible solució o més, si hi ha una solució que sigui millor que una altra, si s'ha de justificar, o no, la resposta donada.
- Modalitat de realització/resolució de la tasca: serà important posar de relleu en aquest apartat si la resolució de les tasques que es preveu és individual o grupal. En el cas que sigui grupal, s'haurà de tenir en compte el nombre de grups i el nombre de membres dins de cadascun dels grups.
- Ajudes previstes en la realització de les tasques: de vegades els alumnes disposen d'algun tipus d'ajuda per tal de resoldre les tasques. En ocasions l'ajuda pot venir donada pel professor, o bé pels companys, o bé per material de

suport. També és possible que l'ajuda prevista sigui per a determinats alumnes i no per a la totalitat del grup-classe. En qualsevol cas, aquest aspecte ens informarà de les possibles adaptacions en el tipus i grau d'ajuda planificades per als alumnes en la resolució de les tasques d'avaluació.

- Relacions i interconnexions entre les diferents tasques implicades en el desplegament de la situació d'avaluació en sentit estricte: podem trobar, en l'aproximació a les tasques que componen una S.A., que existeixen relacions entre elles. Aquestes interconnexions entre tasques, poden suposar una relació de dependència (no poder resoldre una tasca sense prèviament tenir el resultat de l'altra; encadenar de manera progressiva els resultats; resoldre diferents tasques que responen a un mateix context, etc.)

Com apunten Colomina, Rochera i Barberà (2002), i malgrat la seva importància, limitar l'anàlisi de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes a les característiques de les tasques que configuren la prova escrita impedeix poder copsar una part important del seu valor pedagògic que es realitza al servei de la regulació dels aprenentatges dels alumnes.

Fins aquí l'exposició dels diferents nivells d'aproximació que podem realitzar a les pràctiques avaluatives en el context escolar. Com hem comentat amb anterioritat, aquests nivells (programa avaluatiu, situació d'avaluació i tasca d'avaluació) inclouen de manera successiva els nivells inferiors en forma de ninetes russes, on el paraigües global de totes elles seria la concepció de l'avaluació que té el professor (i fins i tot podem trobar un nivell més macro que faci referència a la concepció de l'avaluació que té el centre, com veurem al següent capítol a l'apartat 2.4. *L'avaluació inclusiva com a mesura d'atenció als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge.*) Cal remarcar, però, que la relació entre l'enfocament avaluatiu i la resta de nivells no és tan directa com la que es dona entre P.A., S.A. i tasques d'avaluació.

2 L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT DELS ALUMNES

2.1	Les concepcions sobre les diferències individuals dels alumnes.....	56
2.2	Les estratègies educatives de resposta a les diferències individuals.....	66
2.3	L'ensenyament adaptatiu com a resposta als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge.....	70
2.3.1	Decisions curriculars i organitzatives a nivell de centre: el concepte d'inclusió a les escoles	74
2.3.2	Decisions curriculars i organitzatives a nivell d'aula: les adaptacions.....	81
2.4	L'avaluació inclusiva com a mesura d'atenció als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge.....	89

2.1 LES CONCEPCIONS SOBRE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS DELS ALUMNES

L'objectiu d'aquest apartat no és tant elaborar una revisió sobre les múltiples recerques que s'han realitzat sobre el tema de les diferències individuals dels alumnes, com intentar arribar a una caracterització sobre les diferents maneres que hi ha de concebre aquestes diferències individuals.

Malgrat no sigui l'objectiu, però, és inevitable realitzar un breu recorregut a tall de síntesi per dos dels temes que esdevenen eixos centrals alhora de determinar les concepcions sobre les diferències individuals. Ens estem referint, per una banda, als diferents àmbits que, des de la revisió de la literatura (Corno i Snow, 1986; Miras i Onrubia, 1997; Coll i Miras, 2001), han esdevingut focus de la recerca psicoeducativa sobre diferències individuals, com són els aspectes cognitius i de personalitat; per una altra banda, també haurem de tenir en compte les diferents finalitats que s'han perseguit en l'estudi de les diferències individuals dels alumnes. A partir d'aquests dos eixos establirem les concepcions sobre les diferències individuals dels alumnes.

El focus de la recerca psicoeducativa en el camp de les diferències individuals es troba dividit entre, per una banda, els factors cognitius, que sempre han tingut una consideració més important en el camp de les diferències individuals dins els context escolar; i per l'altra, en els factors més afectius, relacionals i emocionals. Els estudis que s'han realitzat en aquests dos àmbits s'han centrat, alhora, en diversos aspectes depenent de la perspectiva teòrica d'origen.

Pel que fa a l'estudi de les diferències individuals en l'àmbit cognitiu, el tema predilecte ha estat, i continua essent, l'estudi de la intel·ligència. Originàriament trobem dues perspectives que han abordat aquesta temàtica, com són la perspectiva psicomètrica i la perspectiva del processament humà de la informació. Des de la primera perspectiva, representada tradicionalment per l'elaboració de tests per mesurar la intel·ligència, s'entén aquesta com una capacitat unitària i general, de caràcter més aviat estàtic i

prefixat i clarament individual. L'aportació de la perspectiva del processament humà de la informació es centra en una nova visió del concepte d'intel·ligència en tant que incorpora, no només les capacitats intel·lectuals (que deixen de considerar-se unitàries), sinó també les estratègies de processament implicades en la resolució d'una tasca, i els coneixements previs amb els quals l'alumne s'enfronta al nou contingut d'aprenentatge. Les diferències individuals en l'àmbit cognitiu, doncs, amplien el seu camp de la intel·ligència a la competència cognitiva entesa tal i com hem descrit en el capítol anterior. Els canvis en la manera d'entendre la intel·ligència juguen un paper determinant (Onrubia i Miras, 2002) i poden sintetitzar-se en:

- De concebre-la com una capacitat general i unitària –des de la perspectiva psicomètrica-, a concebre-la com una capacitat diversificada. Aquesta nova concepció sorgeix arrel de dues consideracions: en primer lloc, que els tests tradicionals d'intel·ligència només mesuren una petita part de les habilitats o capacitats intel·lectuals de les persones, bàsicament les que posseeixen un contingut marcadament acadèmic; i, en segon lloc, que el comportament intel·ligent també - i sobretot, afegiríem-, es produeix en els diferents contextos i situacions reals de la vida quotidiana de les persones, més enllà de les situacions de test i de l'entorn acadèmic escolar.

Un exemple d'aquestes consideracions el trobem en la "Teoria triàrquica de la intel·ligència" d'Sternberg (1990). Aquesta teoria es divideix en tres subteories que són les següents:

"Contextual": el comportament intel·ligent està almenys parcialment determinat per les característiques del context en el qual les persones viuen i als quals han d'adaptar-se. Per tant, la intel·ligència rellevant en un tipus de societat o cultura pot no ser-ho en un altre, i a l'inrevés.

"Componencial": el fet que es resolgui de manera adequada una tasca requereix que existeixi interacció entre diferents "components" o unitats elementals de processament de la informació, de naturalesa diversa. Aquests components es dediquen a la planificació i control de les tasques que s'han de realitzar, a l'adquisició i retenció de la informació, i a l'execució dels plans prèviament adoptats.

"Experiencial": el grau d'experiència de la persona en relació amb la tasca és una variable molt important per a la valoració de la seva actuació, ja que una persona pot semblar més o menys hàbil en la resolució d'una tasca quan en realitat el que succeeix és que té un grau d'experiència i coneixement en relació amb la mateixa.

El mateix Sternberg (1997) ha ampliat el concepte d'intel·ligència amb el de "Intel·ligència exitosa", que defineix com aquella realment important a la vida. Aquesta intel·ligència comporta, alhora, tres tipus d'intel·ligència:

"Analítica": capacitat per analitzar i avaluar idees, resoldre problemes i prendre decisions.

"Creativa": capacitat per anar més enllà d'allò establert i crear idees noves i interessants, per trobar nous i bons problemes.

"Pràctica": capacitat per traduir la teoria en la pràctica i les teories abstractes en realitzacions pràctiques, habilitant a les persones per solucionar problemes en el món real.

Els arguments a favor d'una caracterització no unitària de la intel·ligència són també l'eix del treball de Gardner conegut com la "Teoria de les intel·ligències múltiples" (1983, 1995), que defensa que la competència intel·lectual de les persones es defineix a partir d'un conjunt d'habilitats, talents o capacitats mentals, més que no pas per una capacitat unitària. Cadascuna d'aquestes capacitats mentals constituiria una "intel·ligència", entesa com a "potencial biopsicològic per processar informació que es pot activar en un marc cultural concret per resoldre problemes o crear productes que tenen valor per a una cultura" (Gardner, 2001). L'autor identifica vuit intel·ligències diferents: cinètico-corporal; espacial; interpersonal; intrapersonal; lingüística; lògic-matemàtica; musical i naturalista. Una de les idees més importants d'aquesta teoria és que aquestes diferents intel·ligències són essencialment independents entre sí: el rendiment d'una persona en cadascuna de les intel·ligències pot ser molt i molt diferent. Des d'un punt de vista educatiu, la consideració diversificada de la intel·ligència ens remet a la reflexió que no hi ha alumnes més o menys intel·ligents, sinó que hi ha alumnes amb perfils d'intel·ligència diversos, que és necessari considerar i aprofitar educativament.

- De considerar-la com una capacitat prefixada, estàtica i immodificable, a considerar-la una capacitat que es construeix, modificable. D'acord amb les aportacions més recents de la psicologia cognitiva, existeixen aspectes fonamentals de la intel·ligència que es poden modificar a partir de l'experiència, i que són, en conseqüència, sensibles a l'acció educativa. La relació entre intel·ligència i aprenentatge escolar és, per tant, bidireccional: la competència cognitiva de les persones incideix en la seva capacitat d'aprenentatge però l'aprenentatge també pot millorar i optimitzar aquestes capacitats. Com hem enunciat amb anterioritat, la competència cognitiva d'una persona està composta per tres elements: les capacitats cognitives bàsiques que li permeten adquirir informació; els coneixements específics de la persona sobre el contingut de la tasca; i els coneixements que pot aplicar a diversos continguts, com ara les estratègies d'aprenentatge i les capacitats metacognitives. Aquests darrers elements són sensibles a l'aprenentatge i a l'acció educativa, es poden ensenyar i es poden aprendre, i això significa que és possible incidir educativament sobre la intel·ligència (Pozo, Monereo i Castelló, 2001; Monereo, Pozo i Castelló, 2001).
- De definir-la i mesurar-la com una capacitat individual, amb independència de la cultura i el context, a definir-la com a capacitat distribuïda, contextualment situada i mediada per instruments. Un altre supòsit erroni és que la intel·ligència és quelcom estrictament individual i que opera al marge de la col·laboració i comunicació amb d'altres persones. Però hi ha autors (Salomon, 1993; Resnick i Collins, 1996) que defensen el caràcter mediat, situat i distribuït de la intel·ligència:

"Mediat", perquè el pensament està ampliat i limitat per eines i artefactes que comparteixen la càrrega mental amb les persones, unes eines i artefactes que, juntament amb els sistemes simbòlics que s'empren en el transcurs de l'activitat, permeten a les persones percebre, pensar i actuar d'una manera que no seria possible sense la seva presència.

"Situat", perquè l'actuació intel·ligent s'ubica sempre en contextos particulars d'acció, al servei de motius i objectius específics. Des d'aquesta perspectiva, els processos d'aprenentatge s'han d'estudiar dins els contextos en els quals té lloc, ja que

el context en el qual té lloc l'aprenentatge forma part integral de l'activitat (Greeno, 1998; Borko i altres, 2000).

"Distribuït", perquè l'actuació intel·ligent està essencialment compartida entre diversos individus.

Tenint en compte aquestes característiques, es ressalta la necessitat de tenir en compte els motius i objectius particulars que presideixen un determinat context d'ensenyament i aprenentatge en el moment d'interpretar i valorar la major o menor competència que s'observa en determinades actuacions o maneres d'afrontar l'aprenentatge escolar per part dels alumnes.

Un cop revisat l'estudi de les diferències individuals des de l'àmbit cognitiu, abordarem el seu estudi des de la perspectiva afectiva, emocional i relacional. De les variables que han estat tractades, prioritzarem les que han tingut una major incidència sobre els processos educatius (Miras i Onrubia, 1997; Miras, 2001). Un dels constructes que molt sovint apareixen com a més rellevants per l'aprenentatge és l'autoconcepte, i més concretament, l'autoconcepte acadèmic, entès com la representació que l'alumne té de sí mateix com aprenent en cadascuna de les àrees curriculars. Aquest autoconcepte, però, està íntimament relacionat amb l'autoestima, que fa referència a l'avaluació afectiva que fem les persones del nostre autoconcepte. L'autoestima s'entén com un constructe global i unidimensional, és a dir que es valora en termes d'autoestima positiva o negativa. En general, existeix un acord en el fet que un autoconcepte i una autoestima positius i ajustats s'associen a resultats d'aprenentatge millors.

Pel que fa les atribucions causals, bona part del seu estudi s'ha focalitzat en la incidència en l'aprenentatge del grau en què el subjecte percep que té control sobre el seu entorn i allò que li succeeix i el grau en el qual es considera capaç d'assolir un cert nivell d'execució. Existeixen tres dimensions que ajuden a donar compte de les causes a les quals atribuïm els esdeveniments (Weiner, 1991, citat a Miras, 2001). La primera dimensió fa referència al "lloc de control", és a dir, que les causes poden ser internes o externes a la persona. La segona dimensió fa referència al grau de control que s'atribueix; d'aquesta manera s'atribueix el que succeeix a causes més o menys controlables o incontrolables per part de la persona. La darrera dimensió es refereix al caràcter més o menys estable o variable en el temps de les causes a les quals atribuïm

allò que ens succeeix. La combinació entre aquestes tres dimensions donarà lloc a un patró atribucional determinat per a uns fets concrets. Els treballs desenvolupats en relació a aquestes dimensions afirmen que la millor combinació de dimensions per a configurar un patró atribucional favorable per l'aprenentatge és aquella en la qual la persona atribueix l'èxit o el fracàs en l'aprenentatge a causes internes, variables i controlables. La combinació més desfavorable seria aquella en la qual els èxits s'expliquen per causes externes, variables i no controlables, i els fracassos per causes internes, estables i no controlables.

Un dels models que integren diversos factors emocionals és el desenvolupat per Harter i Conell (1984, citat a Miras i Onrubia, 1997), on s'estableixen un conjunt de relacions entre l'autoconcepte, l'autoestima, els patrons atribucionals, la motivació i el rendiment escolar. Segons aquests autors, l'autopercepció de competència cognitiva, i el nivell d'autoestima general, juntament amb els patrons atribucionals del rendiment escolar, determinarien l'orientació motivacional bàsica dels alumnes davant l'aprenentatge escolar i, alhora, els resultats d'aprenentatge assolits.

En relació a l'estudi de la motivació, i malgrat es poden trobar en la seva aproximació relacions amb diversos constructes com ara les atribucions causals, el lloc de control, el caràcter intrínsec o extrínsec de les recompenses, etc., destaca per la seva rellevància la relativa a les "metes" o objectius que els alumnes persegueixen quan aprenen (Alonso Tapia, 1997). Segons aquest autor, els alumnes afronten el seu treball amb més o menys interès tenint en compte tres tipus de factors: en primer lloc, el significat que té per a ells aconseguir aprendre allò que se'ls proposa (noció d'atribució de sentit que vàrem posar de manifest al capítol anterior); en segon lloc, les possibilitats que consideren que tenen de superar les dificultats en el procés (noció d'autoeficàcia); i, en darrer terme, el cost, en termes de temps i esforç que preveuen que els hi portarà l'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, doncs, es podrien distingir els següents tipus de metes: relacionades amb la tasca, amb l'autovaloració, amb la valoració social i amb la consecució de recompenses externes (Alonso Tapia, 1991). La motivació intrínseca es vincularia de manera directa amb les metes relacionades amb la tasca i, en general, amb aquelles metes que tenen com a propòsit prioritari optimitzar els processos d'aprenentatge a partir de la percepció de la pròpia competència i de la realització autònoma de la tasca; que depenen de la realització mateixa d'aquella tasca i no depèn de recompenses externes; i que es basen en l'elecció que el subjecte fa de la tasca que

ha de fer i en la utilització òptima de les pròpies habilitats. En el pol oposat, la motivació extrínseca es caracteritzaria per tot el contrari.

Miras (2001) estableix un model integrador dels diferents constructes de l'àmbit emocional, afectiu i relacional implicat en l'aprenentatge escolar, segons el qual, l'atribució major o menor de sentit a l'aprenentatge que realitza l'alumne és un dels principals factors que incidirà en el tipus de motivació i en l'enfocament que adopta l'alumne alhora d'abordar l'aprenentatge (Solé, 1993; Pérez Cabaní, 2001). Aquest fet incideix, alhora, en el desenvolupament del procés d'aprenentatge i en els resultats que acaba obtenint. Aquesta relació, però, es troba mediatitzada, no només per les característiques de l'alumne o de la situació d'aprenentatge, sinó per la interacció entre el professor i l'alumne, que pot acabar alterant les característiques de les seves representacions, atribucions, expectatives i interessos inicials de l'alumne, modificant d'aquesta manera el sentit, la motivació i l'enfocament d'aprenentatge d'aquest. Íntimament relacionat amb el capítol anterior en el qual abordàvem el tema de l'avaluació des d'un punt de vista constructivista, l'autora apunta que els resultats de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes incidiran de manera important en els aspectes emocionals i afectius comentats fins al moment.

Des d'una perspectiva integradora dels diferents àmbits que constitueixen les diferències individuals en el marc escolar, destaca la proposta realitzada per Corno i Snow (1986), i les seves posteriors revisions (Corno, 1989; Snow, Corno i Jackson III, 1996) sobre la noció de complexos aptitudinals. Aquesta proposta distingeix tres grans tipus de característiques individuals que poden incidir en el rendiment escolar: cognitives, afectives i conatives. La tesi defensada pels autors és la següent: les dimensions que s'inclouen dins els tres àmbits que defineixen les diferències individuals dels alumnes (cognitiu, afectiu i conatiu) no actuen de manera independent ni de forma lineal, sinó que, davant de determinades situacions d'aprenentatge, l'alumne engega uns determinats "complexos aptitudinals", que es defineixen com a combinacions de dimensions que pertanyen a dos o més tipus dels àmbits generals. A més a més, els autors defensen que cadascun dels àmbits no té la mateixa incidència en l'aprenentatge dels alumnes i en el seu rendiment. Així, les característiques cognitives influïrien en la qualitat de l'aprenentatge, mentre que les característiques afectives ho farien en la quantitat d'aquests. Pel que fa a les característiques conatives, influïrien de manera decisiva en l'esforç i el control voluntari del procés d'aprenentatge.

L'aproximació a l'estudi de les diferències individuals no s'ha realitzat, ni es realitza, sempre amb les mateixes finalitats. Els objectius d'identificar les diferències individuals entre els alumnes poden variar, des de seleccionar els alumnes per agrupar-los de manera homogènia segons algunes variables per donar-hi una resposta educativa unificada; fins a diversificar i ajustar l'ajuda educativa respectant aquestes diferències individuals dels alumnes. Entre aquests dos pols oposats, òbviament, podem trobar diverses opcions d'ajust entre l'ensenyament i les característiques dels alumnes. Evidentment, segons si les aproximacions a l'estudi de les diferències individuals persegueixen un objectiu o un altre, variaran els instruments de mesura d'aquestes diferències. Un dels exemples més clars el trobem en la mesura de la intel·ligència des de la perspectiva psicomètrica, realitzada mitjançant paràmetres quantitius per determinar els individus que s'allunyen de les execucions típiques de la seva edat. També variaran, segons l'objectiu que es persegueixi, les propostes educatives que es formularan a partir de la identificació de les diferències individuals, com veurem en el proper apartat, en el qual descriurem les estratègies educatives per donar resposta a la diversitat d'alumnes.

Com hem comentat, el recorregut que hem fet pels àmbits d'estudi de les diferències individuals i els objectius que els guiaven, ens havia de proporcionar el marc general per presentar les diferents concepcions que, encara actualment, existeixen sobre la naturalesa de les diferències individuals. Hunt i Sullivan (1974, citat a Miras i Onrubia, 1997 i a Coll i Miras, 2001) identifiquen tres concepcions sobre les diferències individuals en el camp d'estudi psicoeducatiu tenint en compte l'explicació sobre el seu origen, i la seva evolució. Les tres concepcions són: estàtica, ambientalista o situacional, i interaccionista.

La concepció estàtica es caracteritzaria per considerar que les diferències individuals són inherents a la persona, i es mantenen estables i consistents al llarg del temps i en les diferents situacions i contextos en les quals es troba la persona. Per tant, es pot afirmar que les diferències individuals, des d'aquesta perspectiva, no són susceptibles de canvi com a conseqüència de la influència educativa. Així, un alumne que presenta un

coeficient intel·lectual baix assolirà un rendiment baix en totes les àrees curriculars i al llarg de tota l'escolaritat; un alumne amb una motivació extrínseca cap a l'aprenentatge la mantindrà invariable per a qualsevol matèria; etc. Aquesta visió de les diferències individuals és tributària d'una perspectiva que li atorga tot el pes de les característiques de les persones a la seva genètica de manera gairebé exclusiva. Encara que va ser la concepció dominant durant les primeres dècades del S.XX, convivint amb l'època en la qual la perspectiva psicomètrica vivia el seu màxim esplendor, actualment encara trobem partidaris d'aquesta manera de concebre les diferències individuals.

Pel que fa a la segona, la concepció ambientalista o situacional, entén, al contrari que la concepció estàtica, que les característiques individuals no són fixes o predeterminades per la genètica, sinó que depenen, de manera predominant, de factors ambientals. En aquest cas, doncs, és precisament la influència educativa i les característiques de les situacions i els contextos en els quals es troben les persones els màxims responsables de les seves característiques personals. Així, el fet que un alumne estigui o no motivat per una determinada àrea curricular vindrà marcat per la situació, pel comportament del professor, pel context de l'aula; un alumne que no aconsegueix uns bons resultats d'aprenentatge no es pot atribuir a un nivell baix de competència cognitiva, sinó a un ensenyament ineficaç. Aquesta visió de les diferències individuals es troba al darrera de corrents psicològics com el conductisme. L'època en la qual aquesta concepció era la més acceptada dins la psicologia varen ser els anys cinquanta però, a l'igual que succeeix amb la concepció estàtica, encara hi ha defensors d'aquest posicionament.

En tercer i darrer lloc, i com a punt entremig de les dues concepcions descrites amb anterioritat, apareix la concepció interaccionista de les diferències individuals amb la finalitat de superar les limitacions de les concepcions estàtica i ambientalista. Aquesta concepció defensa que la comprensió de les característiques individuals passa per considerar la interacció entre les característiques personals i les característiques de les situacions en les quals es troba. La responsabilitat compartida entre el que aporta la persona i el que aporta la situació o context no s'entén, però, de manera deslligada o dependent una de l'altra, sinó que les diferències individuals s'expliquen en la interacció entre ambdós tipus de factors. Així, per exemple, quan trobem un alumne amb uns resultats d'aprenentatge per sota del que marquen els objectius escolars, no podem buscar la responsabilitat de manera exclusiva en el seu nivell intel·lectual o la seva motivació (per indicar dos factors que provenen de característiques individuals); tampoc

es pot atribuir en exclusiva a un ensenyament ineficaç per part del docent o a les circumstàncies específiques de l'aula; fins i tot perdria el sentit, des d'aquesta perspectiva, buscar el percentatge de responsabilitat que existeix entre una part i l'altra; seria en la interacció entre les característiques individuals i la resposta educativa i, sobretot, en el grau d'ajustament entre unes i les altres, on hauríem de trobar la justificació dels aprenentatges que realitzen els alumnes. Aquesta concepció domina actualment el panorama psicoeducatiu, en el sentit que es continua avançant en la recerca d'aquelles característiques individuals que es troben íntimament relacionades amb l'aprenentatge escolar, no tant amb la finalitat de predir el rendiment dels alumnes, com de poder ajustar l'ensenyament a les diferents característiques individuals dels alumnes.

2.2 LES ESTRATÈGIES EDUCATIVES DE RESPOSTA A LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS

La finalitat de tenir en compte les diferències individuals és, en qualsevol cas, poder adequar l'ensenyament a les característiques dels alumnes. La manera de fer-ho, però, varia d'un docent a un altre, d'un centre educatiu a un altre i, fins i tot, d'un sistema educatiu a un altre. Les diferents propostes realitzades per poder respondre i adequar les propostes instruccionals a les característiques i necessitats individuals dels alumnes impliquen, en molta mesura, una concepció determinada de les diferències individuals. De les diferents estratègies o propostes generals utilitzats per al tractament educatiu de les diferències individuals dels alumnes destaquen les següents (Cronbach, 1967; Glaser, 1977; Miras i Onrubia, 1997; Coll i Miras, 2001):

- estratègia selectiva
- estratègia d'adaptació d'objectius
- estratègia temporal
- estratègia de neutralització o compensació
- estratègia d'adaptació dels mètodes d'ensenyament

L'estratègia selectiva té com a idea fonamental que els alumnes avancin en el sistema educatiu en la mesura que tinguin capacitats i aptituds per fer-ho. En el moment en què aquestes capacitats individuals de l'alumne no siguin suficients per continuar l'escolarització, el sistema l'exclourà cap a d'altres formes o processos educatius. Aquest tipus d'estratègia, tal i com està plantejada, respon a una concepció clarament estàtica de les diferències individuals, per dos motius. En primer lloc, en tant que és l'alumne qui s'adapta als requeriments del sistema, i no a la inversa; i en segon lloc, perquè es considera que les característiques de l'alumne són estables i consistents al llarg del temps d'escolarització i en qualsevol situació educativa en la qual es trobi immers. Una conseqüència òbvia de l'ús d'aquesta estratègia és que es considera que el

El sistema educatiu ha de marcar uns objectius i uns continguts fixes i comuns per a tots els alumnes amb una metodologia educativa idèntica per a tots. En l'actualitat, sortosament, el sistema educatiu del nostre país no està basat en aquest tipus d'estratègia selectiva, malgrat que molts dels professionals de l'àmbit educatiu escolar obligatori defensen aquesta estratègia als centres i a les aules o, si més no, la utilitzen en tant que identifiquen i exclouen de les aules ordinàries aquells alumnes que "no assoleixen" els objectius i continguts de l'escolarització obligatòria.

L'estratègia d'adaptació d'objectius, a l'igual que l'anterior, defensa que no tots els alumnes poden assolir els objectius que proposa el sistema educatiu. La manera de solucionar aquest fet en aquest cas consisteix a elaborar uns objectius i continguts diferenciats tenint en compte les característiques individuals dels alumnes. Des del punt de vista del sistema educatiu, i partint de la base que no tots els alumnes presenten les mateixes característiques, s'estructura el sistema de manera que inclogui diverses vies o itineraris acadèmics que responguin a objectius diferents i als quals s'adreçaran els alumnes segons les seves capacitats, i en alguns casos puntuals, pels seus interessos i motivacions. Un dels exemples més clars d'ús d'aquesta estratègia és el d'aquells sistemes educatius que, donats els resultats finals d'una etapa educativa, dirigeixen als seus alumnes cap a una via o una altra i desaconsellant o, de vegades implicant, l'accés a una altra. Aquesta estratègia, portada a l'extrem, respon també a una concepció estàtica de les diferències individuals per dues raons. En primer lloc, perquè responsabilitza de manera exclusiva a l'alumne de l'assoliment d'uns objectius d'aprenentatge o uns altres; i en segon lloc perquè les decisions que s'obliga a prendre a l'alumne sobre els seus camins formatius marcaran, de manera gairebé determinant, el seu futur acadèmic i/o professional, fet que pot tenir conseqüències des del punt de vista social, econòmic i cultural. Per intentar que l'estratègia respongui a les característiques individuals dels alumnes i no a consideracions de tipus socioeconòmiques o polítiques, alguns autors (Coll i Miras, 1990) han apuntat tres criteris a l'hora d'aplicar-la: que la diversificació en vies formatives sigui el més tard possible dins l'escolarització; que l'elecció que han de fer els alumnes estigui recolzada per una orientació acadèmica i professional contemplada dins el mateix sistema educatiu; i que l'elecció no sigui irreversible, és a dir, que es pugui passar d'una via a una altra en moments posteriors a l'elecció inicial.

L'estratègia temporal, a diferència de les dues anteriors, considera que dins el sistema existeixen diferències individuals que s'han d'assumir. Aquesta estratègia defensa la idea segons la qual hi ha un seguit d'objectius i continguts que tot membre de la societat ha de conèixer com a conseqüència de la seva participació en les pràctiques educatives escolars. És per això que els alumnes romandran a l'escola el temps necessari fins que hagin assolit aquests objectius que es marca el sistema. La característica individual que es considera fonamental des d'aquesta estratègia és que les persones tenen ritmes diferents pel que fa a l'assoliment dels aprenentatges, així que a l'hora d'adequar l'ensenyament l'estratègia més eficaç sigui flexibilitzar el temps. L'exemple més clar d'aquest tipus d'estratègia serien les repeticions de curs. Pel que fa a la concepció de les diferències individuals que trobem al darrera, no hi ha dubte que és la situacional o ambientalista, perquè es considera que amb una modificació d'un element extern (en aquest cas el temps), es poden modificar aquelles diferències individuals implicades en l'aprenentatge. A partir d'una recerca realitzada al respecte, Wang i Lindvall (1984, citat a Miras i Onrubia 1997 i a Coll i Miras, 2001), afirmen que, més que la quantitat de temps, el que determina el nivell d'aprenentatge i el rendiment obtingut és la qualitat en l'ús del temps, és a dir, què fan professor i alumnes durant aquest temps "de més". Aquesta consideració indica que allò que s'ha d'adequar, més que el temps, és allò que es fa durant aquest temps, és a dir, les formes i mètodes d'ensenyament.

L'estratègia de neutralització o compensació està adreçada a un conjunt d'alumnes determinats que per les seves característiques (discapacitats físiques, psíquiques o sensorials) o per les característiques del seu entorn social i cultural (entorns marginals o desfavorits, desestructuració familiar o desatenció, incorporació tardana d'alumnes immigrants a un nou sistema educatiu), poden tenir dificultats a l'hora d'assolir els objectius d'aprenentatge. Aquesta estratègia consisteix, doncs, en intentar compensar o neutralitzar, mitjançant programes educatius específics previs a l'inici de l'aprenentatge o en paral·lel a aquest, aquestes característiques individuals o socials desfavorables per a la consecució dels objectius escolars comuns. Un exemple clar d'aquesta estratègia serien els programes d'educació compensatòria per als alumnes immigrants d'incorporació tardana al sistema; o les agrupacions específiques per a recuperar o

reforçar aprenentatges per als alumnes que presenten dificultats. Malgrat no podem afirmar que sigui una estratègia “inclusiva”, sí que té al darrera una manera de concebre les diferències individuals interaccionista, en tant que defensa que aquestes característiques dels alumnes es poden modificar com a conseqüència de la influència educativa. Presenta, però, dos limitacions des del punt de vista psicoeducatiu: en primer lloc, és una estratègia que només està pensada per a determinats alumnes que presenten desavantatges clars per característiques individuals o socials, donant per suposat que la resta d'alumnes no presentaran en algun moment algun tipus particular de necessitat educativa; i, en segon lloc, entén la resposta educativa en paral·lel als processos ordinaris que es produeixen a l'aula, assumint bé que des de l'aula ordinària no es pot donar una resposta adient, bé que a l'aula ordinària no s'ha de donar cap tipus d'adequació.

Per finalitzar, l'estratègia d'adaptació dels mètodes i les formes d'ensenyament considera, a l'igual que l'estratègia de compensació o neutralització, la necessitat d'adaptar i flexibilitzar els mètodes d'ensenyament, però a diferència de l'estratègia anterior promou l'adaptació a tots els alumnes, i es converteix en una característica definitiva dels entorns d'ensenyament i aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva no es pot afirmar que hi hagi uns mètodes educatius millors que uns altres, sinó que un mètode d'ensenyament serà eficaç en tant que sigui capaç d'adaptar-se a les característiques individuals dels alumnes als quals va adreçat sense que calgui treure aquests alumnes de l'aula ordinària. Òbviament aquesta estratègia sosté una concepció de les diferències individuals interaccionista, ja que ni les característiques individuals es consideren estables ni estàtiques, ni es considera que hi hagi uns mètodes d'ensenyament millors que uns altres; aquests dos aspectes es conceben en interacció i esdevenen la peça clau per al disseny i desenvolupament de processos instruccionals respectuosos amb l'atenció a les necessitats educatives diverses dels alumnes.

2.3 L'ENSENYAMENT ADAPTATIU COM A RESPOSTA ALS ALUMNES AMB DIFICULTATS EN L'APRENTATGE

L'estratègia d'adaptació dels mètodes d'ensenyament fonamentaria el que s'ha anomenat "ensenyament adaptatiu" (Wang i Lindvall, 1984; Corno i Snow, 1986; Coll i Miras, 1990; Miras, 1991b; Snow i Swanson, 1992; Miras i Onrubia, 1997; Coll i Miras, 2001), és a dir, un ensenyament que, malgrat que manté la referència a uns objectius i continguts comuns per a tots els alumnes, dissenya i desenvolupa processos instruccionals que s'utilitzen de manera flexible segons les característiques individuals dels alumnes.

L'ensenyament adaptatiu, des d'un punt de vista psicoeducatiu, actua com a mínim a dos nivells diferenciats (Jorba i Sanmartí, 1994b; Coll i Miras, 2001): el nivell de la planificació i disseny dels processos educatius i el nivell del desenvolupament real i efectiu d'aquests processos a l'aula. En el primer nivell, l'objectiu és aconseguir que s'assegurin les condicions necessàries per posar-los en marxa tenint en compte les característiques individuals dels alumnes. En el segon nivell, els professors hauran d'ajustar la seva ajuda educativa als processos d'aprenentatge que duen a terme els alumnes essent respectuosos amb les seves característiques particulars. Corno i Snow (1986) parlen de processos de "macroadaptació" referint-se al primer nivell, i de "microadaptació" per referir-se al segon. Malgrat són processos amb la seva pròpia idiosincràsia, estan íntimament relacionats entre sí, de manera que la possibilitat que té un professor d'adaptar les formes d'ensenyament a l'aula dependrà, en molta mesura, de la planificació i disseny previ. És a dir, els processos de macroadaptació han de ser el suficientment flexibles per a que permetin, mitjançant l'avaluació que el professor fa dels processos d'aprenentatge dels alumnes en curs, anar ajustant les ajudes educatives de manera diversificada a les característiques dels alumnes.

L'ensenyament adaptatiu (sobre el que tornarem amb profunditat posteriorment), ha de permetre, doncs, ajustar el disseny i desenvolupament de l'educació a les característiques i necessitats dels alumnes. Però, què passa quan aquests alumnes presenten necessitats educatives especials, és a dir, quan s'identifiquen dificultats en el seu procés d'aprenentatge?

Abans de contestar aquestes preguntes, realitzarem un breu recorregut sobre la definició del concepte de “dificultats en l'aprenentatge”, i per fer-ho, reprendrem alguns dels principis de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar i la seva postura en relació a aquest tema. Des de la concepció constructivista es redefineix el concepte de “necessitats educatives especials” i, de forma anàloga, el concepte de “dificultats en l'aprenentatge” (Marchesi i Martín, 1990; MEC, 1992).

Durant la primera meitat del segle XX, el concepte de deficiència o disminució portava incorporades les característiques d'innatisme i estabilitat al llarg del temps pròpies de la concepció estàtica de les diferències individuals. Les persones deficientes o disminuïdes ho eren degut a causes que normalment s'ubicaven en quelcom orgànic i que no es podien modificar posteriorment. Aquesta concepció de la deficiència és marcadament determinista del desenvolupament, i per tant, la deficiència marcava el tipus d'aprenentatge que aquestes persones podien realitzar. Aquesta visió té dues conseqüències immediates: la primera era la necessitat d'una detecció precisa del trastorn (a través, la majoria de vegades, de la seva mesura mitjançant algun test d'intel·ligència); la segona era la necessitat d'una atenció educativa especialitzada, diferent i separada de l'organització educativa ordinària (estratègia selectiva i estratègia d'adaptació d'objectius).

Als anys 40 i 50 es comencen a introduir canvis importants. Tot i que es continuava tenint en compte els resultats dels tests d'intel·ligència, es comencen a contemplar les influències socials i culturals que podien determinar un funcionament intel·lectual més o menys deficient. Es comencen a incloure les possibilitats d'intervenció en les definicions, així com els conceptes d'adaptació i aprenentatge (estratègia temporal). Mentrestant, les escoles d'educació especial continuen en augment.

A partir dels anys 60, i sobretot als anys 70, s'impulsa un canvi molt rellevant en la concepció de les deficiències i de l'educació especial. Els aspectes que han afavorit aquests canvis són els següents:

- no s'estudia la deficiència com a característica pròpia de l'alumne, sinó que se la considera en relació amb els factors ambientals i amb la resposta educativa més adient. Serà, doncs, la major o menor capacitat del sistema educatiu per proporcionar recursos adients la que definirà la major o menor deficiència

(concepció interaccionista de les diferències individuals i estratègia de neutralització i compensació);

- es dona una major importància als processos d'aprenentatge i a les dificultats que es troben els alumnes per al seu progrés;
- es produeix un desenvolupament dels mètodes d'avaluació, més centrats en els processos d'aprenentatge i en els ajuts necessaris que en les característiques i trets del trastorn;
- existència d'un nombre de professors i professionals experts més elevat a l'escola ordinària i a l'escola especial;
- generalització de l'educació obligatòria amb caràcter comprensiu i no segregador;
- replantejament del "fracàs escolar" com a aspecte no exclusiu de l'educació especial;
- resultats limitats de les escoles especials;
- augment d'experiències positives d'integració;
- existència d'un corrent "normalitzador" en tots els serveis socials dels països desenvolupats;
- sensibilitat social davant el dret d'una educació integradora i no segregadora.

Tots aquests aspectes, juntament amb la publicació de l'informe Warnock al 1978, fan replantejar el concepte de "necessitats educatives especials", que s'utilitzarà a partir d'aquell moment per definir a aquells alumnes que presenten algun problema d'aprenentatge al llarg de la seva escolarització que demanda una atenció més específica i més recursos educatius que els necessaris per a companys de la seva mateixa edat. Apareixen, doncs, dues nocions estretament relacionades: necessitats educatives i recursos educatius. Pel que fa a les necessitats educatives, es posa de manifest que tot l'alumnat presenta una sèrie de necessitats per dur a terme el seu aprenentatge que poden ser diferents a les dels seus companys degut a la diferenciació de motivacions, interessos i capacitats que caracteritzen l'alumnat. D'altra banda, els recursos educatius

són els mitjans de què compta el sistema educatiu per atendre les necessitats i evitar les dificultats d'aprenentatge. El concepte d'"especials" dins la denominació de "necessitats educatives especials" fa referència a l'especificitat i diferenciació/diversificació dels recursos necessaris per donar resposta als alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge. Així doncs, malgrat la totalitat de l'alumnat tingui necessitats educatives, no tots requeriran que aquestes siguin "especials", o diferenciades dels de la resta de l'alumnat.

D'aquesta manera, es poden definir les "dificultats en l'aprenentatge dels alumnes" en termes de les característiques que han de tenir els contextos en els quals hagin de participar els alumnes (context escolar) per proporcionar-los els ajuts i les actuacions òptimes per promoure el seu desenvolupament i aprenentatge (MEC, 1992). Les dificultats passen de situar-se en l'individu i en la part més interna d'aquest, a situar-se en la interacció entre l'individu i el context en el qual es troba (concepció interaccionista de les diferències individuals). Serà, doncs, la capacitat de resposta a la diversitat dels alumnes la que garantirà una qualitat en el procés d'ensenyament/aprenentatge, sobretot pel que fa als alumnes que presentin dificultats en l'aprenentatge (Hegarty et altres, 1981; Wilson, 1992; UNESCO, 1995; Onrubia, 1999).

Així doncs, l'ensenyament adaptatiu es configura, d'aquesta manera, com a l'instrument més rellevant d'atenció a la diversitat en els centres educatius escolars i a les seves aules, ja que aquest tipus d'ensenyament es fonamenta en els principis d'adaptació, de diversificació i de flexibilització, tant pel que fa als aspectes curriculars (acords sobre el tractament de determinats continguts, continuïtat i coherència entre nivells, treball interdisciplinar...) com els aspectes organitzatius (ús dels espais, temps i agrupaments dels alumnes) implicats en les pràctiques educatives a l'escola; adaptació tant per als alumnes que presenten dificultats en el procés d'aprenentatge com pels que no; adaptació tant a les aules extraordinàries com a les ordinàries. Aquest ensenyament adaptatiu es basa en el principi d'ajust de l'ajuda pedagògica en el marc de la concepció constructivista, i fa referència a un procés d'intervenció del professor que inclou diferents tipus de suport i formes d'orientació també diferents per guiar el procés d'aprenentatge de l'alumne (Onrubia, 1993; 1995; 1999). L'atenció a la diversitat no pot ser, tal i com l'hem descrit fins al moment, i des del punt de vista de la concepció constructivista, un mètode determinat d'ensenyament, sinó una estratègia de conjunt que implica tota la comunitat educativa a tots els seus nivells, des del més elevat configurat

per la societat, passant pel sistema educatiu, pel centre educatiu, i acabant a l'aula escolar (Coll i Miras, 2001).

2.3.1 DECISIONS CURRICULARS I ORGANITZATIVES A NIVELL DE CENTRE: EL CONCEPTE D'INCLUSIÓ A LES ESCOLES⁸

Les “escoles inclusives” es caracteritzen per la seva capacitat a l'hora de donar una resposta integradora a la diversitat dels seus alumnes. El gran repte rau en trobar un equilibri entre allò que ha de ser comú (comprensivitat) per a tots els alumnes i la necessària atenció a la diversitat de necessitats educatives derivades de la singularitat de cada alumne, sense generar, amb això, desigualtat i exclusió (Giné, 1998; Echeíta i Sandoval, 2002).

La transformació dels centres escolars en escoles inclusives ha de passar, necessàriament, per l'establiment als centres de reptes abordables que s'han d'anar plantejant i revisant de manera sistemàtica durant el curs acadèmic i al final d'aquest. Aquests reptes han d'incloure projectes de canvi ben definits que tinguin en compte l'estat inicial del qual parteix el centre, les seves necessitats i preocupacions més immediates respecte a la diversitat dels alumnes; i que tinguin en compte l'experiència i coneixement previ del professorat del claustre (Onrubia, 1999). Serà necessari, per aconseguir la inclusió a les escoles, una condició prèvia a la posada en funcionament dels recursos necessaris per atendre a la diversitat: que el centre, com a tal, tingui una concepció de les diferències individuals interaccionista. Aquesta condició tindrà tres conseqüències clau de cara a l'assumpció de processos de macroadaptació i de microadaptació. La primera conseqüència serà que consideraran les possibles dificultats en l'aprenentatge dels alumnes com a resultat de la interacció dels factors individuals i del tipus de resposta educativa que reben, de manera indivisible (Echeíta i Sandoval, 2002); la segona conseqüència, que deriva de l'anterior, serà que aquestes dificultats es concebran com a modificables, és a dir, no com a estables en el temps i en qualsevol situació educativa; i la tercera conseqüència serà que s'assumirà el fet que les dificultats

⁸ Els comentaris i arguments que aportarem en aquest apartat presenten una part general a tota l'educació obligatòria però també alguns aspectes específics de l'Educació Secundària Obligatòria que, malgrat presentar-se amb posterioritat, constitueix el focus d'estudi de la present tesi doctoral.

en l'aprenentatge dels alumnes es troben, si més no particularment, sota el control del professor.

Una escola inclusiva, segons Ainscow (1995; 2001), és aquella que no es planteja els processos d'ensenyament i aprenentatge des de les possibles dificultats de l'alumnat sinó des de la perspectiva de la resposta educativa que es pot donar des del currículum. Aquest pas des d'una perspectiva individual a una curricular es recolza en dos pilars bàsics: en primer lloc, que l'escola no pot estar presidida per la individualització de l'acció docent, sinó per la cultura de la col·laboració entre el professorat que recolza les estratègies col·laboratives de presa de decisions sobre els processos educatius; i en segon lloc, que les dificultats en l'aprenentatge de l'alumnat s'entenen com un incentiu per a la millora de l'activitat docent. En aquest sentit, la diversitat de l'alumnat emergeix com una realitat dels centres positiva, ja que obliga a modificar l'actuació docent per a respondre de manera adient a les noves necessitats, fet que acaba optimitzant tots els processos d'ensenyament i aprenentatge de tots els alumnes, no només d'aquells que presenten dificultats o necessitats educatives especials (Echeíta i Sandoval, 2002).

Per aconseguir que els centres educatius esdevinguin escoles inclusives, la primera gran mesura que cal prendre a nivell dels processos de macroadaptació és l'opció per un model de currículum obert (Martín i Mauri, 1996; Miras i Onrubia, 1997; Stainback i Stainback, 1999). Aquesta opció possibilita que els diferents centre educatius puguin realitzar concrecions específiques i diverses (tenint en compte les característiques del seu entorn social i econòmic i les característiques del seu alumnat) a partir d'uns objectius i continguts mínims comuns i alguns criteris globals d'orientació metodològica i per a l'avaluació (Schoenfeld, 2002).

Passant del nivell del sistema educatiu i l'administració educativa al nivell de centre, existeixen diferents aspectes que influeixen de manera directa en la manera com el centre afronta el repte d'atendre a la diversitat dels seus alumnes. Pel que fa als aspectes organitzatius (Martín i Mauri, 1996; Tirado, 1996; Parrilla, 2002), es pot establir una diferència entre aquells que afecten a l'organització del centre com a mesura de garantia per donar resposta a la diversitat de l'alumnat, i aquells que afecten als diferents espais i horaris d'agrupament de l'alumnat.

En relació a les mesures d'organització de centre, hi ha una sèrie d'indicadors que poden informar de com ha plantejat el centre, com a tal, la resposta educativa a la diversitat, en general, i als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge, en particular (Ainscow, 2002). D'aquests indicadors, els més importants i remarcables serien:

- Varietat d'espais organitzatius dels que disposa el centre, com ara l'equip directiu, la comissió de coordinació pedagògica, la coordinació per departaments de diferents àrees, la coordinació per equips docents que imparteixen docència en el mateix grup-classe, etc. També serà important conèixer els espais del centre on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat. D'aquests espais, es poden destacar els següents: comissió d'atenció a la diversitat, comissió pedagògica, departament d'orientació, òrgans de participació de l'alumnat, etc.
- Formalització i sistematització de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat. El grau de consens d'aquestes decisions, la coordinació que ha possibilitat aquesta presa de decisions, i la implicació per part de tot el Claustre de professorat són alguns dels aspectes a tenir en compte per tal que l'organització i l'estructura del centre afavoreixi la participació de tots els seus membres en la presa de decisions per atendre a la diversitat de l'alumnat i als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge en particular. En aquest sentit, si el centre té elaborat o no el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC) ens informaran sobre si han pres o no decisions sobre la pròpia proposta educativa d'atenció a la diversitat. En el cas que el centre hagi elaborat el PCC, serà important que hagin pres decisions sobre els següents aspectes:
 - Què i quan ensenyar: contextualitzar els objectius de l'etapa i de les àrees; i contextualitzar i seqüenciar els continguts de les àrees de manera que es puguin prioritzar aquells que responguin millor a les necessitats educatives dels alumnes del centre. En aquest sentit serà molt important que els objectius educatius integrin, de manera el més equilibrada possible, els cinc tipus de capacitats que configuren el currículum de l'etapa (motrius, cognitives, de relació interpersonal, d'equilibri personal i d'inserció i actuació social), ja que totes són igual de rellevants des del punt de vista del

desenvolupament. També serà prioritari que els continguts de les diferents àrees garanteixin de manera equilibrada els tres tipus de continguts (conceptes, procediments i actituds).

- Què avaluar: establir, a partir de les necessitats educatives dels alumnes, les prioritats en la consecució dels aprenentatges pel que fa als criteris d'avaluació. En aquest sentit, el referent últim dels criteris d'avaluació hauran de ser els objectius i continguts destacats al PCC. Així mateix, els criteris de promoció i acreditació dels alumnes s'han d'establir a partir d'aquells aprenentatges que es consideren bàsics al PCC, és a dir, aquells sense els quals els alumnes no podrien realitzar aprenentatges posteriors. Aquest fet ens remet a la necessitat de realitzar una valoració més qualitativa i no tan quantitativa dels aprenentatges dels alumnes.
- Com ensenyar i avaluar: analitzar les orientacions didàctiques i d'avaluació de les diferents àrees curriculars, tenint en compte, com ampliarem en el següent apartat, que el centre disposi d'un enfocament avaluatiu que tingui en compte la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats dels alumnes.

L'espai d'optativitat de què disposi el centre serà un altre dels indicadors curriculars per atendre a la seva diversitat d'alumnes, ja que aquesta pot ajustar-se i modificar-se ne funció de les necessitats de l'alumnat, i permet activitats més properes a les seves capacitats, interessos i motivacions.

- Identificació i/o demanda de recursos personals i materials específics que afavoreixin l'atenció a la diversitat. Aquest punt fa referència a la demanda explícita, via administrativa, que efectua el Centre de recursos com ara psicopedagog, UAC, hora de tutoria individual, etc. Dins l'apartat de recursos, també serà primordial tenir en compte quin és l'ús que es fa dels recursos disponibles del centre. Podríem identificar un ús inclusiu del recurs en aquells casos en els quals el recurs sigui més aviat temporal, ajustat a les necessitats de cada alumne, afecta als elements clau del procés d'ensenyament i aprenentatge, està planificat i formalitzat, té incidències per a la resta de l'alumnat i es duu a terme dins l'aula ordinària. En el pol oposat, un ús segregador del recurs es caracteritzaria per ser un recurs més aviat permanent, comú per a tots els

alumnes amb dificultats en l'aprenentatge, que només afecta als aspectes organitzatius i estructurals, que no té planificació específica, específic per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge i amb un caràcter extraordinari.

Jorba i Sanmartí (1994b), identifiquen tres formes diferents d'organitzar el currículum amb la finalitat d'atendre a la diversitat de l'alumnat, i que són les següents:

- Model 1. El currículum s'organitza en dos parts, una comuna i una variable.
 - 1.a. Tot el grup realitza les mateixes activitats, però es separa segons es facin activitats de reforç o d'ampliació.
 - 1.b. Tota la classe realitza les mateixes activitats. El grup es separa segons els interessos. Als nous grups es troben estudiants de diferents classes. Els temes que s'imparteixen als diferents grups es diferencien, no només pel contingut, sinó també pel nivell.
- Model 2. Els alumnes realitzen diferents activitats en funció de les seves capacitats i ritmes d'aprenentatge.
 - 2.a. Tot el grup es troba a la mateixa aula però realitzen activitats diferents en funció de diversos nivells preestablerts. Només hi ha un professor a l'aula.
 - 2.b. L'alumnat, en algunes àrees, és distribuït en diferents grups en funció de les seves dificultats i/o nivells d'aprenentatge. La distribució dels alumnes pot canviar cada "x" període de temps. Diferents professors atenen els diferents grups.
 - 2.c. Material seqüenciat i individualitzat. Cada estudiant segueix el seu propi ritme de treball i el professor ajuda a resoldre dificultats puntuals.
- Model 3. El currículum és bàsicament el mateix per tots els alumnes, però s'institucionalitzen mecanismes de regulació adaptats a cada tipus de dificultat.

- 3.a. Tots els alumnes realitzen les mateixes activitats i al mateix ritme. Algunes de les seqüències poden no ser comunes, en funció dels interessos o nivells de l'alumnat. Aquestes seqüències, que proposen activitats que van dels continguts més fàcils fins els més difícils, poden caracteritzar-se per plantejar diverses hores amb activitats diversificades i regulades pel professor.

- 3.3. Les activitats que es duen a terme en cada seqüència són comunes excepte en l'aplicació, moment en el qual es diferencien per interessos o per nivells. D'aquesta manera, pot ser que hi hagi alumnes que, malgrat passin per tota la seqüència, realitzin "estades" diferents en cadascuna de les activitats, o bé que rebin ajudes més ajustades i diversificades per part del professor.

Òbviament aquest darrer model presentat pels autors és el que millor respon a la diversitat dels alumnes en tots els nivells.

Pel que fa als aspectes organitzatius que tenen a veure amb l'organització d'espais i temps pels alumnes, l'exemplificació més evident la trobem en la forma d'agrupar els alumnes. Dins els diferents tipus d'espais, podem trobar: l'aula de reforç, els desdoblaments, els agrupaments flexibles, la UAC, etc. Aquest tipus de mesura, en sí mateixa, no genera modificacions substancials ni en la pràctica del professor ni en el rendiment de l'alumne, però sí que s'ha de tenir en compte que s'haurà de definir el contingut i l'activitat que ha de configurar aquest nou agrupament diferent del grup ordinari, i establir els criteris que han de regular el comportament dels diferents professionals que imparteixin docència. Aquest tipus de mesura es justifica pel fet que permet ajustar i adequar més i millor l'ensenyament a les necessitats educatives de determinats alumnes i insistir en la consecució dels aprenentatges que la institució exigeix per als alumnes del mateix cicle educatiu.

En la descripció de les diferents maneres d'agrupar els alumnes, estan implícits un seguit de criteris, que són:

- Tipus d'agrupament: si es tracta d'un agrupament heterogeni o homogeni, i, en aquest cas, a quin criteri d'homogeneïtat respon (malgrat la majoria de vegades el criteri d'agrupació homogènia ve determinar pel rendiment acadèmic, és a dir, pels diferents nivells d'aprenentatge que hagin assolit els alumnes). Un altre aspecte remarcable dins aquesta dimensió és si l'agrupament en el qual es troba l'alumne és voluntari, és a dir, si ha estat una tria personal; suggerit pel seu tutor o per algun docent; o bé si és obligatori i l'alumne no ha tingut cap possibilitat de triar el fet d'anar-hi.
- Tipus tècnic de grup: en aquesta dimensió podem distingir entre grup ordinari, és a dir, aquell en el qual es troben tots els alumnes; i grup d'assignació específica, és a dir, aquell grup que s'ha creat amb la finalitat que assisteixin determinats alumnes. Dins els grups d'assignació específica, alhora, podem trobar diferències. Així, en primer lloc, parlarem de grup d'assignació específica mixt quan el criteri de selecció dels alumnes per la seva assistència a aquest grup estigui presidida per criteris explícits d'heterogeneïtat; s'entén, doncs, que la terminologia "mixt" es refereix al nivell d'assoliment d'aprenentatges. En segon lloc, podem trobar grups d'assignació específica de nivell únic; en aquest cas el criteri de selecció de l'alumnat per a què assisteixi a aquest grup és l'homogeneïtat pel que fa al nivell d'aprenentatges assolits. D'aquesta manera distingirem entre grups d'assignació específica de nivell únic baix, mig i alt. Aquest tipus tècnic d'agrupament dels alumnes es correspondrien amb els grups de reforç o la UAC (com a grup d'assignació específica de nivell únic baix); o bé grups que cursen crèdits d'ampliació per accedir al batxillerat (com a grups d'assignació específica de nivell únic alt).
- El tercer criteri per descriure els agrupaments dels alumnes té a veure amb els continguts que es treballen en el grup. Diferenciem, en aquest sentit, entre crèdits comuns, on els continguts que es cursen responen a objectius comuns per a tot l'alumnat; i els crèdits variables, que estan pensats i dissenyats per respondre a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes, i que per tant estan configurats per continguts que responen a objectius que no tenen per què assolir la totalitat de l'alumnat.

- El quart i darrer criteri respon al pes que té en l'acreditació, tant de curs com de final d'etapa, el fet d'assistir a un determinat grup. Malgrat podríem pensar que el fet d'assistir a un grup o a un altre no hauria de tenir conseqüències des del punt de vista acreditatiu, el cert és que en moltes ocasions el fet de pertànyer a un grup o a un altre afavoreix o dificulta l'assoliment de l'acreditació. Per exemple, és habitual donar per suposat que un alumne que cursa els darrers dos anys de l'educació secundària obligatòria en un grup com la UAC no aconseguirà la titulació pel fet que la UAC esdevé un grup "molt allunyat" del grup ordinari.

Al llarg d'aquest apartat hem intentat remarcar aquelles mesures organitzatives que estan a disposició tant del sistema educatiu, com del centre per poder atendre la diversitat dels alumnes. Per finalitzar, volem aportar un punt de reflexió sobre la descripció d'aquestes mesures o recursos: en primer lloc, que aquests recursos, malgrat constituir la base per atendre tots els alumnes, s'utilitzen en la majoria d'ocasions per atendre els alumnes que presenten més dificultats en el seu procés d'aprenentatge, posant-se al servei, d'aquesta manera, de la segregació d'aquests alumnes enfront de la resta (grups de reforç, UAC); i en segon lloc, que tot i considerar la diversitat dels alumnes en termes de capacitats, motivacions i interessos, els recursos s'utilitzen molt sovint per respondre a la diversitat de capacitats (grups homogenis o d'assignació específica de nivell únic).

2.3.2 DECISIONS CURRICULARS I ORGANITZATIVES A NIVELL D'AULA: LES ADAPTACIONS

En primer lloc, tractarem el tema de les adaptacions curriculars. Per comprendre el sentit de la noció de les adaptacions curriculars, és interessant tenir en compte les diferents transformacions significatives que s'introdueixen amb la LOGSE:

- El punt de partida de les adaptacions es situa en un únic marc curricular per a l'ensenyament obligatori. És a dir, ja no té sentit parlar d'un currículum general i un altre d'especial.
- El currículum és considerat com a procés, que en ell mateix possibilita la construcció, la modificació i l'exploració del PCC que es va adaptant a mesura que es va desenvolupant de manera real a les aules. Ja no és admissible parlar d'objectius inamovibles plantejats molt a priori.
- El reconeixement que tot l'alumnat, sense excepció, presenta necessitats educatives, encara que alguns d'ells les tenen especials i poden requerir en algun moment de la seva escolarització una adaptació curricular específica.
- La importància atribuïda a la contextualització, amb el reconeixement de la implicació, participació i influència del centre educatiu en la resposta educativa a les necessitats especials.

A l'igual que el currículum escolar té diferents nivells de concreció, les adaptacions curriculars també presenten diferents nivells: a nivell de centre, a nivell d'aula, i a nivell individualitzat. Les adaptacions de centre responen a les necessitats contextuais, ordinàries i més generals de l'alumnat; i a les necessitats educatives més especials de l'alumnat del centre. Aquestes adaptacions s'han de veure reflectides al PEC i al PCC i han d'estar elaborades i consensuades per tot el claustre de professors, i afecten a la totalitat de l'alumnat. Les adaptacions d'aula responen a les necessitats de concretar l'oferta educativa del centre a les necessitats del grup-classe; i a les necessitats especials de l'alumnat d'aquell grup-classe. Aquestes adaptacions s'inclouen a les programacions d'aula i les realitzen els professors d'àrea o de cicle i afecte a tots els alumnes de l'aula. Les adaptacions curriculars individualitzades (ACIs) són un plantejament curricular dissenyat per a un grup d'alumnes o per a un alumne concret amb la finalitat de donar resposta a les necessitats educatives especials determinades mitjançant una avaluació psicopedagògica prèvia; en elles es fan explícits els ajustaments realitzats en els diferents elements curriculars: objectius, continguts, activitats, estratègies metodològiques, criteris d'avaluació, provisió de recursos... de l'oferta comú (Giné, Herráez, Salguero, 1996). Aquest tipus d'adaptacions són realitzades pels professors de

l'aula conjuntament amb el mestre d'educació especial o el psicopedagog, que elaboren un document individual on queda reflectida la proposta d'adaptació.

Onrubia, Fillat, Martínez i Udina (1995) proposen un seguit de criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat a l'aula que responen als diferents aspectes que ha de tenir en compte el professorat a l'hora d'elaborar les programacions d'aula:

- Criteris en relació al “què ensenyar”:
 - Incloure de manera equilibrada els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en les Unitats Didàctiques de la Programació d'aula.
 - Programar i desenvolupar activitats i seqüències d'activitats que tinguin continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals com a eix organitzador.
 - Identificar els aspectes més rellevants del contingut des del punt de vista dels objectius educatius de les àrees i del conjunt de l'etapa, i assegurar-ne, en la mesura de les possibilitats, l'aprenentatge per part de tots els alumnes.
 - Introduir les modificacions o ajustaments pertinents en els continguts a treballar en les Unitats Didàctiques en funció de la informació sobre els coneixements previs dels alumnes que s'hagi obtingut mitjançant activitats, més o menys específiques, d'avaluació inicial.
- Criteris en relació al “quan ensenyar”:
 - Emprar formes de presentació dels continguts “en espiral”, és a dir, reprenent els diferents aspectes tractats diverses vegades i amb diferents nivells de profunditat.
 - Contemplar de manera sistemàtica en la seqüenciació i distribució dels continguts dins les Unitats Didàctiques, moments de resum i recapitulació del que es va treballant.
 - Contemplar de manera sistemàtica en la seqüència i distribució dels continguts dins les Unitats Didàctiques moments de posta en relació i síntesi amb els continguts d'altres Unitats Didàctiques prèviament treballades.

- Criteris en relació al “com ensenyar”:
 - Pel que fa a la selecció i disseny d'activitats i tasques:
 - Diversificar els tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que es fan servir a l'aula de manera habitual.
 - Plantejar tasques que puguin tenir diferents nivells de resolució.
 - Incloure en la programació de les àrees activitats de reforç i ampliació que puguin ser utilitzades en moments i contextos diversos.
 - Programar seqüències d'activitats que suposin modificacions en el grau d'autonomia dels alumnes en la resolució de les tasques.
 - Pel que fa a les formes d'intervenció i seguiment més immediates per part del professor:
 - Diversificar, de manera sistemàtica i planificada, els tipus i graus d'ajuda als alumnes en el transcurs d'una determinada activitat o tasca.
 - Diversificar els llenguatges de suport per a la presentació d'informació nova als alumnes.
 - Realitzar un seguiment i valoració sistemàtics, amb criteris els més explícits possible, del desenvolupament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
 - Pel que fa a la dinàmica i funcionament del grup-classe:
 - Construir un clima relacional a l'aula que es basi en l'acceptació, la seguretat i la confiança mútues entre professor i alumnes.
 - Proposar tasques que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades de manera relativament autònoma pels alumnes.
 - Oferir als alumnes la possibilitat de participar en el procés d'elecció/selecció de les activitats a desenvolupar.
 - Emprar de manera sistemàtica estructures de treball cooperatiu a l'aula.

- Pel que a l'organització i estructura del grup-classe, i l'ús de l'espai i el temps.
 - Estructurar situacions i formes de treball que possibilitin la confluència simultània de diferents tasques i ritmes de treball en un mateix moment.
 - Diversificar les formes d'organització i agrupament dels alumnes.
 - Diversificar les formes d'estructuració i els usos de l'espai i del temps en les situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Les adaptacions que tot professor posa en marxa a l'aula es poden situar en un continuum, de les menys a les més significatives. Aquest continuum de menys a més es pot descriure de la següent manera (MEC, 1992):

- Adaptacions d'accés al currículum: són adaptacions dirigides a compensar les dificultats d'alguns alumnes per accedir al currículum. Són modificacions o provisió de recursos formals (temps i espai), materials, personals o de comunicació. Serien exemples d'aquest tipus d'adaptacions totes aquelles que facin referència als espais, mobiliari, recursos didàctics, textos, materials manipulatius, recursos tecnològics, sistemes i codis diferents o complementaris al llenguatge oral...
- Adaptacions curriculars: adaptacions que requereixen canvis en els objectius, continguts, mètodes pedagògics i/o criteris d'avaluació; és a dir, serien adaptacions realitzades en els elements curriculars que es deriven dels interrogants "què, com i quan ensenyar i avaluar". Exemples d'aquest tipus d'adaptacions serien: adequacions dels mètodes, tècniques i estratègies d'ensenyament i /o avaluació, modificació del temps per assolir objectius, donar prioritat a alguns d'aquests objectius... Podem distingir entre adaptacions poc significatives i adaptacions molt significatives:
 - Adaptacions poc significatives del currículum: són aquelles adequacions que no modifiquen substancialment la proposta comú, i intenten aconseguir els mateixos objectius, treballant els mateixos continguts que seran avaluats amb

els mateixos criteris, però mitjançant estratègies metodològiques, seqüències o durades diferents.

- Adaptacions significatives del currículum: són adaptacions que requereixen una eliminació prioritització o substitució, en vàries àrees curriculars, de continguts, objectius i criteris d'avaluació referents a aprenentatges que poden considerar-se bàsics, proposant uns altres de manera més o menys transitòria. Les adaptacions significatives del currículum es poden concretar de diferents maneres. Una d'aquestes és l'Adaptació Curricular Individualitzada (ACI), que s'ha comentat amb anterioritat al parlar dels diferents nivells de concreció de les adaptacions. Un cas particular d'ACI són els Programes de Diversificació Curricular. Aquests estan pensats per alumnes de més de setze anys que es troben a Segon Cicle de l'ESO, que ja han repetit algun curs i es preveu que necessiten d'aquesta adaptació per aconseguir els objectius mínims de l'etapa. Les adaptacions significatives del currículum han d'estar presidides per dos principis generals: aconseguir la màxima normalització, i aconseguir una resposta el més individualitzada possible a les necessitats dels alumnes per a que es produeixi el desenvolupament d'aquests.

En relació als aspectes organitzatius com a mesura d'atenció a la diversitat dins l'aula ja hem apuntat alguns criteris descrits per Onrubia i altres (1995) referents al “com ensenyar”, concretament en parlar de la dinàmica i funcionament del grup-classe i de l'organització i estructura del grup-classe i l'ús de l'espai i el temps. Jiménez i Vilà (1999) realitzen una proposta de mesures organitzatives d'atenció a la diversitat en què diferencien:

- Agrupaments: destaquen el treball cooperatiu en agrupaments heterogenis atenent a diferències en el nivell de rendiment; i les tutories entre iguals de diferents nivells, que es consideren molt beneficioses si prèviament hi ha hagut un “entrenament” amb el professor, no només des del punt de vista cognitiu sinó també social. És important, però, que es realitzi l'intercanvi de

rols tutor-tutoritzat en aquelles tasques en què cada alumne es consideri més competent.

- Organització de l'espai: a l'igual que d'altres autors (Wang, 1995; Puigdemívol, 1998), aquests autors proposen una distribució espacial que possibiliti la multifuncionalitat, amb diverses zones per realitzar tasques diferents en la mateixa aula.
- Organització del temps: seguint a Porras (1998), els autors realitzen una proposta combinada, de tasques generals a l'aula que es van concretant en els diferents alumnes seguint els seus fulls de treball personals.

D'altres tipus de mesures organitzatives per atendre a la diversitat que combinen l'organització d'espai, temps i continguts són els racons i els tallers. No entrarem a descriure aquest tipus d'organització però sí posarem de relleu el fet que poden suposar una manera radicalment diferent d'entendre el context de l'aula i del qual es poden beneficiar, no només els alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge sinó la totalitat de l'alumnat. En aquesta línia de dissenyar i organitzar contextos d'activitat múltiples i simultanis dins la mateixa aula, Tharp i altres (2002) elaboren una proposta en cinc fases per poder dur-la a terme a qualsevol aula ordinària. El marc educatiu per dur a terme aquesta proposta inclou dos contextos d'activitat que actuen com "nanses". Aquestes dues nanses són l'activitat de "preparació" o introducció (abans de començar un marc) i l'activitat d'"informació" o posta en comú (després d'ell). Els contextos d'activitat que trobem enmig de les dues nanses en la tradició comú normalment són una activitat d'explicació per a tot el grup i una tasca de seguiment amb exercicis o problemes. D'acord amb Tharp i altres (2002), aquest tipus de contextos s'han de diversificar i flexibilitzar, fins a ser substituïts per una estructura de classe basada en contextos d'activitat múltiples, simultanis i diversificats quant a les tasques, rols i formes d'interacció experimentades per cadascun dels alumnes. Aquesta transformació és la que es pot dur a terme mitjançant les cinc fases de la seva proposta:

- Fase 1: s'introdueix el marc bàsic amb "nanses" i es construeixen les normes bàsiques que han de presidir la nova organització de l'aula.
- Fase 2: s'introdueix, en un nivell bàsic, la realització d'activitats independents i simultànies (per exemple, la meitat del grup-classe realitza

una activitat sota supervisió directa del professor i l'altra meitat realitza una activitat independent).

- Fase 3: s'introdueixen diversos contextos simultanis i diversificats d'activitat; la prioritat és assegurar la participació dels alumnes i exercitar els procediments que permeten el funcionament dels diferents contextos i les rotacions d'un context a l'altre.
- Fase 4: s'aplica de manera completa una organització de l'aula a partir de contextos múltiples i simultanis d'activitat, amb grups estables que hi participen de manera rotatòria.
- Fase 5: s'introdueix la possibilitat de flexibilitzar i individualitzar, mitjançant contractes didàctics personalitzats, la participació dels diferents alumnes en els diferents contextos d'activitat; el grup-classe funciona amb un nivell d'autonomia que permet el professor establir "converses educatives" successives amb diferents grups d'alumnes de manera periòdica i sistemàtica.

La resposta educativa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge ha de basar-se, doncs, des d'aquest punt de vista, en un ensenyament adaptatiu que tingui en compte tant els aspectes curriculars com els organitzatius, de manera que sigui una resposta ajustada a les necessitats educatives de l'alumnat.

2.4 L'AVALUACIÓ INCLUSIVA COM A MESURA D'ATENCIÓ ALS ALUMNES AMB DIFICULTATS EN L'APRENTATGE

Com hem estat presentant al llarg dels apartats precedents, l'ensenyament adaptatiu suposa, d'una banda, diversificar les formes d'ensenyar, és a dir, ampliar el ventall de possibles ajudes que pot rebre un alumne; però, alhora, suposa flexibilitzar aquesta ajuda, és a dir, proporcionar-la als alumnes en el moment i en la mesura en què la necessitin (Coll i Onrubia, 1999; Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Coll, Martín i Onrubia, 2001).

Una estratègia d'atenció a la diversitat basada en l'adaptació dels mètodes d'ensenyament ha de contemplar, alhora, unes pràctiques avaluatives que siguin coherents amb aquesta estratègia. Aprofitant els diferents nivells d'aproximació a les pràctiques avaluatives escolars que hem presentat a l'apartat 1.5. del capítol anterior, descriurem i concretarem el caràcter inclusiu d'uniques pràctiques avaluatives que tinguin en compte les diferències individuals dels alumnes i que, alhora, siguin un dels elements clau del que s'ha anomenat l'ensenyament adaptatiu.

En primer lloc, i pel que fa a l'enfocament avaluatiu, una concepció de l'avaluació inclusiva comporta potenciar la seva funció pedagògica, és a dir, posar-la al servei de decisions que tinguin a veure amb els processos de regulació i millora, tant des de la seva vessant formativa (amb la finalitat de prendre decisions sobre l'acció docent i sobre com ajustar l'ajuda pedagògica a les necessitats dels alumnes), com de la seva vessant formadora (per tal de reforçar les capacitats de control i regulació dels alumnes sobre els propis aprenentatges). Així descrit, l'enfocament avaluatiu amb caràcter inclusiu pot ser definitori de la manera d'avaluar d'un professor, però també pot ser característic de la manera de plantejar, planificar i desenvolupar les pràctiques avaluatives de tot un centre educatiu. D'aquesta manera, un centre que vetlla per la inclusió, i que planteja l'avaluació de manera coherent amb aquests principis, elaborarà uns documents de centre i prendrà un seguit de decisions tant curriculars com organitzatives que respondran a una manera d'entendre l'avaluació com a procés, amb una funció reguladora que prioritza la vessant pedagògica. En canvi, un centre

caracteritzat per un tarannà contrari, defensarà un tipus de pràctica on l'avaluació té un caràcter de producte, amb una funció acreditativa i en la qual es prioritza la vessant social. La importància que un centre educatiu tingui una visió inclusiva de l'avaluació és especialment rellevant en el cas de l'educació bàsica obligatòria, en la qual, i com ja hem apuntat amb anterioritat, la funció social de l'avaluació només pren sentit al final de l'etapa d'educació secundària obligatòria. Això vol dir, entre d'altres coses, que les decisions de centre sobre l'avaluació tindran, d'una manera inevitable, certa repercussió sobre la pràctica avaluativa dels docents; i també que les decisions que, com a centre, es prenguin a partir dels resultats d'aprenentatge dels alumnes, hauran de tenir una finalitat més decantada cap al pol pedagògic que cap al social. De fet, allò òptim seria trobar una coherència i continuïtat entre els dos tipus de decisions vinculades a les dues funcions (William i altres, 2004). D'aquesta manera, la tensió latent entre, per exemple, l'exigència d'aprovar totes les assignatures al final de l'escolaritat obligatòria (èmfasi en el pol acreditatiu), es podria concretar, anant-nos cap al pol més pedagògic, en el fet de tenir en compte les possibilitats d'un alumne de cursar i aprofitar alguna opció formativa posterior a l'hora de decidir si se li dóna o no la titulació.

Com afirma Santos Guerra (2003), en la majoria dels casos serà el tipus d'avaluació que s'utilitza en un centre la que ens desvelarà la concepció de l'avaluació que es prioritza. D'aquesta manera, alhora, al darrera d'aquesta concepció s'amagaran les concepcions de l'avaluador:

- sobre la naturalesa de la intel·ligència: com ja hem apuntat a l'apartat 2.1 d'aquest mateix capítol, si és estàtica, l'avaluació es posarà al servei de classificar i mesurar la capacitat dels alumnes; en canvi, si és modificable, l'avaluació es posa al servei de la millora de l'aprenentatge i el seu ús també serà més flexible.
- sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge: si es concep com una transmissió de coneixement, l'avaluació té el paper de comprovar "quant" aprenentatge s'ha assolit; en canvi, si es concep l'ensenyament com una ajuda al procés de construcció de coneixement que realitza l'alumne, l'avaluació consistirà en veure de quina manera s'utilitza el coneixement assolit.

- sobre la naturalesa de la professió docent: si es considera que la funció del docent és la de transmissió de la informació, l'avaluació serà una mesura; si es considera que la funció docent està compromesa socialment amb el desenvolupament integral de l'alumne, l'avaluació estarà al servei de la millora d'aquest procés.

En definitiva, una avaluació al servei de l'adaptació de l'ensenyament a les característiques i necessitats educatives de tot l'alumnat requereix un alt grau d'implicació i compromís de tot el professorat del centre, com a col·lectiu, per a planificar i desenvolupar les pràctiques avaluatives, tant les més vinculades a processos de presa de decisions de caire pedagògic com social (Jorba i Sanmartí, 1994b). Segons García i Pearson, (1994), l'ús de pràctiques avaluatives de caràcter inclusiu afavoreix el desenvolupament professional dels docents.

En segon lloc, i pel que fa al programa avaluatiu (P.A.), el seu caràcter més o menys inclusiu vindrà marcat per la diversificació de les diferents situacions d'avaluació que el conformen en funció de les característiques dels alumnes que participen en elles (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002). La concreció d'aquestes diversificacions pot venir donada per diversos aspectes, com per exemple pel tipus de situacions d'avaluació que el conformen, o pel nombre, freqüència i ubicació de les mateixes; i en darrer terme, per les decisions que es troben associades als resultats de les diferents situacions d'avaluació preses en el seu conjunt. Solé, Miras i Castells (2003) identifiquen un seguit de característiques de les pràctiques avaluatives innovadores que, alhora, permeten un ús inclusiu d'aquestes:

- enfoquen continguts complexos i rellevants
- ofereixen un context en què s'afavoreix el pas de la regulació externa a l'autorregulació
- promouen el protagonisme dels alumnes
- permeten els alumnes mostrar les seves competències de manera diversificada.

En relació al tipus de situació d'avaluació, els professors hauran de tenir en compte, a l'hora de planificar el P.A., quin tipus d'informació volen recollir sobre l'aprenentatge dels seus alumnes, i en quin moment fer-ho. Colomina i Rochera (2002) assenyalen les següents possibilitats pel que fa a combinacions de situacions d'avaluació:

- N'hi ha que possibiliten observar el moment del procés en el qual els alumnes experimenten més dificultats, fent més fàcil la intervenció del professor quan l'alumne necessita l'ajuda. Tipus de situacions que faciliten aquesta actuació en el moment serien les sessions pregunta/resposta, l'observació d'aula mentre realitzen les tasques i la correcció d'exercicis a la pissarra o en veu alta. Les preguntes que es formulen als alumnes per recollir informació sobre el seu procés d'aprenentatge han de possibilitar-los un repte, juntament amb la seguretat que la seva resposta no és òbvia per al professor, sinó que té cert interès, i a més a més s'han de formular amb una certa garantia d'èxit. També es pot plantejar directament a un alumne que expliciti les passes i el procés que segueix per resoldre una tasca i, d'aquesta manera, identificar possibles dificultats en la realització (Mauri i Miras, 1996). Molts cops, però, no és possible plantejar una sessió de pregunta/resposta en el sí d'una classe amb molts alumnes. És per això que l'observació d'aula esdevé un instrument privilegiat per recollir informació sobre el procés (Jorba i Sanmartí, 1994a; Álvarez Méndez, 2001).
- Hi ha situacions d'avaluació que possibiliten identificar les dificultats dels alumnes a l'hora d'organitzar-se la feina individual o grupal i per tant afavoreixen l'ajuda per aprendre a aprendre. L'observació en els moments de planificació i organització del treball a l'aula facilita aquesta ajuda (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002).
- N'hi ha que possibiliten millor que d'altres l'avaluació d'un tipus determinat de contingut (conceptual, procedimental i actitudinal) i n'hi ha que són més favorables per unes àrees determinades, en tots dos casos per recollir informació que permeti prendre decisions sobre actuacions posteriors en relació als continguts (si s'han assolit o no, i en cas negatiu com tornar-hi). Les proves escrites que poden incloure els tres tipus de continguts, sessions orals de preguntes i respostes en les què els alumnes han de posar de

manifest diversos continguts ja tractats a l'aula, o la resolució de tasques individual i col·lectivament, són exemples d'instruments que afavoreixen aquests aspectes.

L'ajustament de l'ajuda educativa que és necessari per a què els alumnes aprenguin, es fonamenta en una intervenció docent recolzada en tres pilars (Coll, Martín i Onrubia, 2001): la planificació del procés a desenvolupar (la programació d'aula en la qual ha de constar allò que es pretén ensenyar i els recursos i les activitats per fer-ho), l'observació constant d'allò que l'alumne va fent, i la intervenció diferenciada en funció tant de la planificació prèvia com de l'observació real, oferint les ajudes que l'alumne necessiti en el moment que les necessiti i mantenint la tasca que realitza en un nivell que li suposi un repte abordable amb garanties d'èxit.

El P.A. dissenyat per afavorir la regulació dels processos d'ensenyament i aprenentatge repercutirà, alhora, en el valor formador de l'avaluació pels alumnes. Així, seguint a Coll, Martín i Onrubia (2001), s'afavorirà l'aparició de patrons motivacionals basats en la motivació intrínseca i el sentiment d'autonomia en la realització de la tasca, la qual cosa es relaciona amb l'adquisició i desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge i capacitats metacognitives que són fonamentals per superar les dificultats en l'aprenentatge.

En relació a les decisions que es troben associades als resultats de les diferents situacions d'avaluació preses en el seu conjunt, una estratègia avaluativa acord amb els principis de l'avaluació inclusiva vetllarà per recuperar la funció pedagògica de l'avaluació sumativa (Black i Williams, 2004). Per a tal fi, Coll i Onrubia (1999) i Coll, Martín i Onrubia (2001), elaboren un seguit de propostes que resumim a continuació:

- Utilitzar els resultats de l'avaluació sumativa d'unitats didàctiques o temes dins el procés d'ensenyament i aprenentatge per la regulació de l'ensenyament i l'aprenentatge d'unitats posteriors, i no només com a "nota" a la qual sumar posteriors resultats.
- Vincular els resultats de l'avaluació sumativa a processos de revisió sistemàtica i optimització de la docència, ja sigui en benefici dels propis alumnes que es troben dins el procés, ja sigui en benefici de propers alumnes de cursos acadèmics posteriors.

- Incorporar els alumnes en el procés de disseny, preparació, realització, correcció, i devolució de l'avaluació, i responsabilitzar-lo, d'aquesta manera, del seu propi procés d'aprenentatge, fent-lo cada cop més conscient i alhora conseqüent en els processos d'autorregulació i control.
- Valorar els aprenentatges des d'una perspectiva criterial (tenint en compte els criteris d'avaluació establerts a priori) i no normatiu (comparant els nivells d'aprenentatge assolits per la totalitat dels alumnes de l'aula). I tenir en compte, alhora, l'evolució que cada alumne ha realitzat al llarg de la seva participació en el procés.
- Cercar noves formes de comunicar a les famílies i als mateixos alumnes els resultats dels aprenentatges, intentant prioritzar la vessant pedagògica en detriment de l'acreditativa en termes quantitius. Aquest aspecte suposaria canviar els models d'informes a través dels quals s'expliciten els resultats, podent incorporar, en comptes d'una nota, l'explicació dels avenços i les dificultats amb les que s'ha trobat l'alumne a les diferents àrees.
- Reservar l'avaluació sumativa acreditativa per al final de l'etapa de l'educació secundària obligatòria.

El P.A., però, ha de buscar, i trobar, formes de conservar la continuïtat entre les decisions d'ordre pedagògic i d'ordre social; és a dir, procurar combinar diverses situacions d'avaluació que recullin informació al llarg de tot el procés (i no només de manera puntual); i capaces de discernir entre els diferents graus en què un alumne ha assolit els aprenentatges.

En tercer lloc, i pel que fa a la situació d'avaluació (S.A.), serà diversificada i flexible en tant que existeixin o no activitats preparatòries (per tal de repassar i assegurar la comprensió dels continguts que són motiu d'avaluació, o per preparar les tasques, o per plantejar dubtes i dificultats en els continguts treballats, o perquè el professor expliciti quins són els continguts prioritars de cara a l'avaluació, o per proporcionar informació sobre com seran les tasques d'avaluació o sobre com dur a terme la planificació de l'estudi dels continguts, o per proporcionar informació sobre els criteris que s'utilitzaran

per corregir les tasques d'avaluació i què serà allò que es tindrà més en compte, o per donar exemples d'una activitat ben resolta etc.), i que aquestes s'ajustin a les diferents necessitats de preparació dels alumnes. L'ús, en aquest moment del procés avaluatiu, de les “converses instruccionals o exploratòries” (Tharp i Gallimore, 1988; Mercer, 2001), poden esdevenir una eina primordial per activar el coneixement previ necessari per la resolució de les tasques. A més a més, aquestes tasques preparatòries constitueixen la base per la qual l'alumne és capaç de representar-se la tasca que haurà de resoldre i per tant li pot atribuir sentit a la mateixa, afavorint, d'aquesta manera, que s'apropi a la seva realització amb un enfocament més profund d'aprenentatge que si no conegués tots aquests aspectes.

També, si tenim en compte les activitats d'avaluació pròpiament dites, serà important observar com està organitzada la resolució de les tasques, si de manera individual o grupal; si hi ha prevista alguna consigna que provoqui que l'alumne revisi o justifiqui o millori la seva pròpia resolució; si existeix o no la possibilitat de disposar de material de suport per a la seva realització, o de qualsevol altra ajuda que s'ajusti a les característiques de l'alumnat (per exemple, resolent dubtes en el mateix moment de la realització de les tasques); etc. En aquest sentit, Shepard (2000) parla de diferents estratègies que permetin aquesta ajuda ajustada en el moment d'avaluar els alumnes. Una de les més destacades és l'avaluació “dinàmica” (*dynamic, on-going assessment*). Basada en la idea vigotskiana de la zona de desenvolupament proper, té com a finalitats, en primer lloc proporcionar ajudes als estudiants en el moment mateix de resoldre les tasques d'avaluació per obtenir informació sobre el seu procés d'aprenentatge i, en segon lloc, convertir la situació d'avaluació en situació d'ensenyament i aprenentatge. Colomina, Rochera i Barberà (2002) consideren important introduir en les tasques de la prova d'avaluació, a més a més dels continguts específics del tema objecte d'avaluació, d'altres continguts, com ara els procediments d'estudi, els recursos que han utilitzat en la realització o les reflexions metacognitives que poden dur a terme, per exemple.

En el cas de les activitats de correcció i qualificació, serà important tenir en compte si els alumnes coneixen o no els criteris amb els quals seran avaluats els seus productes i, sobretot, si els comparteixen i, fins i tot, si han ajudat en la seva elaboració i aplicació. Frederiksen i Collins (1989), utilitzen el terme “transparència” per referir-se a la necessitat d'explicitar els criteris d'avaluació dels alumnes que els permetin prendre consciència dels seus encerts i les seves errades. Colomina, Rochera i Barberà (2002)

afegeixen que la comunicació dels criteris d'avaluació als alumnes s'hauria de realitzar amb anterioritat a la devolució de l'instrument corregit, i fins i tot, amb anterioritat a la seva realització. En la mateixa línia, Norton (2004) defensa que quan els alumnes coneixen els criteris d'avaluació orienten el seu procés d'aprenentatge cap a la consecució d'aquests criteris, adoptant un enfocament estratègic. La solució proposada per l'autor seria convertir els criteris d'avaluació en "criteris d'aprenentatge", explicitant-los i compartint-los amb els alumnes. Gipps (1999) assenyala la importància de l'autoavaluació dels alumnes, no només amb finalitats metacognitives, sinó de responsabilització del propi procés d'aprenentatge i de millora de les relacions col·laboratives entre docents i alumnes. Tenir en compte si els criteris són els mateixos per a tots els alumnes o, pel contrari, s'han establert criteris tenint en compte l'evolució personal marcaran també la flexibilitat d'aquestes activitats. La manera com els criteris s'apliquen (si són quantitius i qualitius) ens aportarà informació sobre el pes que el professor li atorga tant a la "nota" amb criteris i referents quantitius (funció social) com a la informació que li pot ser útil per ajudar a ajustar la seva ajuda a l'alumne i per informar el mateix alumne, mitjançant comentaris de caire qualitatiu, sobre el seu procés d'aprenentatge (funció pedagògica) (Broadfoot i Black, 2004).

Relacionat amb aquest darrer comentari, les activitats de comunicació i devolució dels resultats hauran de potenciar la seva capacitat informativa des de les seves diferents combinacions (públic/privat; individual/grupal), procurant no centrar-se de manera exclusiva en els aspectes quantitius sinó també, i sobretot, en els aspectes qualitius d'aquests resultats. Com apunten Lepper i els seus col·laboradors (1997, citat a Shepard, 2000), la comunicació dels resultats de l'avaluació s'hauria de dur a terme de manera indirecta, és a dir, sense assenyalar directament les errades de manera punitiva, sinó comentant-les amb l'alumne implicat i guiant-lo en la seva resolució correcta. Aquesta manera de procedir, segons els autors, influencia de manera positiva en la motivació i sentiment de competència de l'alumne, fent-lo d'aquesta manera particip i corresponsabilitzant-lo del seu propi procés d'aprenentatge i avaluació. En la mateixa línia, l'Assessment Reform Group (2002) assenyala que el *feedback* que reben els alumnes dels seus resultats d'aprenentatge influeix no només en la seva motivació, sinó també en el seu sentiment d'eficàcia i de competència. D'aquesta manera, quan el *feedback* que proporciona el professor es centra en com l'alumne resol la tasca, aconsegueix augmentar l'interès i l'esforç de l'alumne; en canvi, quan el *feedback*

centra el seu focus en el producte, per exemple en la nota, promou en els alumnes la millora, no de l'aprenentatge sinó del producte o tasca, així com la competitivitat respecte a la resta de companys. La manera com es comparteixen els significats dels resultats obtinguts a l'avaluació serà un pas previ perquè els alumnes compreguin les implicacions, tant pedagògiques com socials, de l'avaluació (Wiliam, 2000).

Potser un dels indicadors del caràcter més o menys inclusiu d'una situació d'avaluació siguin les activitats d'aprofitament que estiguin previstes (si les hi ha) posteriorment a la devolució dels resultats. La seva importància rau en el tipus d'actuacions o mesures que es prenen, i en si promouen l'activitat conjunta entre professors i alumnes al voltant de la comprensió dels continguts que han estat objecte d'avaluació, com, per exemple, la revisió conjunta de les tasques d'una prova escrita (Colomina, Rochera i Barberà, 2002), o qualsevol altra activitat que possibiliti que els alumnes reflexionin sobre el procés que han seguit en l'estudi i en la resolució de les tasques (Assessment Reform Group, 2002). En el cas d'una situació inclusiva, de caire més general, es concretarien en mesures de caràcter curricular o organitzatiu que tinguin com a finalitat ajustar les ajudes educatives a les diferents necessitats dels alumnes. Per aquest motiu, l'avaluació de la docència esdevé capdal per valorar la capacitat de l'ensenyament, i en aquest cas també de l'avaluació, per adaptar-se als alumnes.

Per finalitzar, en quart lloc, les tasques d'avaluació poden ser o no inclusives en tant que s'adaptin, diversificant i flexibilitzant, els diferents aspectes que les caracteritzen, com ara, el nombre de tasques; el tipus de contingut que permet avaluar millor (conceptual, procedimental, actitudinal) (Swan, 1993); el suport comunicatiu emprat per a la presentació de les tasques i per la seva resolució (verbal, numèric, gràfic); els ajuts i suports a la realització de les tasques. Un dels indicadors de flexibilització serà, per exemple, si les tasques dissenyades per avaluar els aprenentatges presenten un grau diferent d'exigència cognitiva, o si es contemplen diferents procediments per a la seva resolució (Swan, 1993); o si s'ha permès els alumnes participar en la seva planificació i definició. Tenint en compte que l'aprenentatge d'un alumne es caracteritza per tenir diferent grau de significativitat, s'hauran de dissenyar tasques que permetin copsar, precisament, els diferents graus en els quals els alumnes han après (Coll i Martín, 1993), en contraposició a un tipus de tasques dicotòmiques en les quals el resultat, o està bé, o

està malament. Serà important, en la mesura que sigui possible per la naturalesa del contingut, que els alumnes puguin “transferir” el coneixement que adquireixen a d'altres contextos. Això es podrà plantejar en tant que les tasques proposades permetin situar els alumnes en situacions més o menys quotidianes i properes a la realitat (Swan, 1993; Shepard, 2000), o que permetin a l'alumne una elaboració d'un producte al llarg d'un període dilatat en el temps amb ajudes durant el procés, permetran un grau d'ajut ajustat i, com a conseqüència, un nivell d'aprenentatge més elevat (Mauri, Valls i Barberà, 2002).

3 L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES: PARÀMETRES CONTEXTUALS⁹

3.1	La resposta educativa a l'educació secundària obligatòria	100
3.1.1	L'etapa de l'ESO: caracterització psicopedagògica i curricular.....	100
3.1.2	El referent normatiu de l'avaluació a l'ESO: descripció i anàlisi	103
3.1.3	El referent normatiu per a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'ESO.....	106
3.2	L'avaluació dels aprenentatges a l'àrea de matemàtiques	109
3.2.1	L'àrea de matemàtiques a l'ESO.....	109
3.2.2	L'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb dificultats a l'àrea de matemàtiques.....	115

⁹ Els paràmetres contextuals que es presenten en aquest capítol fan referència al moment en què es van recollir les dades de la recerca.

3.1 LA RESPOSTA EDUCATIVA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Tot i que la caracterització de l'avaluació entesa en la seva doble funció pot ser generalitzable en qualsevol de les etapes educatives, pren un caràcter diferenciador segons en quina d'aquestes etapes ens ubiquem. La recerca que presentem pren com a context específic l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), per la qual cosa resulta pertinent analitzar què és el que té d'específic l'avaluació en aquesta etapa educativa. Per fer aquesta anàlisi i reflexió, començarem per caracteritzar molt breument l'etapa de l'ESO pel que fa als seus aspectes psicopedagògics i curriculars (G.C., 1993; MEC 1989), com a pas previ per a la revisió del referent normatiu de l'avaluació en aquesta etapa (G.C. 1996).

3.1.1 L'ETAPA DE L'ESO: CARACTERITZACIÓ PSICOPEDAGÒGICA I CURRICULAR

L'etapa educativa de Secundària Obligatòria (12-16 anys) coincideix, aproximadament, amb l'etapa evolutiva de l'adolescència, en la qual els adolescents, a més a més dels canvis fisiològics, viuen importants canvis afectius, cognitius, de valors i de relacions socials. En aquesta etapa de canvis, l'educació escolar ha de promoure el desenvolupament integral de la persona a diferents nivells: intel·lectual, motor, d'equilibri personal i afectiu, de relació interpersonal, i d'actuació i inserció social. Els objectius vinculats a aquestes capacitats que guien l'ESO, no només fan referència a aspectes estrictament acadèmics, sinó que inclouen aspectes com ara: la capacitat per a l'anàlisi i la solució de problemes reals; el desenvolupament i exercici d'un esperit crític i creatiu; o l'adquisició i pràctica d'hàbits de cooperació ciutadana, de solidaritat i de treball en equip (MEC, 1989).

Aquestes finalitats de l'ESO es veuen recolzades per dos grans dimensions: els principis d'ensenyança comprensiva i diversificada, i els principis del caràcter terminal i alhora preparatori per als següents nivells educatius que té l'etapa (MEC, 1989).

L'ESO pren un caràcter obligatori fins als setze anys, a diferència de l'anterior sistema educatiu on l'obligatorietat durava fins als catorze anys. És aquest fet, entre d'altres, el que obliga a definir l'etapa amb els principis d'ensenyança comprensiva i diversificada. El principi d'ensenyança comprensiva comporta, necessàriament, el principi de no selectivitat i el caràcter no discriminatori de la mateixa. Aquest fet suposa entendre l'escola comprensiva com a estructura bàsica que permeti assegurar la igualtat d'oportunitats entre els alumnes en aquesta etapa. Aquest propòsit es tradueix en una ordenació curricular integradora que vol oferir les mateixes oportunitats de formació i les mateixes experiències educatives a tots els alumnes, independentment del seu origen social, de la seva situació econòmica, sexe i d'altres característiques individuals, i que vol actuar, d'aquesta manera, com a mecanisme compensador de les possibles desigualtats d'origen social i econòmic. Aquest principi d'ensenyança comprensiva es sustenta en un tipus de política educativa que considera que, com més tard es vegin obligats els alumnes a prendre una decisió que els obligui a triar entre una via més acadèmica i una altra més professional, més probabilitats hi haurà que aquesta decisió estigui basada en criteris fonamentalment acadèmics i no de naturalesa sociocultural (Corbalán, 2000).

Tot i amb això, l'ampliació de l'ensenyament comprensiu no pot obviar les diferències d'interessos, motivacions i capacitats que presenten els alumnes a partir dels dotze o tretze anys. El principi d'ensenyança comprensiva ha de complementar-se, doncs, amb una oferta d'ensenyança diversificada que satisfaci les necessitats educatives dels alumnes. L'equilibri, doncs, entre ensenyança comprensiva i diversificada marcarà la caracterització de l'etapa, tant pel que fa als seus aspectes curriculars com estructurals i organitzatius. S'ha de tenir present, però, que a mesura que avança l'Educació Secundària es trobaran més dificultats per aconseguir un equilibri entre comprensivitat curricular i diversitat de l'alumnat, ja que també és més gran l'heterogeneïtat de necessitats educatives dels alumnes. És per aquesta tensió que es produeix entre el principi de comprensivitat i el principi de diversitat que en el transcurs de l'ESO s'estableix una progressiva diferenciació dels continguts curriculars, amb la finalitat d'assegurar l'adquisició dels sabers que configuren el bagatge necessari de tot ciutadà atenent, al mateix temps, a la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats dels alumnes.

Pel que fa als principis derivats del caràcter terminal i alhora preparatori de l'etapa per als següents nivells educatius, val a dir que l'ESO es constitueix com a etapa amb caràcter propi i relativament autònom, i per tant s'oblida la idea d'una Educació Secundària amb l'únic sentit de preparació per a la següent etapa educativa. Aquesta concepció, vigent fins la implantació de la LOGSE, reforçava els criteris selectius i sobrecarregava l'etapa amb continguts acadèmics. Per tant, no es pot obviar que, tot i que hi hagi alumnes que continuïn amb la seva escolaritat, hi ha alumnes que donaran per finalitzada la seva escolaritat amb la finalització de l'ESO. La doble funció terminal i propedèutica exigeix la finalitat d'aconseguir que els alumnes aprenguin els elements bàsics de la cultura i es preparin per ser ciutadans actius de la societat, però també exigeix la finalitat d'aconseguir les bases per la formació postobligatòria per aquells alumnes que vulguin continuar amb la seva escolaritat.

Aquestes dues dimensions, que engloben els principis d'ensenyança comprensiva alhora que diversificada, i els principis derivats del caràcter terminal alhora que preparatori per als següents nivells educatius, atorguen una especificitat pròpia a l'ESO que la diferencia substancialment i significativa de la concepció de l'Educació Secundària a l'anterior sistema educatiu vigent fins a la implantació de la LOGSE. Aquest caràcter diferenciador, amb entitat pròpia com a etapa, fa que la recerca que es presenta sigui rellevant en tant que l'ESO ha suposat un canvi de concepció de l'educació secundària i ha suposat, alhora, uns nous reptes que la comunitat educativa ha hagut d'assolir, com són l'equilibri entre l'ensenyança comprensiva i diversificada; i l'equilibri entre el caràcter terminal i preparatori d'aquesta etapa educativa.

El caràcter obligatori de l'etapa, el principi d'igualtat d'oportunitats i la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes de 12 a 16 anys, marcaran la definició del currículum en aquesta etapa. Aquests fets suposen una concepció de currículum que possibiliti la flexibilitat en la seva concreció als diferents centres, un marge d'opcionalitat creixent al llarg de l'etapa, agrupacions flexibles dels alumnes i, en definitiva, mecanismes de resposta a la diversitat que respectin el principi d'ensenyança comprensiva i adaptativa que hem caracteritzat al capítol anterior. En relació a l'estructura curricular, el cicle constitueix la unitat d'organització temporal del currículum, i en aquesta etapa la divisió es realitza en dos cicles de dos cursos acadèmics de durada cadascun. Aquesta divisió té a veure amb l'evolució i el desenvolupament psicològic de l'adolescent (consolidació d'interessos educatius i

expectatives professionals al final de l'etapa), i amb raons de caràcter pedagògic i curricular (caràcter comprensiu i alhora diferenciador de l'etapa juntament amb el valor terminal i propedèutic de la mateixa). En relació als continguts curriculars, s'adopta l'àrea com a unitat i instrument organitzador del currículum. L'àrea constitueix un marc per interrelacionar continguts de caràcter teòric i funcional i promoure un aprenentatge integrador i útil per a la comprensió de la realitat i l'actuació sobre ella.

3.1.2 EL REFERENT NORMATIU DE L'AVALUACIÓ A L'ESO: DESCRIPCIÓ I ANÀLISI

Un cop revisats els aspectes psicopedagògics i curriculars de l'etapa, i com a un element més dins els aspectes curriculars, es realitzarà una descripció i anàlisi dels aspectes normatius de l'avaluació en aquesta etapa per tal de delimitar l'objecte d'estudi de la present recerca en el marc més ampli de les prescripcions administratives (G.C., 1996). Així, malgrat haguem caracteritzat l'avaluació des d'una perspectiva constructivista, apuntarem els aspectes més remarcables des de la vessant normativa.

Aquest model educatiu entén l'avaluació com un dels principals elements de l'acció educativa, la finalitat de la qual és recollir informació sistemàticament sobre el procés i els resultats de l'aprenentatge, en relació a les capacitats expressades en els objectius generals, i tenint en compte els diferents tipus de capacitats que es recullen en ells. Aquesta informació, un cop analitzada, ha de servir per prendre decisions orientades a la millora del procés i dels resultats, és a dir, decisions que tenen com a objecte tant els aprenentatges dels alumnes com els processos d'ensenyament. L'avaluació ha de respondre, en aquesta etapa concreta de l'ESO, a les característiques següents: individualitzada (basada en el desenvolupament de cada alumne en particular); integradora (contemplant els resultats obtinguts en relació amb els diferents tipus de continguts i en les diferents àrees); contínua i amb una visió globalitzada del procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta incorporació de l'avaluació al desenvolupament curricular i al servei del procés d'ensenyament i aprenentatge respon al caràcter comprensiu i formatiu de l'etapa educativa en la qual ens ubiquem, l'ESO. En aquest sentit, els equips docents i el professorat tenen un alt grau d'autonomia i de

responsabilitat en la planificació i desenvolupament de les activitats d'avaluació, i en els usos que dels resultats de la informació se'n deriven.

Pel que fa a criteris en el procés de presa de decisions en relació a l'avaluació, Onrubia i altres (1995) proposen els següents:

- Pel que fa al què avaluar:
 - Contemplar de manera equilibrada en els criteris i activitats d'avaluació els diferents tipus de capacitats i de continguts.
 - Obtenir informacions el més variades i completes possible sobre l'aprenentatge dels alumnes, i que permetin conèixer tant les seves dificultats com els seus progressos.
- Pel que fa al com i al quan avaluar:
 - Diversificar els moments d'avaluació
 - Diversificar les situacions i els instruments d'avaluació.
- Pel que fa a la implicació i participació dels alumnes en el procés d'avaluació:
 - Fomentar la implicació i participació dels alumnes en el procés d'avaluació.
 - Ajudar els alumnes a aprendre a avaluar i regular per ells mateixos el seu propi procés d'aprenentatge.

Pel que fa a les fases de l'avaluació, tot i que ja s'han comentat amb anterioritat, s'emfasitzaran aquells aspectes més normatius amb caràcter prescriptiu per l'etapa de l'ESO. Com ja s'ha explicat a l'apartat 1.4. del capítol 1, existeixen tres moments clau:

- **Avaluació inicial:** l'objectiu és conèixer la situació de partida de l'alumne per tal d'ajustar l'ajut educatiu a les seves necessitats. A l'ESO, aquesta finalitat es concreta en detectar el grau de desenvolupament assolit en aspectes bàsics d'aprenentatge i de domini dels continguts de les diferents àrees.

- **Avaluació formativa:** l'objectiu és utilitzar les diferents situacions educatives per tal d'analitzar els progressos i dificultats dels alumnes, amb la finalitat d'ajustar la intervenció educativa per promoure el procés d'aprenentatge, ja sigui mitjançant la millora en l'actuació docent o modificant aquells aspectes de l'activitat docent i del projecte curricular que s'hagin detectat com poc adients a les característiques dels alumnes i al context del centre.
- **Avaluació sumativa:** té com a objectiu recollir informació sobre les capacitats assolides pels alumnes al final d'un període. Tot i que presenta aquest caràcter "terminal", la normativa insisteix en posar-la al servei de decisions de caràcter pedagògic, en tant que està estretament relacionada amb l'avaluació contínua i, com a conseqüència, es poden prendre decisions pel que fa a mesures de reforç educatiu, d'agrupament de l'alumnat, d'adaptacions curriculars, etc. Però aquesta avaluació sumativa també té un caràcter acreditatiu al finalitzar l'educació obligatòria, i té com a objectiu certificar davant la societat els aprenentatges realitzats pels alumnes.

En els tres moments de l'avaluació, el judici està bàsicament al servei del procés de presa de decisions de caràcter pedagògic, tot i que l'avaluació sumativa pot tenir un caràcter acreditatiu i per tant una funció social.

En definitiva, i com ja hem apuntat amb anterioritat, la diferència entre l'avaluació entesa com a valoració del procés o com a valoració del producte, provoca una sèrie de tensions entre un tipus de funció més pedagògica i un altre de funció més social que encara no estan resoltes. Des de la normativa, es promou un tipus d'avaluació que consideri, sobretot, els seus aspectes més reguladors posats al servei del procés d'ensenyament i aprenentatge. Tot i amb això, manté la funció social de l'avaluació per prendre decisions relatives a la seva promoció, acreditació o titulació, per la qual cosa, malgrat promogui un tipus d'avaluació amb un objectiu concret, no renuncia al seu aspecte social. Per tant, es continuen mantenint les tensions que es produeixen entre aquestes dues grans funcions de l'avaluació en el sí de les pràctiques educatives escolars (G.C. Resolució de 18 de juny de 2004).

3.1.3 EL REFERENT NORMATIU PER A L'AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES DELS ALUMNES AMB DIFICULTATS EN L'APRENENTATGE A L'ESO

La resposta avaluativa, a l'igual que la resposta educativa, també ha de tenir un caràcter adaptatiu, diversificat i flexible. Juntament amb aquest caràcter de l'avaluació, els centres d'ESO en els quals es trobin alumnes amb dificultats en l'aprenentatge han de potenciar la reflexió sobre alguns aspectes de l'avaluació que resulten particularment significatius per aquests alumnes (MEC, 1992; Coll i Onrubia, 1999). Entre aquests aspectes cal destacar:

- La importància de l'avaluació inicial per a la presa de decisions curriculars.
- La necessitat d'ajust o adaptació en els mètodes, tècniques, estratègies i instruments d'avaluació.

Pel que fa al primer aspecte, serà rellevant recollir informació referent a: a) la competència curricular de l'alumnat, és a dir, informació sobre el nivell d'aprenentatge de l'alumne en relació amb els objectius i els continguts establerts al currículum. L'objectiu és situar a l'alumne en el continu curricular i planificar la resposta més adient als seus coneixements previs; b) el seu estil d'aprenentatge i la seva motivació per aprendre; c) el context en el qual l'alumne s'ubica. Amb el recull d'aquesta informació inicial es podrà determinar quines són les necessitats especials de l'alumne en funció dels requeriments del context específic en el qual s'ubica, amb la finalitat de proporcionar la resposta més adient per a les seves necessitats.

Pel que fa al segon aspecte, les adaptacions en mètodes, tècniques, estratègies i instruments d'avaluació, podria ser necessari tenir en compte les següents decisions: a) proporcionar a l'alumne, en les activitats d'avaluació, els mateixos mitjans d'accés que necessita per tal de desenvolupar els aprenentatges; b) dissenyar activitats i procediments d'avaluació alternatius o diferents dels plantejats per a la resta d'alumnat, de manera que s'ajustin a les seves necessitats; c) adaptar els instruments d'avaluació a les dificultats de l'alumne. Allò que cal remarcar en aquest segon aspecte és la distinció entre l'objectiu i els continguts que es pretenen avaluar, els instruments, activitats o tècniques que s'utilitzen per fer-ho. A més a més, encara que aquestes adaptacions es

proposin des d'un punt de vista individual, la situació de l'alumne amb dificultats en l'aprenentatge serà menys diferent en la mesura que a l'aula hi hagi una flexibilitat més gran a l'hora de dissenyar els instruments, les activitats i les tècniques d'avaluació (Barberà i Gómez-Granell, 1996).

Un altre aspecte d'especial rellevància en el cas dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge és la promoció. Les decisions pel que fa a la promoció d'aquest alumnat específic haurien de tenir en compte dos criteris (MEC, 1992; Coll i Martín, 1996): a) en el nivell d'interacció de l'alumne amb els seus companys i la seva adaptació al grup; pot ser que la permanència dins el mateix grup afavoreixi els processos de socialització i relacions interpersonals de l'alumne; b) les necessitats d'ajust i adaptació que l'alumne precisarà en aquesta o en una altra situació; si la promoció implica la realització d'un conjunt d'adaptacions que facin que el currículum de l'alumne es separi de manera molt significativa de la dels seus companys, pot ser aconsellable la permanència en el cicle o curs.

Els criteris curriculars per donar una resposta educativa ajustada a aquests alumnes en l'àmbit de Catalunya es poden trobar a la Resolució de la Direcció General d'Ordenació Educativa de 19 de juny de 1997, per la qual s'aproven instruccions relatives a l'organització del currículum a l'educació secundària obligatòria per a l'atenció a la diversitat dels alumnes. Més recentment, en la Resolució de la Direcció General d'Ordenació Educativa de 18 de juny de 2004, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005, s'apunta: "Les mesures més específiques d'atenció a la diversitat poden ser organitzatives (agrupaments flexibles, atenció en petits grups o de manera individualitzada dins o fora de l'aula...) però han d'incidir, fonamentalment, en les estratègies didàctiques i metodològiques i en el procés d'avaluació de l'alumnat" (pàg. 770). També s'apunta com a mesura la creació de la "comissió d'atenció a la diversitat", formada pel cap d'estudis o el coordinador pedagògic, el docent de l'especialitat de psicologia i pedagogia i, si és el cas, pel mestre de pedagogia terapèutica, el coordinador de l'ESO, els coordinadors de curs o de cicle, caps de departament o altre professorat que el centre consideri convenient, així com el professional de l'equip psicopedagògic (EAP) que intervé en el centre. Aquesta comissió té com a finalitat vetllar per l'atenció a les necessitats educatives específiques

dels alumnes. Els criteris que s'apunten en el document i que han de governar l'atenció a la diversitat en un centre són:

- Prioritzar l'atenció a l'assoliment de les competències bàsiques.
- Compaginar la programació d'actuacions de caràcter singular per a un alumne o alumna o grup d'alumnes amb les necessitats d'integració d'aquests alumnes en les activitats ordinàries amb altres companys.
- Prendre com a referència en l'adaptació d'activitats, de continguts i, si cal d'algunes àrees, els objectius terminals que tinguin una relació més directa amb els objectius generals de l'àrea, els objectius generals d'etapa i les competències bàsiques.

Més concretament, i relacionat directament amb l'avaluació, s'encomana als departaments “concretar els criteris d'avaluació i preparar conjuntament el material necessari (exercicis orals i escrits, proves objectives, pautes de correcció, documents d'observació sistemàtica de l'alumne o alumna, indicacions de treballs per realitzar, etc.)” (pàg. 776).

3.2 L'AVALUACIÓ DELS APRENTATGES A L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES

Encara que fins al moment no s'havia subratllat la seva importància, és clar que la naturalesa del contingut objecte d'ensenyament i aprenentatge té un seguit d'implicacions de cara a l'aproximació a les pràctiques avaluatives.

De la mateixa manera que el tipus de contingut, ja sigui conceptual, procedimental o actitudinal, influeix a l'hora d'enfrontar-se al seu aprenentatge, la naturalesa d'aquest contingut també esdevé una peça clau. Així, les característiques, estructura interna i exigències dels diferents continguts activen processos cognitius diferents en les persones a l'hora d'aprendre'ls i fan que s'engeguin intervencions educatives diferenciades que ajudin al seu assoliment. És inevitable, doncs, que les activitats i tasques d'avaluació siguin diferents en funció de la diferent naturalesa dels continguts de què es tracti.

En aquest apartat abordarem l'àrea de matemàtiques tal i com es concep a l'ESO, amb la finalitat, no d'exhaurir aquesta temàtica, sinó de contextualitzar la recerca que es presenta.

3.2.1 L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES A L'ESO

Des del punt de vista curricular, l'àrea de matemàtiques proporciona uns instruments conceptuals i metodològics eficaços per tal de representar, explicar i predir fets i situacions de la realitat. També permet incrementar els nivells d'abstracció, simbolització i formalització del coneixement partint de l'experiència pràctica dels alumnes (G.C., 1993).

L'orientació que reben les matemàtiques dins l'ESO en el "currículum LOGSE", ha canviat d'una forma molt rellevant respecte al concepte que es tenia de les matemàtiques en l'anterior ordenació. La diferència més important la trobem en el fet que les matemàtiques es conceben, actualment, com a un saber que es construeix, i aquest procés de construcció ha d'utilitzar com a punt de partida la pròpia experiència

pràctica dels alumnes. Aquest canvi en la forma de veure i plantejar les matemàtiques des d'un punt de vista curricular es basa en tres principis (Defior, 1990). En primer lloc, es té en compte el caràcter evolutiu del saber matemàtic, que canvia i es desenvolupa progressivament, és a dir, no és un saber tancat, sinó obert a innovacions. En segon lloc, es parteix de la seva naturalesa dual; d'aquesta manera s'entén el seu caràcter de ciència exacta però se li dóna un valor funcional com a eina per aprendre d'una forma aproximada a la realitat (Niss, 1999, Corbalán, 2000; De Corte, 2004). En tercer i darrer lloc, s'insisteix en la necessitat de recolzar les actituds positives dels alumnes cap a la disciplina, de manera que puguin veure la seva relació amb el seu món més immediat. En síntesi, es pretén que les matemàtiques siguin vistes i viscudes com a saber-eina que permetrà els adolescents d'integrar-se a la societat d'una forma activa.

De Corte (2004) aporta quatre components o teories que, sota la seva perspectiva, sustenten l'aprenentatge de les matemàtiques i per tant són útils de cara a la instrucció:

- Una teoria de l'expertesa: l'objectiu seria analitzar la competència en un domini específic, en aquest cas en matemàtiques.
- Una teoria de l'adquisició: l'objectiu seria comprendre i explicar els processos d'aprenentatge que condueixen a l'adquisició de la competència.
- Una teoria de la intervenció: focalitzada en el disseny de situacions efectives d'ensenyament i aprenentatge que permetin evidenciar els processos d'adquisició.
- Una teoria de l'avaluació: adreçada al desenvolupament de mètodes i tècniques per la construcció i aplicació d'eines i instruments d'avaluació.

Es podria establir un paral·lelisme entre els tres primers components proposats per De Corte i els tres elements del triangle interactiu que proposa la concepció constructivista, on el domini específic estaria representat pel contingut d'aprenentatge; els processos d'aprenentatge farien referència més directament a l'alumne i el seu procés de construcció de coneixement i d'atribució de sentit; i el disseny de situacions efectives es relacionaria amb el professor i els seus processos d'ajustament de l'ajuda pedagògica a les necessitats dels alumnes. No oblidem, però, que les relacions entre els elements, des de la concepció constructivista, esdevenen bidireccionals. El cas del component que fa

referència a l'avaluació es justifica, des de la perspectiva que hem adoptat, pel fet que considerem les pràctiques avaluatives com a processos inherents al procés mateix d'ensenyar i d'aprendre.

Niss (1999), per la seva banda, identifica un seguit de factors que influeixen el procés d'aprenentatge de les matemàtiques per part dels alumnes, entre els quals destaquen:

- Les característiques epistemològiques de les matemàtiques i les creences dels alumnes sobre elles.
- Les situacions socials i culturals i els contextos d'aprenentatge en els quals s'ha trobat immers l'alumne.
- Les intuïcions i models implícits, estables i relatius, i la interacció amb les noves tasques d'aprenentatge.
- Les similituds i discrepàncies entre els diferents “registres lingüístics”, incloent el llenguatge quotidià i els diversos i característics discursos del coneixement matemàtic.
- Les maneres i instruments amb els quals l'alumne és avaluat.

Aquests factors, entre d'altres, esdevenen una peça clau per comprendre i atendre les possibles dificultats que presentin els alumnes durant el procés d'aprenentatge d'aquesta àrea, com apunten Onrubia, Rochera i Barberà (2001).

L'àrea de matemàtiques té un paper fonamental en el desenvolupament d'algunes de les capacitats que es plantegen en els objectius generals de l'ESO. D'acord amb aquestes capacitats, s'han plantejat nou objectius generals de l'àrea de matemàtiques que, d'una forma resumida responen als següents aspectes (G.C., 1993; Rivière i Luelmo, 1990; Goñi, 2000): a) els alumnes han de tenir una visió global de la matemàtica, en el sentit de ser entesa com a ciència en evolució, i com a una eina amb caràcter instrumental; b) els alumnes han de saber aplicar els coneixements matemàtics de forma creativa i útil, amb esperit crític; c) els alumnes han de conèixer l'ús dels diversos llenguatges matemàtics, la sistematització de l'observació, la classificació i ordenació de les dades obtingudes, i la detecció i establiment de les relacions que puguin existir en conjunt de dades. L'adquisició d'una disposició cap a les matemàtiques està constituïda per cinc

categories d'aptituds o capacitats (Onrubia, Rochera, Barberà, 2001; De Corte, 2004): a) coneixement declaratiu o coneixement de domini específic (fets, símbols, algorismes, conceptes i regles) ben organitzat, flexible i accessible; b) coneixement procedimental o mètodes heurístics, cerca d'estratègies de resolució de problemes que no garanteixen però augmenten la possibilitat de trobar la solució correcta; c) meta-coneixement, coneixement sobre el propi funcionament cognitiu, i coneixement sobre la pròpia motivació i emocions que poden ser utilitzats deliberadament per millorar l'eficiència volitiva; d) estratègies d'autorregulació dels propis processos cognitius i estratègies d'autovolició; e) aspectes afectius, relacionals i motivacionals (creences sobre un mateix en relació a l'aprenentatge de les matemàtiques i la resolució de problemes, i sobre el context social en el qual es duen a terme les tasques matemàtiques). A més a més serà imprescindible que els alumnes desenvolupin un tipus de coneixement condicional que els ha de permetre saber quan i sota quines condicions utilitzar el seu coneixement. Així caracteritzat, l'aprenentatge de les matemàtiques esdevé un procés de construcció de coneixement constructiu, autorregulat, situat i col·laboratiu (Onrubia, Rochera i Barberà, 2001; De Corte, 2004).

En relació amb els objectius generals es plantegen una sèrie de continguts organitzats segons el tipus de contingut als que facin referència (G.C., 1993):

- Procediments: hi ha quatre blocs de continguts referents als procediments:
 - Llenguatges i processos.
 - Tècniques per a la mesura i el càlcul.
 - Ús de models geomètrics.
 - Representació i anàlisi de la informació.
- Fets, conceptes i sistemes conceptuals: hi ha cinc blocs de continguts referents als fets i conceptes:
 - Els nombres.
 - El pla i l'espai.
 - La dependència entre variables.

- L'estadística elemental i l'atzar.
- Elements d'història de la matemàtica.
- Valors, normes i actituds: hi ha tres blocs referents a aquest tipus de contingut:
 - Interrogació i investigació davant de situacions i problemes contrastables matemàticament.
 - Sistematització del treball en les matemàtiques.
 - Valoració de les eines matemàtiques.

Són els objectius terminals de l'àrea de matemàtiques els que estableixen de quina manera, i fins a quin grau, cal treballar els diferents tipus de continguts.

Respecte a la forma d'ensenyar aquests continguts, el currículum de l'àrea de matemàtiques a l'ESO (G.C., 1993), planteja una sèrie d'orientacions didàctiques per a l'ensenyament/aprenentatge (també defensades per Bermejo i altres, 2000; Onrubia, Rochera i Barberà, 2001; Yeung i altres, 2003; De Corte, 2004), les més rellevants de les quals són les següents:

- partir del coneixement previ de l'alumne sobre el tema a tractar: l'aprenentatge serà més significatiu en la mesura en què es plantegin situacions properes a la realitat de l'alumnat; també serà més funcional en la mesura que puguin utilitzar els aprenentatges en diferents contextos i situacions (relació amb d'altres àrees de coneixement; interrelació entre els diferents tipus de contingut).
- fer actius els alumnes del seu propi procés d'aprenentatge: promoure que els alumnes intentin trobar la solució d'un problema amb els seus propis mitjans, tenint en compte les diferències individuals pel que fa a habilitats, necessitats i motivació; promoure l'explicitació de les estratègies que han fet servir per solucionar un problema. Amb l'aprenentatge basat en problemes es pot promoure tant l'autonomia en el seu propi procés d'aprenentatge com l'augment d'un tipus de motivació cap a la tasca.

- tenir en compte la motivació dels alumnes: afavorir les activitats de caràcter experimental i manipulatiu; introduir activitats de caràcter lúdic.
- proposar una pràctica pedagògica que s'adapti a la diversitat de l'alumnat: proposar activitats d'aprenentatge variades; delimitar els objectius didàctics; diversificar el material; afavorir l'aprenentatge cooperatiu.

Aquestes orientacions didàctiques es poden concretar de forma molt diversa a la pràctica educativa d'aula. El currículum de matemàtiques a l'ESO (G.C., 1993), proposa un tipus de metodologia que, tot i reconèixer com a més lenta i més difícil, permeti el professorat portar el procés de manera que descobreixi els punts de dificultat per als alumnes i donar pautes per poder progressar. En aquest sentit, per avançar en la direcció que marquen els objectius del currículum de matemàtiques, seria necessari promoure canvis en les creences i el coneixement professional dels professors (Borko i altres, 2000).

Tot i amb això, s'està molt lluny, a la pràctica quotidiana de l'aula de matemàtiques, de dur a terme el tipus de metodologia abans esmentat. Bodin i Capponi (1996) identifiquen dues maneres habituals d'ensenyar les lliçons matemàtiques, i proposen una tercera com a alternativa d'ensenyament, tot i que reconeixen les dificultats que es troba el professorat a l'hora de dur-la a terme a l'aula. Les dues metodologies que identifiquen com a habituals són:

- La lliçó tradicional: el professor comença amb una exposició estructurada i organitzada d'una part del coneixement matemàtic que ha de transmetre; mentrestant, els alumnes copien allò que el mestre diu. L'ordre de participació, en aquest cas, ve marcat pel professor. Després de l'exposició, es fan una sèrie d'exercicis model representatius dels diferents tipus de qüestions que l'alumne ha d'aprendre. En aquest tipus de pràctica se suposa que, mitjançant la memorització i l'entrenament en els exercicis, l'alumne aprendrà per tal d'aplicar els aprenentatges en d'altres situacions.
- La connexió de les pràctiques amb l'ús d'un llibre de text: en aquest cas és el llibre de text el que marca les activitats, tant d'exposició del professor, com dels exercicis que han d'efectuar els alumnes. De vegades el seu ús ve marcat per la institució. En moltes ocasions, fins i tot, la conceptualització

que fa el professor dels productes que elaboren els alumnes no es correspon amb els objectius que marca el currículum oficial, sinó amb les tasques que es proposen als llibres de text, responguin aquestes o no al currículum oficial (Stake, 2002).

L'alternativa de Bodin i Capponi (1996) és l'ensenyament organitzat sobre situacions-problema". Aquest tipus de pràctica està més centrada en l'alumne. Es plantegen problemes que introdueixen noves parcel·les de coneixement que l'alumne ha d'aprendre i resoldre. Per fer-ho, els alumnes utilitzen el seu coneixement previ o el coneixement en acció. El problema que els autors identifiquen en aquest tipus de pràctiques, i que, per tant, dificulta la seva aplicació real a l'aula de matemàtiques, és que la mera juxtaposició d'aquest tipus de situacions no constitueix en sí mateixa l'ensenyament; l'activitat dels alumnes no és un fi en sí mateix, sinó que ha de ser organitzada sobre l'aprenentatge diferenciat dels alumnes, i és l'explicació final del professor la que garanteix l'ensenyament efectiu. A més a més, és difícil organitzar situacions que tinguin diferents obstacles d'aprenentatge que possibilitin partir dels diferents coneixements previs dels alumnes. Schoenfeld (2002), en la mateixa línia, apunta la necessitat de contradir la creença, comuna i compartida per molts professors, segons la qual els alumnes de matemàtiques han d'aprendre estratègies abans d'utilitzar-les per aplicacions i resolucions de problemes. Segons aquest autor, les estratègies s'aprenen, i de fet s'haurien d'aprendre, a través de la resolució de problemes.

Serà l'equilibri entre aquest tipus de pràctiques i les abans esmentades el que possibilitarà un ensenyament de qualitat en l'àrea de matemàtiques. Malgrat tot, les tensions que hi ha entre els diferents tipus de pràctiques educatives d'aula dificulten, en molts casos, l'aprenentatge de les matemàtiques d'alguns alumnes.

3.2.2 L'AVALUACIÓ DELS APRENTATGES DELS ALUMNES AMB DIFICULTATS A L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES

Amb la finalitat de no plantejar qüestions de les quals ja se n'ha fet una introducció amb anterioritat, ens centrarem en aquells aspectes de l'avaluació que tenen un caire més específic per l'àrea de matemàtiques en relació als seus objectius generals.

Recuperant el concepte de concepció de l'avaluació presentat a l'apartat 1.5.1. del primer capítol, i més centrat en l'àrea de matemàtiques, Morgan i altres (2002) identifiquen diferents posicions a partir de les quals els professors de matemàtiques corregeixen els exàmens dels seus alumnes i estableixen diferents concepcions o discursos del professorat sobre l'avaluació a l'àrea. Aquestes concepcions establertes pels autors –que des de la nostra perspectiva teòrica sorgirien tant dels segments o activitats de correcció/qualificació com de la funció que, per al professor, aconsegueix l'avaluació- estarien configurades per quatre perfils de professors a partir de quatre dimensions: ús del discurs oficial, o no, de l'avaluació; forma d'avaluació (orientada a la producció de l'alumne, o bé orientada al nivell de competència de l'alumne); grau de generalitat dels continguts apresos (caràcter intramatemàtic o bé constextualitzat); i focus de l'avaluació (si el que té en compte el professor a l'hora de corregir és la “presència”, és a dir, allò que l'alumne ha estat capaç de fer; o “l'absència”, és a dir, allò que l'alumne no ha sabut resoldre o ha resolt de manera incorrecta). Aquesta darrera dimensió esdevé clau, des de la nostra perspectiva, per entendre el creuament que es produeix entre la concepció del professor sobre l'avaluació i sobre les diferències individuals dels alumnes.

Juntament amb la concepció sobre l'avaluació que té el professor, i a un altre nivell, el caràcter marcadament obert i flexible del currículum ha de permetre que, ja des del segon nivell de concreció (PCC), es tinguin en compte les diferències individuals dels alumnes i, per tant, es puguin plantejar alternatives pel que fa als mètodes, instruments i estratègies d'avaluació per aquells alumnes que presentin dificultats d'aprenentatge en l'àrea de matemàtiques.

L'avaluació d'aquesta àrea, com la de la resta d'àrees, no ha de ser entesa com l'emissió d'un judici extern sobre els aprenentatges dels alumnes, sinó que s'ha d'entendre com un procés continuat inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge. L'avaluació, en aquest sentit, ha de permetre fer un seguiment de l'evolució dels aprenentatges dels alumnes al llarg de la seva participació en les pràctiques educatives escolars (G.C., 1993, 1996; Niss, 1999). Així, l'avaluació a l'àrea de matemàtiques s'iniciarà amb una prospecció (avaluació inicial) dels coneixements previs de l'alumnat. Els instruments per realitzar aquesta prospecció poden ser diversos; el que ha de quedar clar és l'objectiu amb el qual s'utilitzen, és a dir, tenir en compte el punt de partida dels alumnes a l'hora d'abordar nous aprenentatges. Aquesta avaluació inicial és

especialment rellevant a l'àrea de matemàtiques, ja que de vegades és necessari un determinat nivell mínim d'assoliment de determinades capacitats per tal de començar a desenvolupar d'altres. També és especialment rellevant per aquells alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge en aquesta àrea, ja que amb aquesta avaluació de l'estat inicial de l'alumne es poden planificar, per després poder desenvolupar, diferents estratègies d'ensenyament que permetin un aprenentatge més significatiu dels continguts a treballar al llarg del procés (Swan, 1993). A més a més, tenint en compte aquest punt de partida, el professorat podrà dissenyar diferents instruments per avaluar els aprenentatges d'aquests alumnes durant el procés d'ensenyament i aprenentatge i al final d'aquest. Malgrat l'àrea de matemàtiques ha estat tradicionalment marcada per l'ús, gairebé exclusiu, de les proves escrites, com afirmen Onrubia i altres (1995), les capacitats dels alumnes per realitzar una determinada tasca matemàtica no sempre es mostren adequadament en els resultats d'una prova escrita, per tres raons: en primer lloc, perquè les proves són unes situacions que poden afectar el rendiment de l'alumne, en tant que tenen un temps limitat, provoquen ansietat, els alumnes es poden veure "incapaços davant les matemàtiques", etc.; en segon lloc, perquè molt sovint els alumnes no entenen la pregunta que se'ls hi demana, i contesten quelcom diferent, sense que això suposi que no saben resoldre aquella tasca; i, en tercer lloc, perquè les diferents capacitats que es posen en joc en les tasques d'una prova queden amagades sota un únic tipus de correcció i valoració. La solució proposada pels autors a aquestes limitacions que presenta la prova escrita a l'àrea de matemàtiques passa per diversificar els instruments de recollida de la informació en dos sentits: per una banda, ampliant el ventall de situacions i incorporant-hi algunes com ara l'observació d'aula (recollint informació de manera sistemàtica mitjançant una pauta o una graella), el seguiment del dossier amb els exercicis de l'aula (on es doni compte de les realitzacions individuals i grupals, i de totes les activitats que s'han anat realitzant al llarg del procés), fitxes d'assoliment dels objectius d'una unitat didàctica (de manera que tant el professor com l'alumne poden anotar el nivell assolit per a cada objectiu afavorint, d'aquest manera, el procés d'autorregulació del propi aprenentatge per part de l'alumne), etc., que permetin recollir informació sobre els diferents tipus de continguts i de capacitats; i, per una altra banda, utilitzant les proves escrites d'una manera diferent a com s'ha plantejat fins al moment; per exemple, la repetició de la prova per part de l'alumne de manera individual amb una anàlisi conjunta dels errors amb el professor, que pot fer partícip a l'alumne del seu propi procés de qualificació; o bé la "prova sense nota", que el professor retorna

corregida sense qualificació per fer conscient a l'alumne de les seves errades més habituals i per recollir ell informació sobre el procés d'aprenentatge realitzat fins aquell moment.

De Corte (2004) critica els instruments d'avaluació de les matemàtiques que es troben desconnectats dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Tradicionalment, aquests instruments es basen en productes estàtics, que prioritzen les notes, que no proveeixen d'un *feedback* diagnòstic sobre la comprensió dels alumnes de conceptes bàsics, ni sobre els seus processos i estratègies per resoldre problemes i tasques; per tant, afirma, no són positius per proporcionar informació rellevant que pugui ajudar el professor i els alumnes a millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge, i especialment, per adaptar de manera ajustada l'ensenyament a les necessitats dels alumnes. La presa de mesures d'atenció a la diversitat en el PCC pot ser especialment útil per aquells alumnes que presentin algun tipus de dificultat en l'aprenentatge de les matemàtiques, encara que l'ajust de l'ajut pedagògic s'hagi de concretar, a més a més, mitjançant un canvi en la metodologia pedagògica, en l'adaptació d'activitats d'aula, en l'adaptació de materials didàctics, etc.

Al final del procés, i en part durant el seu desenvolupament, s'ha d'avaluar el grau d'assoliment dels objectius prèviament establerts. S'ha de tenir molt present que el que és objecte d'avaluació no són els continguts que s'hi treballen, sinó els objectius didàctics que s'hi estableixen. Així, és necessari que el professorat hagi dissenyat, prèviament, les activitats d'aprenentatge i avaluació a partir dels objectius que guien el procés i els criteris que guien l'avaluació (MEC, 1992; G.C. 1996; De Corte, 2004).

Malgrat aquesta nova concepció de l'avaluació al servei del procés d'ensenyament i aprenentatge, encara existeix una tensió no resolta, entre la proposta de la normativa sobre les característiques de l'avaluació i les pràctiques avaluatives reals que el professorat duu a terme a l'aula. Aquesta pràctica avaluativa del professorat continua basant-se en la utilització d'una sèrie d'instruments, majoritàriament la prova escrita com a instrument únic, que estan al servei d'una avaluació de caire sumatiu/acreditatiu (Barberà, 1997). Niss (1999) apunta els beneficis de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) en els processos d'ensenyament i aprenentatge (i avaluació) de les matemàtiques, sempre i quan el seu ús es dissenyi i s'implementi al servei d'un

entorn i situació concreta d'ensenyament i aprenentatge; no és, per tant, un procés automàtic que obri noves vies en sí mateix.

Aquesta tensió entre les funcions que se li atribueixen a l'avaluació té una sèrie de conseqüències en els tipus d'instruments que s'utilitzen a l'hora d'avaluar el coneixement matemàtic. En la concepció d'avaluació que estem proposant, que Clarke (1996) anomena "avaluació constructiva", es requereixen un tipus d'instruments que informin sobre l'acció constructiva que l'alumne ha dut a terme a l'hora d'aprendre nous continguts matemàtics. Aquests instruments haurien de tenir les característiques següents (Barnes i altres, 2000): contextualització de les tasques mitjançant l'aplicació de problemes reals; resolució de problemes oberts amb múltiples solucions; justificació de les diferents solucions d'un problema; ús de l'avaluació més enllà del temps restrictiu de l'avaluació pròpiament dita. Malgrat els objectius del currículum i els criteris d'avaluació hagin canviat, es continua produint un desajust entre aquests i les tècniques d'avaluació tradicional (García i Pearson, 1994).

Un bon indicador per tal de poder veure com el professor ajusta el seu ensenyament i l'avaluació a les possibles dificultats que presenti l'alumnat en l'àrea de matemàtiques és la diversitat d'instruments i de moments avaluatius que utilitza durant el procés i al final d'aquest per tal d'acreditar i, si és el cas, promocionar els alumnes (Shafer i Romberg, 1999). Entre els diferents instruments que es destaquen com a més útils de cara a realitzar l'avaluació a l'àrea de matemàtiques trobem (G.C., 1993): l'observació directa de la tasca de l'alumne a l'aula; el seguiment del quadern de classe de l'alumne; les proves escrites; l'elaboració de treballs.

En la mesura en què els diferents instruments que s'utilitzin en l'avaluació siguin coherents i responguin als objectius que cal tenir en compte a l'hora d'avaluar, es veurà facilitat l'accés a aquests objectius per part dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge d'aquesta àrea.

Pel que fa a l'acreditació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO, el procediment ha de ser, en principi, el mateix que per a la resta d'alumnat del centre. D'aquesta manera al final de cada trimestre, la Junta d'Avaluació acordarà la qualificació dels aprenentatges dels alumnes a les diferents àrees. A partir d'aquesta qualificació, que té un caràcter marcadament social de fer públics aquests

resultats, també es poden prendre mesures de caràcter més pedagògic en benefici de tot l'alumnat, i especialment d'aquells que presentin algun tipus de dificultat (G.C., 1996).

Respecte a la promoció, en acabar el cicle, o l'etapa, la Junta d'Avaluació decidirà si l'alumne els supera o no. Com a criteri general, es podrà promocionar un alumne quan hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius establerts malgrat que no hagi estat avaluat positivament en alguna de les àrees. Tot i que aquest és el criteri general de promoció, cada centre haurà d'acordar els criteris més específics i contextualitzats que guiaran la promoció d'un alumne. Són aquests criteris més particulars de cada centre els que permetran donar resposta, en part, als interrogants que es plantegen en el present projecte pel que fa als criteris d'acreditació dels alumnes a partir dels acords generals de centre, i els usos que se'n fan d'aquestes decisions d'avaluació (G.C., 1996; MEC,1992).

4 Plantejament i concreció del problema

4.1	L'avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació	122
4.2	L'anàlisi de cas com a aproximació a l'estudi del problema.....	125

4.1 L'AVALUACIÓ DELS ALUMNES AMB DIFICULTATS EN L'APRENTATGE A L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES A L'ESO: PROGRAMES AVALUATIUS I USOS DE L'AVALUACIÓ

La implantació de la LOGSE als centres d'Educació Secundària ha suposat, al llarg de tots aquests anys, a més a més d'una sèrie de canvis estructurals, curriculars i organitzatius, una nova manera d'entendre l'educació escolar. En aquesta nova perspectiva, hi ha un principi que, per la seva rellevància i pertinència, crida l'atenció de la comunitat educativa per sobre dels altres: l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Aquesta diversitat d'interessos, de motivacions i de capacitats de l'alumnat comporta una sèrie d'implicacions pel que fa a la resposta educativa que s'espera que els centres proporcionin als seus alumnes. D'aquesta manera, les dificultats que alguns alumnes presenten en el seu aprenentatge, deixen de veure's com característiques estàtiques inherents a l'alumne, per entendre's com el resultat de la interacció dinàmica entre les característiques de l'alumne i la resposta educativa que rep per part del professor i del conjunt de la institució. L'instrument bàsic amb què compta el professorat per tal d'ajustar la seva resposta educativa a les característiques de l'alumnat és l'ensenyament adaptatiu. Aquest tipus d'ensenyament suposa aplicar els principis d'adaptació, diversificació i flexibilització tant als aspectes curriculars com organitzatius implicats en l'acció educativa del centre.

El desenvolupament d'un ensenyament adaptatiu suposa i implica l'adaptació dels elements inherents al procés d'ensenyament/aprenentatge. Dins aquests elements, l'avaluació n'és un dels més privilegiats, ja que és en les pràctiques avaluatives escolars on es manifesta de forma més rellevant el procés de construcció del coneixement que han dut a terme els alumnes gràcies a les ajudes proporcionades pel professor. A més a més, és en aquest tipus de pràctiques on es manifesta una tensió entre les decisions d'ordre pedagògic i d'ordre social associades als resultats d'aquest procés de construcció.

Són precisament aquests dos eixos (la resposta educativa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'ESO i l'avaluació), juntament amb l'àrea de coneixement de

referència, que en aquest cas és l'àrea de matemàtiques, els que defineixen aquesta recerca, la finalitat de la qual és estudiar l'avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO.

Més en concret, i utilitzant com a eina privilegiada l'estudi dels programes avaluatius utilitzats pel professorat d'aquesta àrea, es pretén, en primer lloc, cercar semblances i diferències entre les pràctiques avaluatives adreçades als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i a la resta de l'alumnat, valorant, alhora, el seu grau d'adaptació i, en segon lloc, analitzar les possibles relacions entre la diversificació de les pràctiques avaluatives i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge, així com els processos i criteris utilitzats pel professorat pel que fa a aquesta diversificació.

L'estudi se situa al quart curs de l'ESO per considerar que les tensions entre els usos pedagògics i socials de l'avaluació es faran més evidents en un curs que coincideix amb l'últim curs de cicle i d'etapa educativa, amb la qual cosa les decisions d'acreditació associades també ho seran de certificació i titulació.

En resum, la implantació de la LOGSE comporta una nova manera d'entendre l'educació escolar i una nova manera de donar una resposta educativa als alumnes que presenten dificultats en el seu aprenentatge. L'adaptació de l'ensenyament comporta la diversificació i/o la flexibilització d'alguns o la totalitat d'elements inherents al procés d'ensenyament i aprenentatge. L'avaluació, com a element inherent dins aquest procés, és estudiada en aquest projecte amb la finalitat d'identificar com es concreta (mitjançant els programes avaluatius utilitzats pel professorat i els usos que en fan de l'avaluació) en el cas dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques a 4art d'ESO. Com apunta Shepard (2000), des d'una perspectiva constructivista, l'avaluació a les aules ha de canviar en dos sentits: per una banda, la forma i el contingut de l'avaluació ha de canviar per representar millor el pensament i les estratègies de resolució de problemes de cada disciplina; i d'una altra banda, ha de canviar la manera com l'avaluació s'utilitza a les aules i la manera com la interpreten professor i alumnes. A més a més, com queda demostrat en estudis recents realitzats a d'altres països europeus (Barnes i altres, 2000), no es pot produir una reforma curricular

sense una reforma de l'avaluació; alhora, aquesta, pot ser el motor de la reforma o el principal impediment per la mateixa. Els canvis de l'avaluació a l'aula requereixen de canvis en la manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge (i com els docents poden ajudar aprendre als alumnes) i en la funció que se li atorga a l'escola (lligats a les funcions pedagògica i social de l'avaluació (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002). En aquest mateix sentit apunten les recomanacions sobre recerca en l'àmbit de l'avaluació que enuncien Broadfoot i Black (2004), i entre les quals es troba la focalització, no tant en els instruments que els professors utilitzen per avaluar l'aprenentatge dels alumnes, com en les mesures a través de les quals les administracions educatives poden ajudar i promoure en el col·lectiu docent la possibilitat de canviar i millorar la seva pràctica avaluativa.

4.2 L'ANÀLISI DE CAS COM A APROXIMACIÓ A L'ESTUDI DEL PROBLEMA

L'objecte d'estudi de la nostra recerca l'abordarem, des del punt de vista metodològic, mitjançant una estratègia de caire observacional i basada en l'anàlisi de casos. L'adopció d'aquesta estratègia suposa, en la nostra conceptualització, l'opció per una determinada "alternativa epistemològica" en l'aproximació als fenòmens psicològics i psicoeducatius. Aquesta alternativa recolza la tesi segons la qual el comportament humà i els fenòmens socials presenten característiques peculiars i distintives respecte els fenòmens del món físic i natural. És per això que les exigències metodològiques en l'aproximació al seu estudi també mostren peculiaritats diferenciades (Coll i Onrubia, 1998):

- El comportament humà és el comportament d'un subjecte, no d'un objecte, i per tant no es pot ni obviar ni negar aquesta dimensió subjectiva que li és constituent. La finalitat serà analitzar de manera "objectiva" el significat subjectiu. Així s'intenta superar l'objectivisme que conduïa a l'exclusió des d'una perspectiva positivista, sense caure en el subjectivisme del sentit comú.
- El comportament humà és intencional, dirigit i guiat per objectius. No es pot abordar el seu estudi, per tant, a partir de relacions entre antecedents i conseqüents, entre causes i efectes, tal i com s'expliquen la majoria de fenòmens de les ciències de la naturalesa.
- El comportament humà té una dimensió històrica i social. L'interès de la recerca, doncs, no rau només en l'acció individual, sinó en les relacions entre les perspectives del subjecte i les circumstàncies ecològiques en les quals es troben. Els significats que marquen el comportament humà són situats, vinculats als contextos socials i a la dinàmica d'aquests contextos. Des d'aquesta perspectiva es remarca el caràcter únic i particular de cada context i situació, allunyant-se, doncs, de les premisses positivistes que defensen la uniformitat de la naturalesa. Relacionat amb aquest aspecte, a més a més, la perspectiva epistemològica de defensem no té per què renunciar a l'establiment de factors explicatius de caràcter universal, si bé l'estratègia

per arribar a la seva identificació variarà: en lloc de buscar factors universals abstractes, obtinguts a través de la generalització estadística d'una mostra, es busquen factors universals concrets, als quals s'arriba estudiant en detall un cas específic i després comparant-lo amb altres casos.

En l'àmbit psicoeducatiu, aquesta aproximació s'ha vist cada cop més reforçada en els darrers anys, a partir de dos fets fonamentals. El primer és l'acceptació cada cop més general de l'enorme complexitat de les pràctiques educatives que s'esdevenen a l'aula, i d'algunes de les seves característiques definitòries, com ara la multidimensionalitat, la simultaneïtat, la impredictibilitat o la història (Doyle, 1978). El segon és la tendència, cada cop més dominant en el conjunt de la Psicologia de l'Educació, a adoptar paradigmes explicatius que remarquen el caràcter alhora constructiu, social i comunicatiu dels processos escolars d'ensenyament i aprenentatge, i que donen importància particular, en aquests processos, als elements de caràcter contextual i situacional (Coll, 2001b; Coll i Onrubia, 1998; Coll i Solé, 2001).

Diversos treballs (Pintrich, 1994; Salomon, 1995) posen de manifest, en aquesta línia, la desaparició progressiva de la investigació psicoinstruccional dels dissenys basats en la mera comparació entre tractaments educatius en condicions ecològicament estranyes o en els experiments únics i puntuals portats a terme en condicions altament artificials i idealitzades. Igualment es tendeix cap a una tipologia d'anàlisi que no estigui fonamentada en anàlisis estadístiques simples i en aproximacions quantitatives. Cada cop més, la tendència actual –i futura- en la recerca psicoeducativa està basada en la preocupació per la validesa ecològica de la investigació, la utilització de dissenys longitudinals interessats pel canvi en períodes llargs de temps, l'ús d'aproximacions qualitatives i el desenvolupament d'investigacions que combinen diferents enfocaments dels fenòmens estudiats, des dels relatius als factors i les variables més contextuais fins als que s'associen als processos més específics de canvi susceptibles de ser percebuts mitjançant un tipus d'anàlisi microgenètica (Berliner, 2002)

Més recentment, Pintrich (2000) realitzava la següent afirmació: “I am positive that the last theme regarding our understanding of the individual in context will be a dominant one in our future. At the same time, this theme can be disconcerting to more traditionally trained educational psychologists (...). I think some of this discomfort stems from an unwarranted assumption that by integrating contextual concerns we lose

all methodological rigor. Of course, some control may be lost as classrooms and other contexts are inherently “messy” places in comparison to experimental settings. On the other hand, there is no *a priori* reason that all methodological rigor is lost when we are involved in research in real-life classroom or school settings. I think this applies to the use of both quantitative and qualitative methodologies, and I believe we are developing rigor in the use of both general types of methodologies in our research as educational psychologists. It seems clear to me that we are well past the quantitative-qualitative debate and more concerned with issues of providing good, valid, and reliable evidence to support our inferences and conceptual models, regardless of the nature of the general methodology” (pàg. 223).

La pertinència d'un disseny de recerca, per tant, i en el marc de les afirmacions anteriors, no ve donada pel seu caràcter quantitatiu o qualitatiu, sinó per la seva capacitat d'ajudar a obtenir una comprensió contextualitzada dels fenòmens objecte d'estudi, així com per la seva rellevància teòrica i la seva capacitat empírica vàlida i fiable.

D'es d'aquest punt de vista, la coherència amb el marc teòric és un element fonamental per a qualsevol disseny de recerca psicoeducativa. En aquest sentit, val la pena remarcar que l'aproximació a l'estudi de les pràctiques avaluatives escolars des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar presenta un seguit d'exigències metodològiques, entre les quals destaquen:

- La consideració que els processos d'ensenyament i els processos d'aprenentatge conformen una unitat indissociable que ha conduït de manera natural a centrar els esforços d'investigació en l'estudi de les activitats (en el nostre cas avaluatives) que professor i alumnes desenvolupen conjuntament a les aules, és a dir, en l'estudi de les pràctiques educatives (avaluatives) escolars en el context real on es porten a cap. Per a l'estudi contextualitzat d'aquestes activitats, pot resultar pertinent una aproximació metodològica basada en:
 - La presència intensiva i de llarg termini en el context natural;
 - La recollida acurada d'informació en el context, mitjançant diversos instruments i fonts d'informació;

- La reflexió analítica posterior dirigeix a descriure conceptualment i comprendre en detall els esdeveniments registrats, i a esbrinar el significat de les accions implicades.

Aquestes tres característiques són presents en la metodologia d'anàlisi de casos emprada en la nostra recerca.

- Relacionat íntimament amb el punt anterior, per avançar cap a l'elaboració d'una teoria de les pràctiques educatives escolars, cal identificar i posar en relació els àmbits o nivells de configuració d'aquestes pràctiques (Coll, 1994 i 1995). Aquests àmbits, que van d'un nivell més macro fins un més micro i que es configuren en forma de "ninetes russes" amb relacions bidireccionals entre ells, són (de més general a més específic): àmbit de l'organització social, política, econòmica i cultural; àmbit del sistema educatiu formal; àmbit de les institucions educatives; àmbit de l'aula o grup-classe. El nostre disseny de recerca es centre en els dos darrers nivells indicats, i para especial atenció a la comprensió d'algunes de les relacions que, vinculades amb les pràctiques avaluatives, poden donar-se entre ells.

En un altre ordre de coses, i malgrat la finalitat última d'aquesta recerca no sigui, en ella mateixa, la millora de les pràctiques avaluatives dels professors de matemàtiques de 4art d'ESO, no podem obviar que els resultats obtinguts poden ajudar, en certa mesura, a comprendre com es produeixen aquestes pràctiques avaluatives i per tant, a elaborar eines conceptuais que facilitin la reflexió en i sobre la pràctica docent. Aquesta necessitat de vincular la recerca psicoeducativa amb la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolars ha estat apuntada per diversos autors recentment.

Així, Shepard (2000) i James, Black i McCornick (2003) proposen realitzar recerques que contribueixin a la comprensió dels processos d'ensenyament i aprenentatge a partir del treball conjunt amb tots els membres de la comunitat educativa per aconseguir, no només una descripció i anàlisi de les pràctiques educatives, sinó també, i sobretot, una millora d'aquestes pràctiques.

Des d'una perspectiva més vinculada a la investigació-acció, Wiliam (2002) remarca la importància i la conveniència de crear ponts de col·laboració entre investigadors i professors. El paper que li atorga a l'investigador serà el de donar suport a comunitats de professors per subratllar les direccions profitoses en les quals desenvolupar la seva tasca docent, actuant, en definitiva, com a guies de la construcció del coneixement dels docents. No obstant, Black i el mateix Wiliam (2003) defensen la idea que no tota recerca educativa ha de ser "útil", almenys per dues raons: en primer lloc, perquè com molta de la recerca d'humanitats, no es realitza sota criteris d'usabilitat, sinó també de comprensió de la realitat; i en segon lloc, perquè és impossible conèixer amb certesa quina recerca serà útil en el futur. Malgrat això, però, els autors afirmen que la recerca ha d'estar, en certa mesura, al servei de la millora de l'educació, ja sigui per comprendre-la com per intervenir-hi. Defensen, alhora, l'ús de discursos diferents per diferents audiències, a l'hora de fer públics els resultats de les recerques, no centrats només en la comunitat científica sinó també, a un altre nivell més divulgatiu, per aconseguir un impacte social i polític.

En la mateixa línia, Pintrich (2000), citant a Stokes (1997), estableix dues dimensions que poden ser considerades continuums entre els esforços que es realitzen en recerca i els que es duen a terme en l'àmbit més aplicat del desenvolupament. Els dos pols serien:

- Objectiu científic o pregunta per comprendre de manera fonamentada
- Objectiu d'ús o utilitat de la recerca.

Aquestes dimensions quedarien representades de la següent manera:

		Objectiu d'ús	
		No	Sí
Objectiu de comprensió científica	Sí	Recerca bàsica	* Recerca bàsica inspirada en l'ús
	No		Recerca aplicada

Segons Pintrich, el tipus de recerca marcat amb un asterisc pot arribar a ser el futur de la recerca en psicologia de l'educació.

La delimitació que acabem de fere del nostre problema d'investigació –l'estudi de les pràctiques d'avaluació que una mostra de professors de matemàtiques de 4art d'ESO utilitzen per avaluar els alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge d'aquesta àrea-, tant des del punt de vista teòric i conceptual com des del punt de vista de l'aproximació metodològica adoptada, ens obre la porta a la presentació detallada, en el següent capítol, dels objectius empírics i les hipòtesis directrius de la recerca, així com dels criteris de selecció dels casos utilitzats, i del procediment i instruments de recollida de dades emprats. Uns i altres són tributaris de les opcions teòriques i metodològiques que acabem d'indicar, i s'han d'entendre en el context que aquestes opcions proporcionen.

5 Disseny de la Recerca

5.1	Objectius i hipòtesis directrius.....	132
5.1.1	Objectiu general 1.....	132
5.1.1.1	Objectius empírics específics i hipòtesis directrius que se'n deriven de l'objectiu 1	132
5.1.2	Objectiu general 2.....	134
5.1.2.1	Objectius empírics específics i hipòtesis directrius que se'n deriven de l'objectiu 2	134
5.1.3	Objectiu general 3.....	135
5.1.3.1	Objectius empírics específics i hipòtesis directrius que se'n deriven de l'objectiu 3	135
5.2	Criteris de selecció dels casos.....	138
5.3	Instruments de recollida de dades	141
5.3.1	Entrevista amb el cap d'estudis o coordinador pedagògic.....	141
5.3.2	Entrevista amb el cap de departament de matemàtiques	144
5.3.3	Entrevistes individuals amb els professors que imparteixen continguts de l'àrea de matemàtiques a l'alumnat de 4art d'ESO	147
5.3.4	Diari del procés de recollida de dades.....	149
5.4	Procediment General de recollida de dades	150

5.1 OBJECTIUS I HIPÒTESIS DIRECTRIUS

5.1.1 OBJECTIU GENERAL 1

O.1.- Identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius que s'utilitzen per a la resta de l'alumnat.

5.1.1.1 OBJECTIUS EMPÍRICS ESPECÍFICS I HIPÒTESIS DIRECTRIUS QUE SE'N DERIVEN DE L'OBJECTIU 1

O.1.1.- Identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius que utilitza per a la resta de l'alumnat.

O.1.1.1.- Identificar i descriure el P.A. utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

O.1.1.2.- Identificar i descriure el P.A. utilitzat pel professorat per als alumnes que no presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

O.1.1.3.- Descriure i establir relacions de semblança i/o diferència, segons el cas, entre el P.A utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i l'utilitzat per a la resta de l'alumnat.

H.1.1.1.- Es podran identificar diferències entre els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i programes avaluatius utilitzats per a la resta de l'alumnat.

H.1.1.2.- Aquestes diferències entre els programes avaluatius es podran concretar en diferents elements d'aquests programes, com ara: nombre de situacions d'avaluació que en formen part, seqüenciació de les situacions d'avaluació...

O.1.2.- Identificar les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquestes situacions i les situacions d'avaluació que utilitza per a la resta de l'alumnat.

O.1.2.1.- Identificar i descriure les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

O.1.2.2.- Identificar i descriure les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes que no presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

O.1.2.3.- Descriure i establir relacions de semblança i/o diferència, segons el cas, entre les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i les utilitzades per a la resta de l'alumnat.

H.1.2.1.- Independentment de les diferències que es detectin o no en el programa avaluatiu utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i l'utilitzat per a la resta de l'alumnat, es podran identificar diferències entre les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i les situacions d'avaluació utilitzades per a la resta de l'alumnat.

H.1.2.2.- Aquestes diferències entre les situacions es podran concretar en diferents elements d'aquestes situacions, com ara: nº de tasques, temps de realització, criteris de correcció/qualificació...

O.1.3.- Valorar el grau d'adaptabilitat dels programes avaluatius utilitzats pel professorat tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com pels utilitzats per a la resta de l'alumnat.

H.1.3.1.- Només alguns dels programes avaluatius utilitzats pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques presentaran un grau d'adaptabilitat més elevat que el programa avaluatiu utilitzat per avaluar la resta de l'alumnat.

O.1.4.- Valorar el grau d'adaptabilitat de les situacions utilitzades pel professorat tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com per les utilitzades per a la resta de l'alumnat.

H.1.4.1.- Només algunes de les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques presentaran un grau d'adaptabilitat més elevat que les situacions d'avaluació utilitzades per avaluar la resta de l'alumnat.

5.1.2 OBJECTIU GENERAL 2

O.2.- Analitzar les possibles relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.

5.1.2.1 OBJECTIUS EMPÍRICS ESPECÍFICS I HIPÒTESIS DIRECTRIUS QUE SE'N DERIVEN DE L'OBJECTIU 2

O.2.1.- Identificar la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

O.2.2.- Identificar en què consisteix la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

O.2.3.- Analitzar les relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.

H.2.3.1.- La diversificació dels programes avaluatius per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques estarà habitualment associada a la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.

H.2.3.2.- Tot i l'associació proposada a la hipòtesi anterior, és possible trobar diversificació en d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques sense que hi hagi diversificació dels programes avaluatius d'aquests alumnes.

5.1.3 OBJECTIU GENERAL 3

O.3.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

5.1.3.1 OBJECTIUS EMPÍRICS ESPECÍFICS I HIPÒTESIS DIRECTRIUS QUE SE'N DERIVEN DE L'OBJECTIU 3

O.3.1.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació de programes avaluatius.

O.3.2.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius.

O.3.3.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge.

O.3.4.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge.

H.3.1.- El tipus de concepció de les diferències individuals (estàtica, ambientalista o interaccionista) que tingui de manera predominant el professorat i/o el centre influirà en la presa de decisions per part del professorat i/o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

H.3.1.1.- Com menys definida està la concepció del centre respecte a les diferències individuals, més repercuteix la concepció del professor en la manera que es dona resposta educativa i avaluativa per als alumnes amb d.a.m.

H.3.1.2.- A nivell de centre, quan predomina una concepció interaccionista de les diferències individuals, els processos i criteris en la presa de decisions portaran a l'ús de recursos inclusius; en canvi, quan existeix una concepció estàtica o ambientalista, poden haver recursos inclusius, depenent de si la concepció del professor és o no interaccionista.

H.3.2.- El tipus de concepció de l'avaluació (reguladora/acreditativa) que tingui de manera predominant el professorat i/o el centre influirà en la presa de decisions per part del professorat i/o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

H.3.1.1.- Com menys definida està la concepció del centre respecte a l'avaluació, més repercuteix la concepció del professor en la manera que es dona resposta educativa i avaluativa per als alumnes amb d.a.m.

H.3.1.2.- A nivell de centre, quan predomina una concepció pedagògica de l'avaluació, els processos i criteris en la presa de decisions portaran a l'ús de recursos inclusius; en canvi, quan existeix una concepció social, poden haver recursos inclusius, depenent de si la concepció del professor és o no pedagògica.

H.3.3.- Determinades característiques del Projecte Curricular del Centre, en especial el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat, influiran en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements

del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

H.3.4.- La disponibilitat per part del centre de recursos personals i materials específics per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat influirà en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

H.3.5.- A diferents criteris en la presa de decisions per part del professor i del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge hi haurà diferents usos dels recursos disponibles i identificació de recursos necessaris.

5.2 CRITERIS DE SELECCIÓ DELS CASOS

Han participat en l'estudi d'aquest projecte 4 instituts que imparteixen l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Les quatre variables que s'han creuat entre sí per formar la mostra objecte d'estudi són les següents:

- Població: composició de l'alumnat (nivell socio-econòmic)
- Grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat d'alumnat. Per tal de fer operativa aquesta variable, s'estableixen una sèrie de criteris que definiran el grau d'elaboració de les decisions. Aquests criteris s'agruparien al voltant de tres grans blocs:
 - PEC: Referències explícites a l'atenció a la diversitat de l'alumnat del Centre.
 - PCC:
 - Existència d'objectius per cicles
 - Existència d'objectius mínims d'àrees
 - Existència d'un procés de seguiment del PCC
 - Existència de Programes de Diversificació Curricular (PDC)
 - Aspectes organitzatius:
 - Relatius al professorat:
 - * Varietat d'espais organitzatius on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat: comissió pedagògica, equip educatiu, departaments, estructures de participació dels alumnes...
 - * Grau de formalització de les decisions que s'han pres col·lectivament en aquests òrgans per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat.

* Demanda de recursos per atendre a la diversitat: psicopedagog, hora de tutoria individual, UAC.

- Relatiu als alumnes:

* Espais diferents d'agrupament d'alumnes, com ara, aules de reforç, desdoblaments, agrupaments flexibles, UAC's.

- Recursos personals i materials específics i extraordinaris disponibles per donar resposta a la diversitat dels alumnes (UAC).
- Ubicació: zona urbana - zona rural.

L'esquema final dels 4 IES que configuraran la mostra és el següent:

IES	Població (nivell socio- econòmic)	Grau d'elaboració col·lectiva	UAC	Ubicació
1	Mig-Baix	Baix	Sense	Zona urbana
2	Mig-Baix	Alt	Amb	Zona urbana
3	Mig-Baix	Baix	Amb	Zona urbana
4	Heterogeni	Mig	Sense	Zona rural

En la selecció dels casos que constitueixen la mostra d'aquesta recerca hem combinat l'interès per tenir casos diferents i contrastables entre sí, amb la finalitat de poder copsar realitats diferents, juntament amb el fet que fossin centres amb una actitud positiva de col·laboració en el procés de recollida de dades.

L'entrada que es realitza a cadascun d'aquests IES ve donada per la identificació dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les Matemàtiques.

Els criteris per fer operativa la identificació d'aquest tipus d'alumnat són els següents:

- Alumnes que tenen un currículum adaptat en l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO
- Alumnes que han suspès el primer cicle de l'ESO amb l'àrea de matemàtiques suspesa.
- Alumnes que han suspès algun dels crèdits comuns de matemàtiques durant el tercer curs de l'ESO.
- Alumnes que suspenguin els crèdits comuns de matemàtiques durant el quart curs de l'ESO (període de recollida de dades als centres).

Tenint en compte aquests criteris s'identifiquen els alumnes, amb la finalitat de realitzar un seguiment de la seva participació en diferents pràctiques avaluatives a l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.

Per cadascun dels IES, les persones amb les quals s'ha mantingut un contacte directe i que, per tant, configuren els participants de l'estudi són:

- Cap d'estudis o Coordinador Pedagògic de l'IES
- Cap del Departament de Matemàtiques de l'IES
- Professors que imparteixen l'Àrea de Matemàtiques a 4art d'ESO

5.3 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

La recollida de dades de la recerca s'ha basat en l'ús de tècniques qualitatives, fonamentalment:

- Entrevista semiestructurada al cap d'estudis o coordinador pedagògic.
- Entrevista semiestructurada al cap del departament de matemàtiques.
- Entrevistes semiestructurades al professorat de matemàtiques que imparteix docència a 4art d'ESO.
- Vinculat a cadascuna de les entrevistes, recull de documents relatius a l'atenció a la diversitat i a l'avaluació: documents del centre; documents del departament de matemàtiques; documents i instruments emprats pels professors de matemàtiques de 4art d'ESO.
- Diari de recerca per poder realitzar un seguiment del procés de recollida de dades.

5.3.1 ENTREVISTA AMB EL CAP D'ESTUDIS O COORDINADOR PEDAGÒGIC

L'objectiu d'aquesta entrevista és doble: per una banda, identificar els alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les Matemàtiques a quart d'ESO, un cop identificats, saber quants són i on es troben ubicats, on se'ls imparteix l'àrea de matemàtiques i identificar els professors d'aquests alumnes; per una altra banda, explorar les decisions generals de Claustre pel que fa a l'avaluació i a l'atenció a la diversitat, i veure com afecten aquestes decisions l'avaluació dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques a 4art d'ESO.

El desenvolupament de l'entrevista es planteja, en dues sessions, de la següent manera:

Primera Sessió

Presentació dels objectius:

Es pretén contextualitzar l'entrevista en el marc de la recerca. Es presenta la metodologia a seguir en la recollida de dades.

Decisions generals de Claustre relatives a l'atenció a la diversitat de l'alumnat:

Directrius generals del centre per a les diferents àrees, en concret a matemàtiques:

- descripció dels recursos (espais, organització; personals; materials) i grau de formalització; recull dels documents, si s'escau, on apareguin reflectides les línies del centre pel que fa a l'atenció a la diversitat.
- concreció específica d'aquests recursos per als alumnes que presenten d.a.
- procés d'elaboració i aprovació.
- grau d'acord assolit.
- nivell d'aplicació i dificultats detectades.
- reunions col·lectives sobre l'atenció a la diversitat: temes que es tracten; fase en què es troba el procés de discussió; valoració de la dinàmica; concreció i grau de formalització dels acords.

Identificació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge:

Abans de plantejar els criteris operatius que s'han definit per identificar els alumnes amb d.a.m., es deixa un temps per a que el cap d'estudis identifiqui, amb els seus criteris, quins són els alumnes que, des del seu punt de vista, presenten d.a. Es demanarà, així mateix, que expliciti els criteris que el porten a fer aquesta afirmació: en funció de què un alumne va a un recurs específic; identificar el tipus d'alumne; plantejar si els problemes són més sovint de comportament o d'aprenentatge; quin paper juga el personal psicopedagògic; qui assisteix a les reunions on es decideix si un alumne requereix un recurs específic o no...; quins casos plantegen problemes, dubtes a l'hora de decidir un recurs d'aula ordinària o un recurs no ordinari (especificar quins solen ser els casos frontera).

Pot ser interessant, arribat aquest punt de l'entrevista, demanar quina informació recull el centre d'aquests alumnes, i d'on surt o qui proporciona aquesta informació.

Un cop identificats, es demana que els agrupi segons els criteris operatius plantejats.

S'identifiquen els professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques a aquests alumnes, així com si pertanyen al departament de matemàtiques o a qualsevol altre departament. Es demanen els recursos personals de què disposa el centre, la seva ubicació en els diferents departaments de l'IES.

Segona Sessió

Decisions generals de Claustre relatives a l'avaluació dels alumnes:

Directrius generals del centre per a les diferents àrees, i en concret en matemàtiques.

- relatives als criteris, procediments i instruments d'avaluació dels aprenentatges: descripció i grau de formalització; procés d'elaboració i aprovació; grau d'acord assolit, nivell d'aplicació i dificultats detectades; previsions de revisió; valoració general. Valoració/reflexió sobre com aquestes decisions afecten a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb d.a.
- relatives als criteris, procediments i instruments per a la presa de decisions sobre promoció, certificació i titulació de l'alumnat: descripció i grau de formalització; procés d'elaboració i aprovació; grau d'acord assolit, nivell d'aplicació i dificultats detectades; previsions de revisió; valoració general. Valoració/reflexió sobre com aquestes decisions afecten a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb d.a.
- juntes d'avaluació: freqüència i calendari de les sessions; organització i funcionament (valoració); aspectes ben resolts i aspectes problemàtics; concreció dels acords sobre l'assistència a les sessions.
- reunions col·lectives sobre l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes: temes que es tracten; fase en què es troba el procés de discussió; valoració de la dinàmica de les reunions i del treball que es fa; concreció i grau de formalització dels acords.

- informes d'avaluació a les famílies: model d'informe que utilitza el centre; procés d'elaboració i aprovació; procediment general emprat per lliurar l'informe a les famílies; valoració general; previsions de revisió.
- informes d'avaluació als alumnes: model d'informe que utilitza el centre; procés d'elaboració i aprovació; procediment general emprat per lliurar l'informe als alumnes; valoració general; previsions de revisió.
- aspectes sobre l'orientació dels alumnes al final de l'etapa i durant aquesta: hi ha algun tipus d'actuació específica sobre els alumnes amb d.a. i sobre els que no promocionen? pel que fa a l'acció tutorial, quin tipus de devolució de la informació sobre l'avaluació es realitza amb l'alumne?

Recull de documents:

El recull de documents de centre ens permet indagar i identificar acords que incideixen en els programes avaluatius que elabora el professorat de matemàtiques de 4art d'ESO, i els criteris que guien les decisions d'acreditació dels alumnes.

5.3.2 ENTREVISTA AMB EL CAP DE DEPARTAMENT DE MATEMÀTIQUES

L'objectiu d'aquesta entrevista és doble: per una banda, identificar els alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques a quart d'ESO (un cop identificats, saber quants són i on es troben ubicats, on se'ls imparteix l'àrea de matemàtiques, i identificar dels professors d'aquests alumnes); per una altra banda, explorar les decisions i acords pel que fa a l'avaluació i a l'atenció a la diversitat a l'àrea de matemàtiques, i veure com afecten aquestes decisions l'avaluació dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques a 4art d'ESO.

El desenvolupament de l'entrevista es planteja, en dues sessions, de la següent manera:

Primera Sessió

Presentació dels objectius:

Es pretén contextualitzar l'entrevista en el marc de la recerca. Es presenta la metodologia a seguir en la recollida de dades.

Decisions generals de Departament relatives a l'atenció a la diversitat de l'alumnat:

- descripció dels recursos (espais, organització; personals; materials) i grau de formalització (recull dels documents, si s'escau, on apareguin reflectides les línies del Departament pel que fa a l'atenció a la diversitat).
- concreció específica d'aquests recursos per als alumnes que presenten d.a.m.
- procés d'elaboració i aprovació.
- grau d'acord assolit.
- nivell d'aplicació i dificultats detectades.
- reunions col·lectives sobre l'atenció a la diversitat: temes que es tracten; fase en què es troba el procés de discussió; valoració de la dinàmica; concreció i grau de formalització dels acords.

Identificació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge:

Abans de plantejar els criteris operatius que s'han definit per identificar els alumnes amb d.a.m., es deixa un temps per a que el cap de departament identifiqui, amb els seus criteris, quins són els alumnes que, des del seu punt de vista, presenten d.a.m. Es demana, així mateix, que expliciti els criteris que el porten a fer aquesta afirmació: en funció de què un alumne va a un recurs específic; identificar el tipus d'alumne; plantejar si els problemes són més sovint de comportament o d'aprenentatge; quin paper juga el personal psicopedagògic; qui assisteix a les reunions on es decideix si un alumne requereix un recurs específic o no...; quins casos plantegen problemes o dubtes a l'hora de decidir un recurs d'aula ordinària o un recurs no ordinari (especificar quins solen ser els casos frontera).

Un cop identificats, es demana que els agrupi segons els criteris operatius plantejats.

S'identifiquen els professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques a aquests alumnes, així com si pertanyen al departament de matemàtiques o a qualsevol altre departament.

Segona Sessió

Decisions generals del Departament relatives a l'avaluació dels alumnes:

- descripció del currículum i l'avaluació de les matemàtiques: com s'organitza l'àrea en els diferents crèdits...
- identificació dels recursos específics a l'àrea de matemàtiques per atendre els alumnes amb d.a.m.
- relatives als criteris, procediments i instruments d'avaluació dels aprenentatges: descripció i grau de formalització; procés d'elaboració i aprovació; grau d'acord assolit, nivell d'aplicació i dificultats detectades; previsions de revisió; valoració general. Valoració/reflexió sobre com aquestes decisions afecten a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb d.a.m.
- relatives als criteris, procediments i instruments per a la presa de decisions sobre promoció, certificació i titulació de l'alumnat: descripció i grau de formalització; procés d'elaboració i aprovació; grau d'acord assolit, nivell d'aplicació i dificultats detectades; previsions de revisió; valoració general. Valoració/reflexió sobre com aquestes decisions afecten a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb d.a.m.
- reunions col·lectives sobre l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes: temes que es tracten; fase en què es troba el procés de discussió; valoració de la dinàmica de les reunions i del treball que es fa; concreció i grau de formalització dels acords.

Recull de documents:

El recull de documents del Departament ens permet indagar i identificar acords que incideixen en els programes avaluatius que elabora el professorat de matemàtiques de

4art d'ESO, i els criteris que guien les decisions d'acreditació dels alumnes en aquesta àrea.

5.3.3 ENTREVISTES INDIVIDUALS AMB ELS PROFESSORS QUE IMPARTEIXEN CONTINGUTS DE L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES A L'ALUMNAT DE 4ART D'ESO

L'objectiu d'aquestes entrevistes és doble: per una banda, explorar el programa avaluatiu del professor i les adaptacions realitzades per aquells alumnes que presenten d.a.m.; per una altra banda, explorar quines variables determinen i diferencien els programes avaluatius d'aquest alumnat específic (en el cas que s'estableixin diferències).

El desenvolupament de l'entrevista es realitza sempre tenint en compte que la informació recollida ha de fer referència, en primer lloc, a l'avaluació dels aprenentatges de tot el grup-classe, i, en segon lloc, a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes amb d.a.m. en el cas que hi hagi algun tipus de diferenciació o diversificació:

- Tipus de diversificacions en d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge.
- Tipus de situacions d'avaluació que s'han planificat utilitzar al llarg del curs (identificació per crèdit si el professor n'imparteix de diferents o varia el seu programa avaluatiu).
- Per a cada tipus de situació d'avaluació: referents documentals; ubicació temporal; tipus de contingut que permet avaluar millor; tipus de capacitats que permet avaluar millor; criteris i procediments de valoració i correcció; procediment habitual de devolució/comunicació de la valoració i correcció dels resultats; repercussions de les valoracions en les decisions d'acreditació/promoció i certificació de l'alumnat; valoració del tipus de situació.

- Tipus de situacions més significatives i representatives de la manera d'avaluar i que considera més útils per a identificar què saben o han après els alumnes.
- Adaptació/diversificació de l'avaluació dels alumnes amb d.a.m.: qui decideix; en funció de què es decideix...Valoració dels diferents aspectes. Rellevància dels aspectes ben assolits. Identificació dels alumnes amb d.a.m. al seu grup-classe per tal d'identificar incongruències amb els criteris que han proposat tant el Cap d'estudis com el Cap de Departament.
- Tipus de diversificacions més representatives:
 - relatives a aspectes del desplegament de la situació d'avaluació: continguts avaluats (tipus de continguts i blocs temàtics); consigna; resultats/productes esperats (nombre de tasques; temps de realització); forma d'organització de l'activitat conjunta; suport comunicatiu emprat per a la presentació i realització de les tasques; instruments i/o materials emprats per a la seva realització; organització social dels alumnes; ajuts i suports a la realització.
 - relatives a aspectes de valoració/correcció/qualificació: criteris (quins són; d'on surten; establerts a priori/posteriori; presentats a priori/posteriori); procés (grau de formalització; nombre d'alumnes implicats; agents executors del procés); procediment seguit per arribar a la correcció; sistema emprat per expressar els resultats.
 - relatives a aspectes de devolució/comunicació: grau de formalització; modalitat; destinataris; agents executors.
 - repercussions explícites immediates de la correcció: activitats/mesures proposades als alumnes; modificacions en la planificació de les activitats d'ensenyament/aprenentatge; decisions relacionades amb l'acreditació/ promoció/ certificació.
- Incidència de les diferents diversificacions en l'acreditació de l'àrea en el cas dels alumnes amb d.a.m. (especialment detallat per als professors de UAC).

- Incidència de les diferents diversificacions en la promoció dels alumnes amb d.a.m. (eventualment, entrevista amb el tutor o coordinador de nivell).

Per als professors que imparteixen docència a la UAC és important explorar el coneixement que tenen del que es fa al grup ordinari, així com aquells aspectes del primer i quart punt que es diferencien del grup-classe ordinari.

Recull d'instruments d'avaluació utilitzats per avaluar els aprenentatges de tot l'alumnat a l'àrea de matemàtiques i dels alumnes amb d.a.m. a 4art d'ESO, per tal d'explorar quin tipus d'adaptabilitat es dona en els instruments d'avaluació d'aquest alumnat i la seva idoneïtat amb els objectius que el professor planteja per aquests alumnes.

5.3.4 DIARI DEL PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES

Al llarg del procés de recollida de dades, vàrem elaborar un diari en el qual s'anotaven totes les actuacions que es realitzaven per cadascun dels casos, així com les possibles incidències o canvis en la planificació que es produïen.

5.4 PROCEDIMENT GENERAL DE RECOLLIDA DE DADES

Un cop presentats els instruments utilitzats per dur a terme la recollida de dades, presentem el procediment general establert per a la recollida de dades.

Prèviament a l'inici del procés de recollida de dades pròpiament dit, hom preveu una cita amb el director de l'IES amb una doble finalitat:

- donar a conèixer la recerca i les seves implicacions pel que fa al procés de recollida de dades i el seu grau d'implicació en el mateix.
- identificar i conèixer els participants en la recerca.

El procediment general de recollida de dades és el següent:

- Entrevista semiestructurada amb el cap d'estudis o coordinador pedagògic de l'IES:
 - per identificar els alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques d'acord amb els criteris operatius establerts prèviament. Una vegada identificats, ens interessa saber quants són i on es troben ubicats, i en concret, on se'ls imparteix l'àrea de matemàtiques; d'aquesta manera identificarem els professors de matemàtiques de 4art d'ESO que imparteixen classe a aquests alumnes.
 - per explorar les decisions generals de Claustre pel que fa a l'avaluació i a l'atenció a la diversitat, i veure com afecten aquestes decisions a l'avaluació dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les Matemàtiques a 4art d'ESO.
- Recull de documents de centre: per indagar i identificar acords que incideixen en els programes avaluatius que elabora el professorat de Matemàtiques a 4art d'ESO, i els criteris que guien les decisions d'acreditació dels alumnes.
- Entrevista semiestructurada amb el cap de departament de matemàtiques: per explorar les decisions i acords de l'avaluació a l'àrea de matemàtiques a 4art

d'ESO dels alumnes en general i específicament als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge d'aquesta àrea.

- Recull de documents del departament de matemàtiques: per indagar i identificar acords que incideixen en els programes avaluatius que elabora el professorat de matemàtiques a 4art d'ESO, i els criteris que guien les decisions d'acreditació dels alumnes en aquesta àrea.
- Entrevista semiestructurada amb els professors que imparteixen continguts de l'àrea de matemàtiques a l'alumnat de 4art d'ESO:
 - per explorar el programa avaluatiu de l'àrea de matemàtiques i les adaptacions realitzades per aquells alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge d'aquesta àrea.
 - per explorar quines variables determinen i diferencien els programes avaluatius d'aquest alumnat específic (si s'estableixen diferències).
- Recull d'instruments d'avaluació utilitzats per avaluar els aprenentatges de tot l'alumnat a l'àrea de matemàtiques i dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge d'aquesta àrea a 4art d'ESO: per explorar quin tipus d'adaptabilitat es dona en els instruments d'avaluació d'aquest alumnat i la seva idoneïtat amb els objectius que el professor planteja per aquests alumnes.
- Entrevistes de seguiment amb els professors de 4art d'ESO que imparteixen continguts de l'àrea de matemàtiques amb alumnes amb dificultats en l'aprenentatge d'aquesta àrea: per tal de fer un estudi amb més profundiment sobre les pràctiques avaluatives en les quals es troba aquest grup d'alumnat específic.
- Recull de produccions dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques: per explorar quin tipus d'adaptabilitat es dona en els instruments d'avaluació d'aquest alumnat i la seva idoneïtat amb els objectius que el professor planteja per aquests alumnes.

- Assistència i observació dels moments en els quals es prenguin decisions associades a l'avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques
- Assistència a les Juntes d'Avaluació en les quals es prenguin decisions de caràcter acreditatiu i de promoció de l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques a quart d'ESO.

El desenvolupament d'aquest procés de recollida de dades suposa el contacte continuat i sistemàtic entre la investigadora i els participants al llarg de tot el període del curs escolar.

Un cop establert el procediment general de recollida de dades, el capítol següent el dedicarem a descriure cadascun dels quatre casos objecte d'estudi i la concreció del procediment de recollida per a cadascun d'ells.

6 Descripció dels centres participants i concreció del procediment en cada cas

6.1	Cas 1	156
6.1.1	Identificació de variables que defineixen el cas	156
6.1.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	157
6.1.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 1	159
6.2	Cas 2	163
6.2.1	Identificació de variables que defineixen el cas	163
6.2.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	165
6.2.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 2	169
6.3	Cas 3	174
6.3.1	Identificació de variables que defineixen el cas	174
6.3.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	175
6.3.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 3	178
6.4	Cas 4	183
6.4.1	Identificació de variables que defineixen el cas	183
6.4.2	Organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO.....	185
6.4.3	Concreció del procediment de recollida de dades per al cas 4	187

Un cop establert en el capítol anterior el disseny general del treball de recerca, en el present capítol elaborarem la descripció de cadascun dels centres i la concreció del procediment general de recollida de dades en cada cas.

Per fer-ho, i per cadascun dels casos, abordarem tres apartats. En el primer identificarem les variables que caracteritzen cada cas i que els fa diferents i contrastables entre sí, i alhora constitutius, en el seu conjunt, de la mostra objecte d'estudi: població (composició de l'alumnat, nivell socio-econòmic); grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat; existència o no del recurs personal i material específic disponible per donar resposta a la diversitat de l'alumnat com és la UAC; ubicació del centre (zona urbana o zona rural).

El segon apartat dins de cada cas el dedicarem a descriure l'organització de l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO al llarg dels trimestres. Per fer-ho, representarem gràficament els diferents recorreguts que poden fer els alumnes al seu pas pels crèdits de matemàtiques a 4art d'ESO en els tres trimestres del curs. La unitat que ens permetrà identificar l'organització de l'àrea de matemàtiques serà la tipologia de grup-classe i la quantitat de grups per cada tipologia identificada. Cada una d'aquestes unitats, al seu torn, la caracteritzarem a partir de quatre paràmetres, que ja hem presentat al capítol 2 i que són:

- Tipus d'agrupament: si es tracta d'un agrupament heterogeni o homogeni, i, en aquest cas, a quin criteri d'homogeneïtat respon (malgrat la majoria de vegades el criteri d'agrupació homogènia ve determinar pel rendiment acadèmic, és a dir, pels diferents nivells d'aprenentatge que hagin assolit els alumnes). Un altre aspecte remarcable dins aquesta dimensió és si l'agrupament en el qual es troba l'alumne és voluntari, és a dir, si ha estat una tria personal; suggerit pel seu tutor o per algun docent; o bé si és obligatori i l'alumne no ha tingut cap possibilitat de triar el fet d'anar-hi.
- Tipus tècnic de grup: en aquesta dimensió podem distingir entre grup ordinari, és a dir, aquell en el qual es troben tots els alumnes; i grup d'assignació específica, és a dir, aquell grup que s'ha creat amb la finalitat que assisteixin determinats alumnes. Dins els grups d'assignació específica, alhora, podem trobar diferències. Així, en primer lloc, parlarem de grup d'assignació específica

mixt quan el criteri de selecció dels alumnes per la seva assistència a aquest grup estigui presidida per criteris explícits d'heterogeneïtat; s'entén, doncs, que la terminologia "mixt" es refereix al nivell d'assoliment d'aprenentatges. En segon lloc, podem trobar grups d'assignació específica de nivell únic; en aquest cas el criteri de selecció de l'alumnat per a què assisteixi a aquest grup és l'homogeneïtat pel que fa al nivell d'aprenentatges assolits. D'aquesta manera distingirem entre grups d'assignació específica de nivell únic baix, mig i alt. Aquest tipus tècnic d'agrupament dels alumnes es correspondrien amb els grups de reforç o la UAC (com a grup d'assignació específica de nivell únic baix); o bé grups que cursen crèdits d'ampliació per accedir al batxillerat (com a grups d'assignació específica de nivell únic alt).

- El tercer criteri per descriure els agrupaments dels alumnes té a veure amb els continguts que es treballen en el grup. Diferenciem, en aquest sentit, entre crèdits comuns, on els continguts que es cursen responen a objectius comuns per a tot l'alumnat; i els crèdits variables, que estan pensats i dissenyats per respondre a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes, i que per tant estan configurats per continguts que responen a objectius que no tenen per què assolir la totalitat de l'alumnat.
- El quart i darrer criteri respon al pes que té en l'acreditació, tant de curs com de final d'etapa, el fet d'assistir a un determinat grup. Malgrat podríem pensar que el fet d'assistir a un grup o a un altre no hauria de tenir conseqüències des del punt de vista acreditatiu, el cert és que en moltes ocasions el fet de pertànyer a un grup o a un altre afavoreix o dificulta l'assoliment de l'acreditació. Per exemple, és habitual donar per suposat que un alumne que cursa els darrers dos anys de l'educació secundària obligatòria en un grup com la UAC no aconseguirà la titulació pel fet que la UAC esdevé un grup "molt allunyat" del grup ordinari.

El tercer i darrer apartat ens servirà per descriure, d'una manera molt breu, com es va desenvolupar el procediment de recollida de dades en cada cas, és a dir, si es va seguir el pla general previst i descrit en el capítol anterior, o si va haver-hi algun canvi substancial que sigui oportú remarcar.

6.1 CAS 1

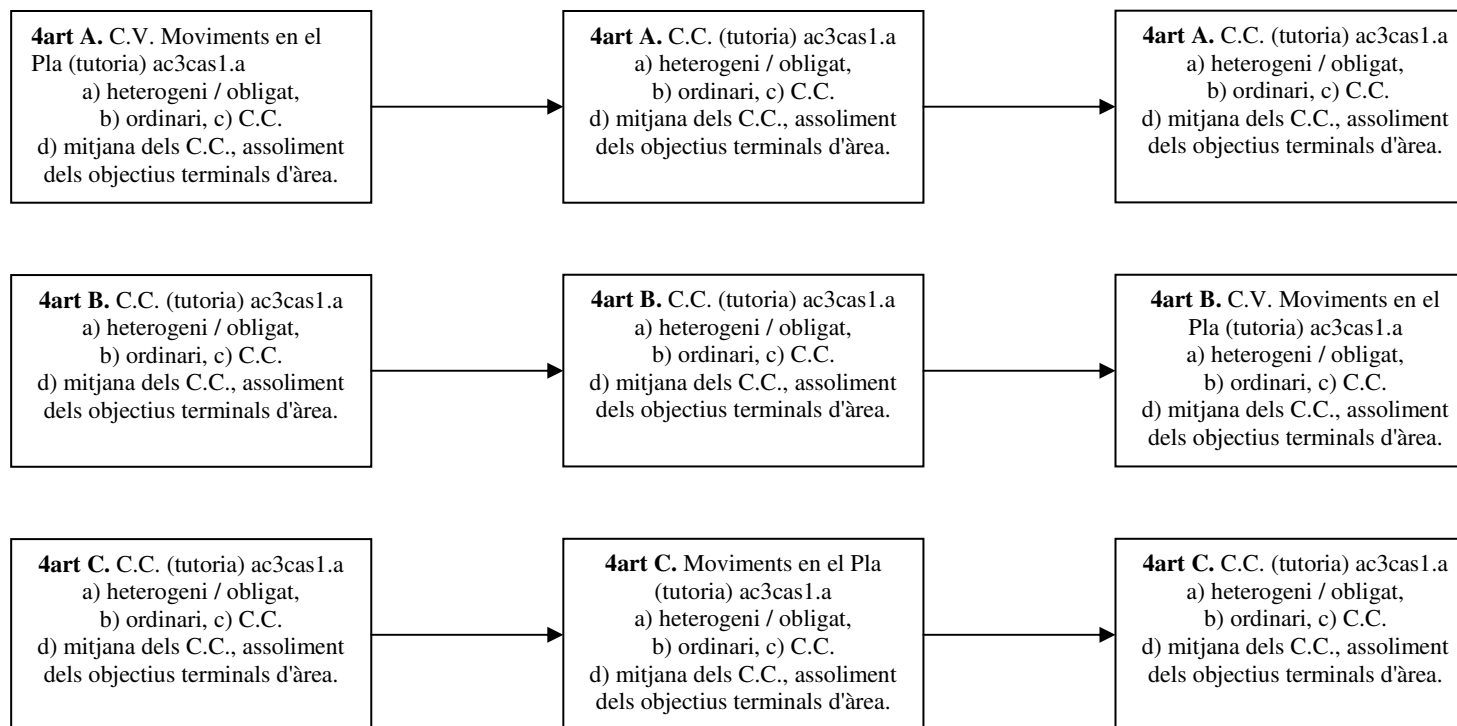
6.1.1 IDENTIFICACIÓ DE VARIABLES QUE DEFINEIXEN EL CAS

La concreció de les quatre variables que defineixen aquest cas són les següents:

- Població: composició de l'alumnat. Nivell socio-econòmic mig-baix.
- Grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat d'alumnat.
 - PEC: No està elaborat.
 - PCC: No està elaborat.
 - Aspectes organitzatius:
 - Relatiu al professorat:
 - * Varietat d'espais organitzatius on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat: comissió d'atenció a la diversitat de manera exclusiva.
 - * Grau de formalització de les decisions que s'han pres col·lectivament en aquests òrgans per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat: baix, no es formalitza.
 - * Demanda de recursos per atendre a la diversitat: no hi ha demanda específica.
 - Relatiu als alumnes:
 - * Espais diferents d'agrupament d'alumnes: en el cas de 4art d'ESO només hi ha els grups ordinaris.
- Recursos personals i materials específics i extraordinaris disponibles per donar resposta a la diversitat dels alumnes: per a 4art d'ESO no n'hi ha.
- Ubicació: zona urbana.

6.1.2 ORGANITZACIÓ DE L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES A 4ART D'ESO

C.C. i C.V. "Moviments en el Pla": 3h/set.



- a) Tipus d'agrupament: homogeni/heterogeni; voluntari/suggerit/obligat
- b) Tipus tècnic de crèdit: ordinari/d'assignació específica
- c) Continguts que es treballen: C.C./C.V.
- d) Pes del crèdit en l'acreditació

En aquest cas només trobem agrupaments heterogenis obligats que responen als grups ordinaris i es mantenen estables al llarg del curs. Malgrat només hi ha dos crèdits comuns al llarg de tot el curs, el trimestre que els alumnes no cursarien matemàtiques realitzen un crèdit variable obligatori, fet que provoca que tots els alumnes cursin continguts matemàtics al llarg de tot el curs acadèmic. Tots els crèdits de tots els grups són impartits pel mateix professor. Pel que fa al pes del crèdit en l'acreditació, es realitza una mitjana dels crèdits comuns cursats al llarg de la secundària obligatòria, juntament amb una valoració sobre el grau de consecució dels objectius terminals de l'àrea.

6.1.3 CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES PER AL CAS 1

Per al cas 1, la concreció del procediment de recollida de dades s'ha desenvolupat com segueix:

- Presentació i primera presa de contacte amb l'IES a través del psicopedagog i conjuntament amb la cap d'estudis.
- Establiment d'acords amb el cap d'estudis i amb el psicopedagog.
- Primera sessió d'entrevista amb la cap d'estudis (ac1cas1)
- Segona sessió d'entrevista amb la cap d'estudis (ac1cas1)
- Entrevista amb el psicopedagog (ac3cas1.b) del centre per parlar de totes aquelles qüestions relacionades amb l'entrevista amb la cap d'estudis que tenen a veure amb els alumnes amb d.a.m.
- Recull de material corresponent a l'entrevista amb la cap d'estudis:
 - Document 1: Atenció a la diversitat. Curs 99/00.
 - Document 2: Tractament de la diversitat.
 - Document 3: Criteris d'avaluació.
 - Document 4: Dos actes de reunions de la Comissió d'Atenció a la Diversitat.
 - Document 5: Fitxa de derivació dels alumnes amb n.e.e.
 - Document 6: Itinerari de l'atenció de l'alumnat amb algun problema.
 - Document 7: Acta de Junta d'Avaluació. Curs 96/97.
 - Document 8: Relació d'ítems per als butlletins d'avaluació dels alumnes.
 - Document 9: Full d'observacions de dossiers.
 - Document 10: Valoració del treball fet dins de l'aula.
 - Document 11: Registre d'actituds durant la classe.
 - Document 12: Registre de deures.

- Primera sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques de tots els grups de 4art d'ESO (ac3cas1.a)
- Segona sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques de tots els grups de 4art d'ESO (ac3cas1.a)
- Primera sessió d'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2cas1)
- Segona sessió d'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2cas1)
- Recull de documents corresponents a l'entrevista del cap del departament de matemàtiques:
 - Document 13: Mates. Objectius del 1r Cicle de l'ESO.
 - Document 14: Mates. Objectius terminals del 1r Cicle.
 - Document 15: Continguts crèdits comuns: Mates.
 - Document 16: Crèdits variables curs 99/00: Mates.
- Recull de documents corresponents a l'entrevista amb el professor de matemàtiques de tots els grups de 4art d'ESO.
 - Document 17: Exercici de classe. 05-09-99
 - Document 18: Prova Homotesia : Semblança (C.V. Moviments en el pla. 19-10-99).
 - Document 19: Prova Matemàtica comercial: Els nombres (C.V. Matemàtica comercial. 20-10-99).
 - Document 20. Prova Càlcul amb nombres i amb lletres (C.C. 25-10-99; 27-10-99; 01-02-00).
 - Document 21: Prova Trigonometria (C.V. Moviments en el pla. 16-11-99).
 - Document 22: Prova Estadística (C.V. Matemàtica comercial. 19-11-99).
 - Document 23: Prova Arrels. Aproximació. Nombre real (C.C. 02-12-99).
 - Document 24: Prova Sistemes d'Equacions (C.C. 28-01-00).

- Document 25: Prova Moviments i Homotèsies (C.V. Moviments en el pla. 09-02-00).
 - Document 26: Prova Unitats i Teorema de Tales (C.V. Trigonometria. 10-02-00).
 - Document 27: Prova Arrels. Aproximació. Nombre real (C.C. 2n i 3r trimestre; 07-03-00).
- Recull de documents corresponents a l'entrevista amb el psicopedagog:
- Document 28: Criteris operatius per enumerar alumnes d.a.m. (Psicopedagog/a).
 - Document 29: Criteris per apropar / suspendre un alumne (Psicopedagog/a).
 - Document 30: Criteris per a definir alumnes amb d.a.m. (Psicopedagog/a).
 - Document 31: Convocatòries reunions (2) de la CAD (Psicopedagog/a).
 - Document 32: Pla d'Acció Tutorial (Psicopedagog/a).
- Recull de documents corresponents a l'entrevista amb el professor de matemàtiques de tots els grups de 4art d'ESO:
- Document 33: Criteris d'Avaluació de l'àrea de Matemàtiques
 - Document 34: Prova Funció Quadràtica.
 - Document 35: Raons Trigonomètriques (C.V. Trigonometria. 23-03-00).
 - Document 36: Prova Probabilitat (C.C. 24-03-00).
 - Document 37: Prova Sistemes d'Equacions (C.C. 13-04-00).
 - Document 38: Prova Moviments i Homotèsies (C.V. Moviments en el pla. 26-05-00).
 - Document 39: Prova Funció Quadràtica (C.C. 2n i 3r trimestre. 09-06-00).
 - Document 40: Pràctiques de Probabilitat (C.V. Probabilitat. 3r trimestre).

- Tancament del procés de recollida: entrevista conjunta amb la cap d'estudis i el psicopedagog del centre.

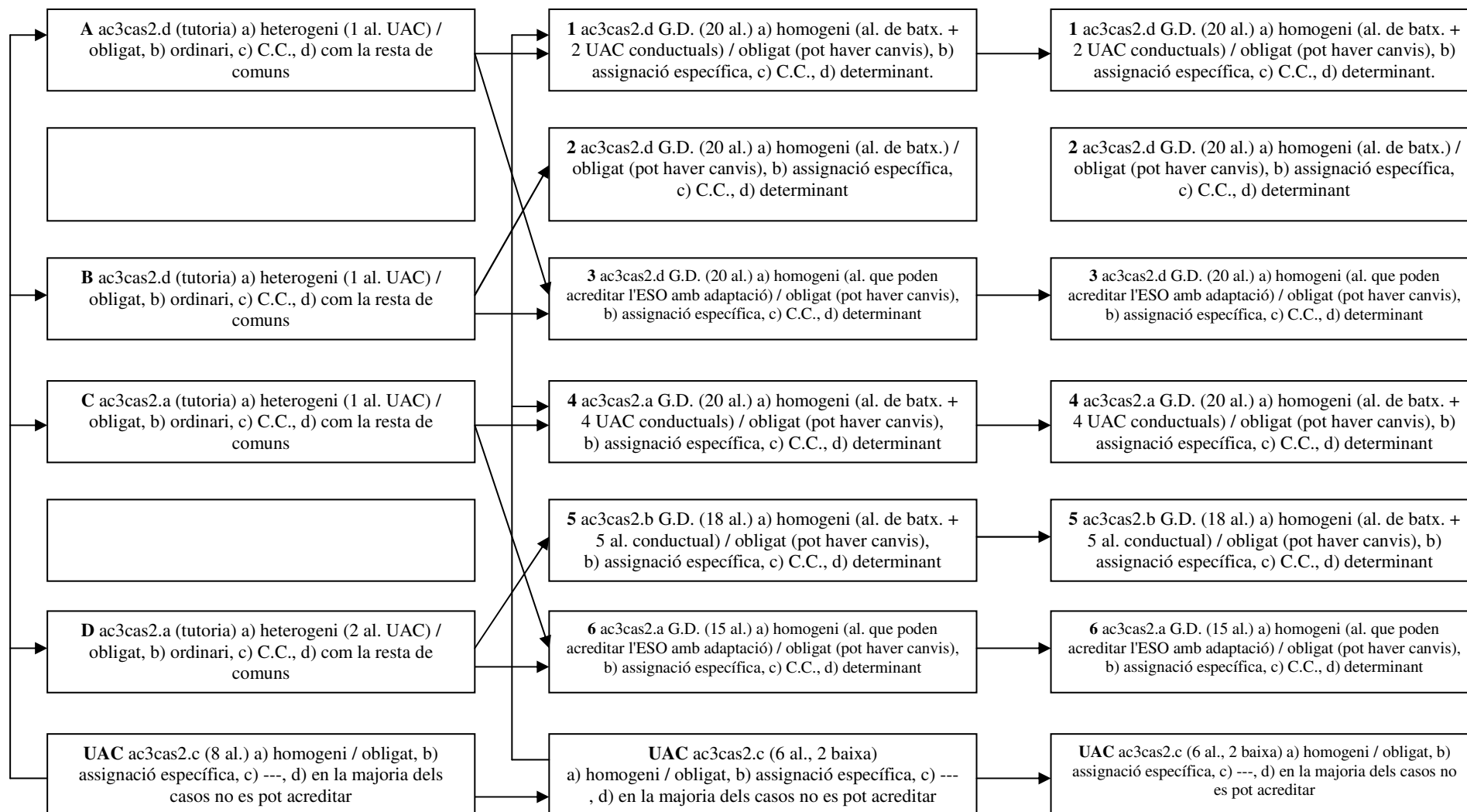
6.2 CAS 2

6.2.1 IDENTIFICACIÓ DE VARIABLES QUE DEFINEIXEN EL CAS

- Població: composició de l'alumnat. Nivell socio-econòmic mig-baix.
- Grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat d'alumnat: Alt.
 - PEC: Elaborat
 - PCC: Elaborat, en procés de revisió.
 - Existència d'objectius per cicles: sí.
 - Existència d'objectius mínims d'àrees: sí, en procés de revisió.
 - Existència d'un procés de seguiment del PCC: sí.
 - Existència de Programes de Diversificació Curricular (PDC): sí.
 - Aspectes organitzatius:
 - Relatius al professorat:
 - * Varietat d'espais organitzatius on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat: comissió pedagògica, equip docent, departaments, estructures de participació dels alumnes.
 - * Grau de formalització de les decisions que s'han pres col·lectivament en aquests òrgans per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat: alt, les decisions es formalitzen i s'aproven de manera conjunta.
 - * Demanda de recursos per atendre a la diversitat: psicopedagog, pedagog terapeuta, hora de tutoria individual, UAC, professors de reforç amb hores d'atenció a la diversitat.
 - Relatius als alumnes:

- * Espais diferents d'agrupament d'alumnes: desdoblaments, agrupaments flexibles, UAC's, hores d'atenció individualitzada.
- Recursos personals i materials específics i extraordinaris disponibles per donar resposta a la diversitat dels alumnes: disposen d'UAC i de personal docent de suport per impartir les classes en la mateixa.
- Ubicació: zona urbana.

6.2.2 ORGANITZACIÓ DE L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES A 4ART D'ESO



Crèdits Comuns i Grups de diversificació: 3h/set.

UAC: depèn de l'alumne (1, 2 o 3 h/set.)

- a) Tipus d'agrupament: homogeni/heterogeni; voluntari/sugerit/obligat
- b) Tipus tècnic de crèdit: ordinari/d'assignació específica
- c) Continguts que es treballen: C.C./C.V.
- d) Pes del crèdit en l'acreditació

Alumnes UAC a grups ordinaris:

4art A: M. R.

4art B: R. B.

4art C: O. R.

4art D: S. D. / V. P.

X. F. i C. L. (alumnes amb discapacitat motora i psíquica, respectivament)

En aquest cas trobem diferents tipus d'agrupaments dels alumnes. Així, en el primer trimestre s'identifiquen quatre grups: els grups A, B, C i D són tipus d'agrupaments heterogenis que responen als grups ordinaris, per tant són d'assignació obligatòria, i tenen un pes específic en l'acreditació igual que la resta de crèdits comuns de l'etapa. També en el primer trimestre trobem la UAC, que és un tipus d'agrupament homogeni obligat d'assignació específica per aquells alumnes que presenten més dificultats en el procés d'aprenentatge. Els alumnes que

assisteixen a la UAC només ho fan parcialment, i la resta d'hores les passen amb els seus grups ordinaris o tutoria de referència. En el segon trimestre, els grups ordinaris passen a ser grups diversificats (que són tots d'assignació específica per part de l'equip docent de 4art d'ESO), d'aquesta manera, les combinacions que resulten són les següents:

- Els alumnes del grup ordinari A passen a formar part, o bé al grup de diversificació 1, que és homogeni i està constituït per alumnes que s'espera que puguin passar a batxillerat més alguns dels alumnes de la UAC amb un perfil de conflicte en el comportament; o bé al grup de diversificació 3, que està constituït per alumnes que poden arribar a acreditar l'ESO amb algun tipus d'adaptació.
- Els alumnes del grup ordinari B passen a formar part, o bé al grup de diversificació 2, que és homogeni i està constituït per alumnes que s'espera que puguin passar a batxillerat; o bé al grup de diversificació 3, que està constituït per alumnes que poden arribar a acreditar l'ESO amb algun tipus d'adaptació.
- Els alumnes del grup ordinari C passen a formar part, o bé al grup de diversificació 4, que és homogeni i està constituït per alumnes que s'espera que puguin passar a batxillerat més alguns dels alumnes de la UAC amb un perfil de conflicte en el comportament; o bé al grup de diversificació 6, que està constituït per alumnes que poden arribar a acreditar l'ESO amb algun tipus d'adaptació.
- Els alumnes del grup ordinari D passen a formar part, o bé al grup de diversificació 5, que és homogeni i està constituït per alumnes que s'espera que puguin passar a batxillerat més alguns dels alumnes de la UAC amb un perfil de conflicte en el comportament; o bé al grup de diversificació 6, que està constituït per alumnes que poden arribar a acreditar l'ESO amb algun tipus d'adaptació.

Malgrat només hi ha un crèdit comú al llarg de tot el curs, els trimestres que els alumnes no cursarien matemàtiques es troben als grups de diversificació, previstos per les assignatures instrumentals, fet que provoca que tots els alumnes cursin continguts matemàtics al llarg de tot el

curs acadèmic. Tot i que el pas del segon al tercer trimestre l'hem representat com a directe, el cert és que hi ha prevista la possibilitat de canvis de grup en el pas d'un trimestre a l'altre en funció de l'evolució dels alumnes al llarg del segon trimestre per tal de fer reajustaments. En la impartició dels diferents grups hi participen un total de quatre professors.

Pel que fa al pes del crèdit en l'acreditació, els crèdits comuns tenen el mateix pes que la resta de comuns de l'etapa. En el cas dels crèdits que es cursen en els grups de diversificació, els seus resultats poden ser determinants de cara a l'acreditació de l'àrea. Pel que fa als alumnes que es troben a la UAC, les qualificacions obtingudes en aquest tipus d'agrupament solen tenir molt poc pes de cara a l'acreditació final tant de l'àrea com de l'etapa.

6.2.3 CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES PER AL CAS 2

Per al cas 2, la concreció del procediment de recollida de dades s'ha desenvolupat com segueix:

- Presentació i primera presa de contacte amb l'IES a través del director i conjuntament amb la cap d'estudis i els professors de matemàtiques de 4art d'ESO.
- Recull de document del centre:
 - Document 1: Projecte Curricular de Centre.
- Establiment d'acords amb el cap d'estudis i amb el psicopedagog.
- Primera sessió d'entrevista amb la cap d'estudis (ac1cas2)
- Segona sessió d'entrevista amb la cap d'estudis (ac1cas2)
- Recull de documentació del centre:
 - Document 2: Memòria del Departament d'Orientació. Curs 98/99.
 - Document 3: Informe Tutorial (traspàs de Primària a Secundària).
 - Document 4: Fitxa d'Informació Tutorial dels alumnes que cursaran 1r d'ESO.
 - Document 5: Guia de l'Estudiant, 4t d'ESO.
 - Document 6: Informació que passa de tutor a tutor (2 còpies diferents).
 - Document 7: Acta d'Avaluació.
 - Document 8: Exemple de butlletí que s'entrega als alumnes / famílies.
 - Document 9: Preparació de les Juntes d'Avaluació per part dels alumnes.
- Primera sessió d'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2cas2)

- Segona sessió d'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2cas2)
- Recull de documentació del departament de matemàtiques:
 - Document 10: Departament de Matemàtiques i Ciències. Segon Nivell de Concreció. 1r Cicle d'ESO.
- Primera sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas2.a
- Recull de documentació del professor ac3cas2.a:
 - Document 11: Fitxa de revisió del dossier
 - Document 12: 1r control de Matemàtiques
 - Document 13: 2n control de Matemàtiques
 - Document 14: 3n control de Matemàtiques
- Primera sessió d'entrevista amb el professor de la UAC ac3cas2.c
- Recull de documentació del departament d'orientació:
 - Document 15: Full d'autorregulació dels alumnes.
 - Document 16: Reunions i tasques previstes pel Departament d'Orientació (Curs 99/00).
 - Document 17: Document sobre l'alumne V. P.
 - Document 18: Document sobre l'alumne R. B..
 - Document 19: Document sobre l'alumne S. D.
- Recull de documentació del centre:
 - Document 20: Notes Junta Avaluació 4t C. 1r trimestre.
 - Document 21: Notes Junta Avaluació 4t D. 1r trimestre.
- Recull de documentació del departament d'orientació
 - Document 22: Document sobre l'alumna M. R.

- Document 23: Alumnes amb Necessitats Educatives Especials. Relació elaborada pel Departament d'Orientació: Equips Docents 99/00.
- Recull de documentació del departament de matemàtiques:
 - Document 24: Segon Nivell de Concreció de l'àrea de Matemàtiques a l'ESO.
- Recull de documentació del departament d'orientació:
 - Document 25: Informe d'Avaluació UAC, V. P. 30-01-00.
 - Document 26: Informe d'Avaluació UAC, R. B. 30-01-00.
 - Document 27: Informe d'Avaluació UAC, S. D. 30-01-00.
 - Document 28: Informe d'Avaluació UAC, Ó. S. 30-01-00.
 - Document 29: Informe d'Avaluació UAC, D. R.. 30-01-00.
 - Document 30: Informe d'Avaluació UAC, M. R. 30-01-00.
 - Document 31: Informe d'Avaluació UAC, F. R. (Baixa). 30-01-00.
- Recull de documentació del centre:
 - Document 32: Junta d'Avaluació 4t C. 2n trimestre. 15-03-00.
 - Document 33: Junta d'Avaluació 4t D. 2n trimestre. 24-03-00.
- Recull de documentació del departament de matemàtiques:
 - Document 34: Reunió del Departament de Matemàtiques: el Grup de Diversificació de Reforç.
 - Document 35: Reunió del Departament de Matemàtiques i Ciències: atenció als alumnes sords.
- Primera sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas2.d
- Recull de documentació de el professor ac3cas2.d:
 - Document 36: Prova escrita de Funcions (C.C. 06-10-99).
 - Document 37: Prova escrita de Percentatges (C.C. 04-11-99).
- Segona sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas2.a

- Recull de documentació del professor ac3cas2.a:
 - Document 38: Prova escrita de Funcions (C.C. 1r trimestre. 07-10-99)
 - Document 39: Prova escrita de Funcions, Percentatges, Notació Científica (C.C. 1r trimestre. 25-10-99).
 - Document 40: Prova escrita de Percentatges i Funcions (C.C. 1r trimestre. 29-11-99).
 - Document 41: Dossier de Treball (C.C. 1r trimestre).
 - Document 42: Prova escrita de Nombres Enters (Grup Diversificació Baix. 2n trimestre. 22-02-00).
 - Document 43: Prova escrita d'Estadística (Grup Diversificació Alt. 2n trimestre).
 - Document 44: Prova escrita d'Equacions i Operacions Numèriques i Transformacions Algebraïques (Grup Diversificació Alt. 2n trimestre).
 - Document 45: Prova escrita d'Operacions Numèriques i Transformacions Algebraïques (Grup Diversificació Alt. 2n trimestre).
 - Document 46: Treball final de 4t d'ESO Matemàtiques (Grup Diversificació Alt. 3r trimestre (no prova)).
 - Document 47: Material de l'alumne C. A. Grup Diversificació Baix (Perfil ordinari baix en llengües).
 - Document 48: Material de l'alumne C L. Grup Diversificació Baix (cas frontera Grup Diversificació Baix / UAC).
 - Document 49: Material de l'alumne J. L. Grup Diversificació Baix (perfil baix, Grup Diversificació Baix, no proves escrites).
 - Document 50: Material de l'alumne B. H. Grup Diversificació Alt (cas mig representatiu).
 - Document 51: Sistema d'Avaluació i Acreditació d'àrea del Grup de Diversificació Baix.

- Segona sessió d'entrevista amb el professor de la UAC ac3cas2.c

- Tercera sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas2.a

- Recull de documents de la UAC
- Segona sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas2.d
- Primera sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas2.b
- Tercera sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas2.d
- Recull de documentació del centre:
 - Document 52: Junta d'Avaluació de 4t C. Avaluació final. 15-06-00.
 - Document 53: Junta d'Avaluació de 4t D. Avaluació final 15-06-00.
- Recull de documentació del departament de matemàtiques:
 - Document 54: Exemple presentació material adaptat per als alumnes.
 - Document 55: Objectiu comú, diversitat d'accions: proposta per al curs 2000-01 del Departament de Matemàtiques.
- Tancament del procés de recollida: entrevista conjunta amb el director i el cap d'estudis del centre.

6.3 CAS 3

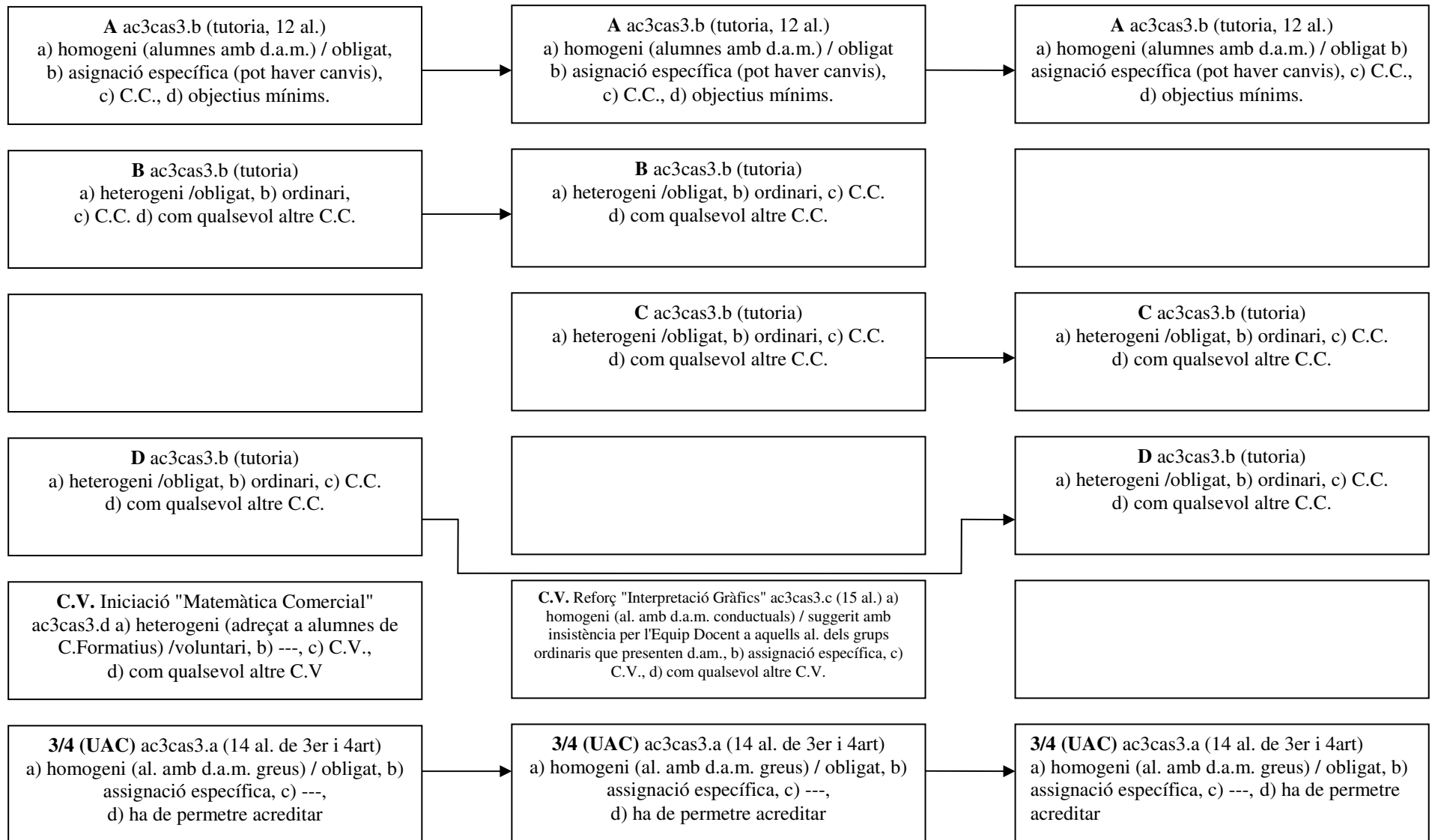
6.3.1 IDENTIFICACIÓ DE VARIABLES QUE DEFINEIXEN EL CAS

- Població: composició de l'alumnat. Nivell socio-econòmic mig-baix
- Grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat d'alumnat: Baix
 - PEC: No està elaborat.
 - PCC: No està elaborat.
 - Existència d'objectius per cicles: no està elaborat.
 - Existència d'objectius mínims d'àrees: està en procés d'elaboració.
 - Existència d'un procés de seguiment del PCC: no.
 - Existència de Programes de Diversificació Curricular (PDC): no.
 - Aspectes organitzatius:
 - Relatius al professorat:
 - * Varietat d'espais organitzatius on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat: departaments.
 - * Grau de formalització de les decisions que s'han pres col·lectivament en aquests òrgans per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat: Baixa.
 - * Demanda de recursos per atendre a la diversitat: UAC.
 - Relatius als alumnes:
 - * Espais diferents d'agrupament d'alumnes: desdoblaments, i UAC.
- Recursos personals i materials específics i extraordinaris disponibles per donar resposta a la diversitat dels alumnes: existència d'UAC.
- Ubicació:urbana.

6.3.2 ORGANITZACIÓ DE L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES A 4ART D'ESO

C.C., grups B, C i D: 3h/set.; C.C., grup A: 2h/set.

- a) Tipus d'agrupament: homogeni/heterogeni; voluntari/sugerit/obligat
- b) Tipus tècnic de crèdit: ordinari/d'assignació específica
- c) Continguts que es treballen: C.C./C.V.
- d) Pes del crèdit en l'acreditació



En aquest cas trobem cinc tipus d'agrupaments diferents entre sí que es mantenen estables al llarg dels tres trimestres:

- Els grups B, C i D són grups heterogenis que responen a grups ordinaris d'assignació obligada. Només hi ha dos crèdits comuns al llarg de tot el curs: al grup B el tercer trimestre no cursen matemàtiques, al C no ho fan el primer i al D el segon. Pel que fa al pes del crèdit en l'acreditació, es realitza una mitjana dels crèdits comuns cursats al llarg de la secundària obligatòria juntament amb una ponderació dels crèdits variables cursats.
- El grup A és un grup homogeni d'assignació específica obligada adreçat als alumnes que presenten dificultats en el procés d'aprenentatge de les matemàtiques. La finalitat és que els alumnes puguin assolir els objectius mínims de l'àrea per poder-la acreditar.
- El grup $\frac{3}{4}$, o UAC és un grup homogeni d'assignació obligada adreçat als alumnes que presenten dificultats més greus i permanents en el procés d'aprenentatge de totes les àrees en general, sobretot en les instrumentals. Malgrat és molt difícil que s'aconsegueixi, la finalitat és que aquells alumnes que assoleixin els objectius mínims puguin acreditar.
- El grup del crèdit variable d'iniciació sobre “Matemàtica Comercial” és un grup heterogeni i de caràcter voluntari adreçat als alumnes que volen cursar algun cicle formatiu de grau mig. El seu pes de cara a l'acreditació és el mateix que qualsevol altre crèdit variable.
- El grup del crèdit variable de reforç “Interpretació de Gràfics” és homogeni, voluntari però amb molta insistència i guia per part del professorat, adreçat als alumnes que presenten un mal comportament a les aules. El seu pes de cara a l'acreditació és el mateix que qualsevol altre crèdit variable.

En la impartició dels diferents crèdits i grups intervenen, en total, quatre professors.

6.3.3 CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES PER AL CAS 3

Per al cas 3, la concreció del procediment de recollida de dades s'ha desenvolupat com segueix:

- Presentació i primera presa de contacte amb l'IES a través del cap d'estudis i amb els professors que formaran part de l'estudi.
- Establiment d'acords amb el cap d'estudis i amb el professorat participant.
- Recull de document de centre:
 - Document 1: Documentació d'inici de curs.
- Primera sessió d'entrevista amb el cap d'estudis (ac1cas3)
- Segona sessió d'entrevista amb la cap d'estudis (ac1cas3)
- Recull de documentació del centre:
 - Document 2: 1r document d'ESO. Implantació a 3r. Curs 95/96.
 - Document 3: Organització dels desdoblaments d'instrumentals (de 2 a 3). Curs 96/97.
 - Document 4: Desdoblaments d'instrumentals. Reorganització del C.V. Curs 97/98.
 - Document 5: Document per l'inici de la discussió de canvis. Curs 97/98 (2n trimestre).
 - Document 6: Recull de consensos d'organització de grups i de C.V. Curs 97/98 (3r trimestre).
 - Document 7: Consensos sobre organització del currículum i avaluació. Curs 97/98 (3r trimestre).
 - Document 8: Inici curs 98/99.
 - Document 9: Formalització dels canvis. Curs 98/99.
 - Document 10: Ampliació dels canvis del 2n Cicle d'ESO. Curs 98/99.
- Primera sessió de l'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2cas3)

- Segona sessió de l'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2cas3)
- Recull de documentació del departament de matemàtiques:
 - Document 11: Departament de Matemàtiques. Distribució d'assignatures. Curs 99/00.
 - Document 12: C.V. de Matemàtiques. Curs 99/00.
 - Document 13: Criteris d'Avaluació (Batxillerat = 4t ESO) (Matemàtiques).
 - Document 14: Objectius prioritaris d'àrea (Programació grup 3-4). Curs 99/00 (Matemàtiques).
 - Document 15: C.V. Tipificats. Curs 99/00 (Matemàtiques).
 - Document 16: C.V. 4t ESO. 2n trimestre. Criteris d'Adjudicació. Curs 99/00 (Matemàtiques).
 - Document 17: Programació 4t ESO. Curs 99/00 (Matemàtiques).
 - Document 18: Programació 3r ESO. Via lenta. Curs 99/00 (Matemàtiques).
 - Document 19: Proposta de C.V. (Matemàtiques). Curs 99/00.
 - Document 20: 4t ESO. C.V. Moviments en el pla. Curs 99/00 (Matemàtiques).
- Primera sessió d'entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas3.b
- Entrevista amb la psicopedagoga del centre i professora del grup $\frac{3}{4}$ o UAC ac3cas3.a
- Recull de documentació de centre:
 - Document 21: Acta de la Junta d'Avaluació del 1r trimestre. Grup $\frac{3}{4}$ o UAC.
 - Document 22: Acta de la Junta d'Avaluació del 1r trimestre. Grup 4t A.
- Recull de documentació del professor ac3cas3.b:
 - Document 23: Material de treball per al grup 4t A (adaptat).

- Document 24: Material de treball per als 4t ordinaris.
- Recull de documentació del centre:
 - Document 25: Acta de la Junta d'Avaluació del 2n trimestre. Grup 4t A.
 - Document 26: Acta de la Junta d'Avaluació del 2n trimestre. Grup 4t D.
 - Document 27: Acta de la Junta d'Avaluació del 2n trimestre. Grup 4t B.
 - Document 28: Acta de la Junta d'Avaluació del 2n trimestre. Grup 4t C.
- Primera sessió de l'entrevista amb el professor ac3cas3.c
- Segona sessió de l'entrevista amb el professor ac3cas3.b
- Primera sessió de l'entrevista amb el professor ac3cas3.d
- Segona sessió de l'entrevista amb el professor ac3cas3.c
- Recull de documentació corresponent al professor ac3cas3.c:
 - Document 29: Material de treball per al C.V. "Interpretació de gràfics".
 - Document 30: Prova escrita original del C.V. "Interpretació de gràfics" 17-02-00
 - Document 31: Llibreta on el Manolo s'apunta diferents aspectes per avaluar els aalumnes.
 - Document 32: Material de treball per al C.V. "Interpretació de gràfics".
 - Document 33: Productes d'alumna nivell baix del C.V. "Interpretació de gràfics" (J.B.)
 - Document 34: Productes d'alumne nivell baix del C.V. "Interpretació de gràfics" (D.L.)
 - Document 35: Productes d'alumne nivell baix - mig del C.V. "Interpretació de gràfics" (A)

- Document 36: Productes d'alumne nivell mig del C.V. "Interpretació de gràfics" (J)
 - Document 37: Productes d'alumne nivell mig - baix del C.V. "Interpretació de gràfics" (V)
 - Document 38: Productes d'alumne nivell alt del C.V. "Interpretació de gràfics" (N)
- Segona sessió de l'entrevista al professor ac3cas3.d
 - Recull de documents corresponents a l'entrevista amb el professor ac3cas3.d:
 - Document 39: Material avaluació (C.V. Matemàtiques Comercials).
 - Document 40: Material avaluació alumnes nivell alt (C.V. Matemàtiques Comercials).
 - Document 41: Material avaluació alumnes nivell mig (C.V. Matemàtiques Comercials).
 - Document 42: Material avaluació alumnes nivell baix (C.V. Matemàtiques Comercials).
 - Tercera sessió de l'entrevista amb el professor ac3cas3.b
 - Recull de documents corresponents a l'entrevista amb el professor ac3cas3.b:
 - Document 43: Anotacions de la llibreta del professor del 1r i 2n trimestre dels diferents grups.
 - Document 44: Prova escrita del 4t A (adaptat) d'Àrees (29-11-99) C.C.
 - Document 45: Prova escrita del 4t B (reforç) d'Àrees i Volums (04-02-00) C.C.
 - Document 46: Prova escrita del 4t B (reforç) de Raons i Proporcions (24-03-00) C.C.
 - Document 47: Prova escrita del 4t C (ordinari) de Trigonometria (29-02-00) C.C.
 - Document 48: Prova escrita del 4t C (ordinari) d'Àrees (23-03-00) C.C.

- Document 49: Prova escrita del C.V. Recuperació de Cicle 3r trimestre (1r examen 22-05-00).
 - Document 50: Prova escrita del C.V. Recuperació de Cicle 3r trimestre (2n examen 08-06-00).
 - Document 51: Prova escrita del C.C. Ampliació 3r trimestre, 4t C (1r examen 17-05-00).
 - Document 52: Prova escrita del C.C. Ampliació 3r trimestre, 4t C (2n examen 08-06-00).
 - Document 53: Prova escrita del C.C. Ampliació 3r trimestre, 4t D (1r examen 19-05-00).
 - Document 54: Prova escrita del C.C. Ampliació 3r trimestre, 4t D (2n examen 09-06-00).
 - Document 55: Llibreta on el professor s'anota diferents aspectes avaluatius pels alumnes.
 - Document 56: Criteri d'avaluació final dels dos cicles d'ESO.
 - Document 57: Criteris d'avaluació 4t A i 3/4.
 - Document 58: Acreditació d'àrea (reunió 16-06-00). Document amb notes.
- Recull de documents de centre:
 - Document 59: Acta Avaluació final del 2n cicle 4t A.
 - Document 60: Acta Avaluació final del 2n cicle 4t D.
 - Document 60: Acta Avaluació final del 2n cicle 4t C.
- Tancament del procés de recollida: entrevista conjunta amb el cap d'esutdis i el cap del departament de matemàtiques.

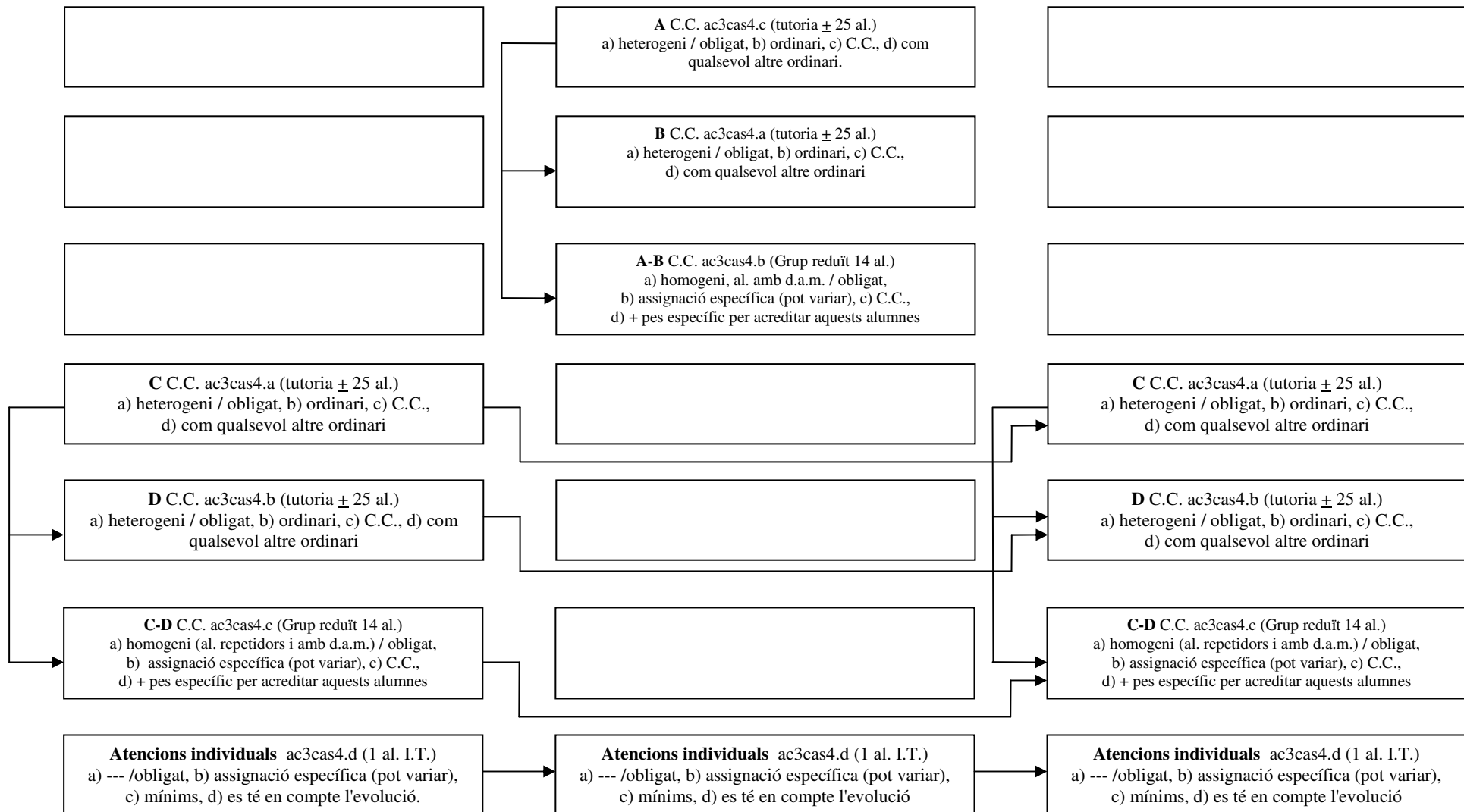
6.4 CAS 4

6.4.1 IDENTIFICACIÓ DE VARIABLES QUE DEFINEIXEN EL CAS

- Població: composició de l'alumnat. Nivell socio-econòmic heterogeni.
- Grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat d'alumnat: mig.
 - PEC: Elaborat.
 - PCC: En procés d'elaboració.
 - Existència d'objectius per cicles: Sí
 - Existència d'objectius mínims d'àrees: En procés d'elaboració
 - Existència d'un procés de seguiment del PCC: no
 - Existència de Programes de Diversificació Curricular (PDC): no
 - Aspectes organitzatius:
 - Relatius al professorat:
 - * Varietat d'espais organitzatius on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat: comissió pedagògica i departaments.
 - * Grau de formalització de les decisions que s'han pres col·lectivament en aquests òrgans per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat: existeix un grau de formalització de les decisions elevat, però la seva aplicació depèn de cada professor.
 - * Demanda de recursos per atendre a la diversitat: psicopedagog, hora de tutoria individual, hores d'atenció a la diversitat.
 - Relatius als alumnes:
 - * Espais diferents d'agrupament d'alumnes, com ara, aules de reforç, hores d'atenció individualitzada, desdoblaments.

- Recursos personals i materials específics i extraordinaris disponibles per donar resposta a la diversitat dels alumnes: pedagog terapeuta, hores d'atenció individualitzada.
- Ubicació: zona rural.

6.4.2 ORGANITZACIÓ DE L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES A 4ART D'ESO



C.C., grups A, B, C i D: 4h/set.; atencions individuals: 2h/set.

- a) Tipus d'agrupament: homogeni/heterogeni; voluntari/sugerit/obligat
- b) Tipus tècnic de crèdit: ordinari/d'assignació específica
- c) Continguts que es treballen: C.C./C.V.
- d) Pes del crèdit en l'acreditació

En aquest cas trobem tres tipus d'agrupaments diferents entre sí que es mantenen estables al llarg dels tres trimestres:

- Els grups A, B, C i D són grups heterogenis que responen a grups ordinaris d'assignació obligada. Només hi ha dos crèdits comuns al llarg de tot el curs per als grups C i D (1er i 3er trimestre) i un crèdit comú per als grups A i B (2on trimestre). Pel que fa al pes del crèdit en l'acreditació, es realitza una mitjana dels crèdits comuns cursats al llarg de la secundària obligatòria juntament amb una ponderació dels crèdits variables cursats.
- El grup C-D és un grup homogeni d'assignació específica obligada adreçat als alumnes que presenten dificultats en el procés d'aprenentatge i als repetidors. El grup A-B és un grup homogeni d'assignació específica obligada adreçat als alumnes que presenten dificultats en el procés d'aprenentatge. La finalitat és que els alumnes puguin assolir els objectius mínims de l'àrea per poder-la acreditar.
- Les atencions individuals són d'assignació específica obligada adreçat als alumnes que presenten dificultats més greus i permanents en el procés d'aprenentatge de totes les àrees en general, sobretot en les instrumentals. Malgrat és molt difícil que s'aconsegueixi, la finalitat és que aquells alumnes que assoleixin els objectius mínims puguin acreditar.

En la impartició dels diferents grups intervenen, en total, quatre professors.

6.4.3 CONCRECIÓ DEL PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES PER AL CAS 4

Per al cas 4, la concreció del procediment de recollida de dades s'ha desenvolupat com segueix:

- Presentació i primera presa de contacte amb l'IES a través del director.
- Establiment d'acords amb la coordinadora pedagògica i amb la psicopedagoga.
- Primera sessió d'entrevista amb la coordinadora pedagògica (ac1cas4)
- Primera sessió d'entrevista amb la psicopedagoga (ac3cas4.d)
- Recull de documents del centre:
 - Document 1: Memòria del Departament d'Orientació Curs 1999-2000
- Primera sessió d'entrevista amb el professor ac3cas4.a
- Primera sessió d'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2.cas4)
- Entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas4.c
- Segona sessió d'entrevista amb la coordinadora pedagògica (ac1cas4)
- Recull de documents de centre:
 - Document 2: Agrupaments flexibles Curs 2000-2001.
 - Document 3: L'avaluació a l'ESO.
 - Document 4: Graells d'avaluació final 1r i 2n cicle (model).
 - Document 5: Compendi de documents sobre les adequacions curriculars
- Segona sessió d'entrevista amb el cap del departament de matemàtiques (ac2cas4)

- Recull de documents corresponents a l'entrevista del cap del departament de matemàtiques:
 - Document 6: Exemple d'Actes de les reunions del Departament de Matemàtiques.
 - Document 7: Grup de reforç de les instrumentals a l'ESO.
 - Document 8: Com s'avalua l'àrea de Matemàtiques.
 - Document 9: Relació de mínims de l'àrea de Matemàtiques.
 - Document 10: Determinació dels criteris d'avaluació d'àrea, tot tenint en compte l'atenció a la diversitat.

- Primera entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas4.b

- Segona entrevista amb la psicopedagoga (ac3cas4.d)

- Segona entrevista amb el professor de matemàtiques ac3cas4.b

- Recull de documents de centre:
 - Document 11: Actes d'avaluació de 4t (Tots trimestres).
 - Document 12: Activitats d'avaluació 4t C 1r trimestre.
 - Document 13: Activitats d'avaluació 4t B 2n trimestre.
 - Document 14: Activitat avaluació alumne.

- Tancament del procés de recollida: entrevista conjunta amb la coordinadora pedagògica i el director del centre.

7 Instruments i procediments d'anàlisi

7.1	Descripció del procediment d'anàlisi.....	190
7.2	Instruments d'anàlisi.....	192
7.2.1	Instruments d'anàlisi de l'objectiu 1	192
7.2.1.1	Presentació de l'instrument.....	192
7.2.1.2	Dimensions d'anàlisi	193
7.2.1.3	Criteris operatius de validació	198
7.2.2	Instruments d'anàlisi de l'objectiu 2	201
7.2.2.1	Presentació de l'instrument.....	201
7.2.2.2	Dimensions d'anàlisi	201
7.2.2.3	Criteris operatius de validació	203
7.2.3	Instruments d'anàlisi de l'objectiu 3	203
7.2.3.1	Presentació de l'instrument.....	203
7.2.3.2	Dimensions d'anàlisi	204
7.2.3.3	Criteris operatius de validació	207

7.1 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT D'ANÀLISI

El procediment seguit per abordar l'anàlisi de les dades recollides ha estat respectuós amb la formulació dels objectius plantejats i amb la linialitat d'aquests, la qual cosa ha suposat començar l'anàlisi amb els següents passos corresponents a l'objectiu 1:

- Identificació dels programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descripció de les semblances i /o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius utilitzats per a la resta de l'alumnat.
- Identificació de les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descripció de les semblances i/o diferències entre aquestes situacions i les situacions d'avaluació que utilitza per a la resta de l'alumnat.
- Valoració del grau d'adaptabilitat dels programes avaluatius i de les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat, tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques com pel que fa a la resta de l'alumnat.

Un cop realitzada aquesta anàlisi per a cadascun dels quatre casos, els passos corresponents a l'objectiu 2 han estat:

- Identificació de la diversificació d'alguns elements del procés d'ensenyament i aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.
- Identificació de les possibles relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquests alumnes.

A continuació, després d'haver realitzat l'anàlisi dels quatre casos, els passos corresponents a l'objectiu 3 han estat:

- Identificació de la concepció de les diferències individuals tant del centre com de cadascun dels professors.
- Identificació de la concepció de l'avaluació tant del centre com de cadascun dels professors.
- Identificació del grau d'elaboració de les decisions preses al centre.
- Identificació dels recursos disponibles al centre per atendre la diversitat de l'alumnat i valoració del tipus de recurs.
- Establiment de la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre i del professorat en relació a la diversificació de programes avaluatius.
- Establiment de la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre i del professorat en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.

7.2 INSTRUMENTS D'ANÀLISI

A continuació presentem els instruments d'anàlisi elaborats per cadascun dels objectius de la recerca. Per cada instrument d'anàlisi, es realitzarà, en primer lloc, la presentació general de l'instrument; en segon lloc, la descripció de les dimensions d'anàlisi; i, finalment, la identificació dels criteris operatius de validació que s'han utilitzat per a la valoració de cadascuna de les dimensions no descriptives d'anàlisi.

7.2.1 INSTRUMENTS D'ANÀLISI DE L'OBJECTIU 1

7.2.1.1 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT

L'instrument utilitzat per respondre a l'objectiu d'identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius que s'utilitzen per a la resta de l'alumnat, ha estat la *Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació en matemàtiques*, elaborada per Coll i col·laboradors (1999).

Aquesta pauta ha permès, alhora: a) identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius que utilitza per a la resta de l'alumnat; i b) identificar les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquestes situacions i les situacions d'avaluació que utilitza per a la resta de l'alumnat.

Amb la finalitat de valorar el grau d'adaptabilitat dels programes avaluatius utilitzats pel professorat tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com pels utilitzats per a la resta de l'alumnat, i de valorar el grau d'adaptabilitat de les situacions utilitzades pel professorat tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com per les utilitzades per a la resta de l'alumnat, hem elaborat un instrument que ens permet establir el "grau

d'adaptabilitat", tant dels programes avaluatius com de les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat per als alumnes amb i sense d.a.m.

7.2.1.2 DIMENSIONS D'ANÀLISI

7.2.1.2.1 DIMENSIONS PER A L'ANÀLISI DELS PROGRAMES AVALUATIUS DEL PROFESSORAT

El P.A. es defineix com el conjunt de situacions d'avaluació. En el nostre cas parlarem del P.A. d'un crèdit. La descripció d'un P.A. comporta la descripció del conjunt de les situacions d'avaluació com un tot, és a dir, de l'organització i estructura del conjunt de S.A. que el conformen, tot i que de cara a l'anàlisi considerarem, a més, les S.A. com un nivell diferenciat al del P.A.

Les dimensions d'anàlisi per al P.A. serien:

- Tipus de situacions d'avaluació que conformen el P.A. Pel que fa a la tipologia de les situacions d'avaluació, ens podrem trobar: prova escrita; dossier; observació d'aula; exercicis (fets a classe o fets a casa); altres.
- Nombre, freqüència i ordenació de les situacions d'avaluació.
- Ubicació de les situacions d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per ubicar les situacions d'avaluació prendrem com a referent les unitats reals de programació que utilitza el professor, coincideixin o no amb el crèdit, i que poden ser inferiors al crèdit, com per exemple el tema. Existència d'una o varies seqüències de situacions d'avaluació en el P.A.

Aquesta dimensió juntament amb l'anterior ens informa del caràcter més o menys puntual o processual del conjunt de les S.A. utilitzades.
- Relacions i interconnexions entre les successives situacions d'avaluació: es plantegen dos nivells d'anàlisi, un intra-seqüències; i un altre inter-seqüències, en el cas que hi hagi més d'una seqüència de situacions d'avaluació.
- Criteris d'acreditació del crèdit.

- Decisions associades a l'acreditació del crèdit.

7.2.1.2.2 DIMENSIONS PER A L'ANÀLISI DE LES SITUACIONS D'AVALUACIÓ QUE COMPOSEN EL P.A.

La S.A. es defineix com el moment en el qual les activitats que despleguen el professor i els alumnes estan presidides pel motiu comú i compartit de què aquests últims facin públics els coneixements que han adquirit o tenen sobre uns determinats continguts. Les dimensions corresponents a l'anàlisi de les S.A. són les següents:

- Referents documentals utilitzats en l'elaboració de la S.A.: quins referents s'utilitzen per elaborar les diferents tasques que constitueixen els segments d'avaluació en sentit estricte. Identificació de si els referents utilitzats són del llibre de text, d'elaboració per part del professor o d'acords previs presos en el sí del departament de matemàtiques. Al mateix temps, identificar si els referents documentals són compartits entre professor i alumnes o són nous pels alumnes.
- Ubicació temporal: en la programació del curs, en el P.A. del professor, en la seqüència didàctica de la que forma part. Aquest aspecte ens aporta el caràcter processual o puntual de les S.A. plantejades.
- Segments preparatoris: descripció (en què consisteix); sessió/ons (nombre de sessions que es dediquen a aquesta finalitat de preparar l'activitat d'avaluació en sentit estricte); formes d'organització de l'activitat conjunta (l'aproximació a les diferents "formes d'organitzar l'activitat conjunta" remetent, en darrer terme, a l'estudi de la interactivitat, amb la finalitat de copsar com articulen professor i alumnes les seves actuacions al voltant d'un contingut o tasca d'ensenyament i aprenentatge).
- Segments d'avaluació en sentit estricte:
 - nombre de tasques: 1-10; 11-20; 21-30; 31-40; +40
 - tipus de contingut que permet avaluar millor: conceptual, procedimental, actitudinal.

- blocs de contingut avaluats.
- resultats/productes esperats: descripció.
- tipus de capacitat que permet avaluar millor: descripció.
- formes d'organització de l'activitat conjunta: descripció (ídem segments preparatoris).
- suport comunicatiu emprat per a la presentació de les tasques: verbal; numèric; gràfic.
- suport comunicatiu emprat per a la realització de les tasques: verbal; numèric; gràfic.
- instruments emprats per a la seva realització: descripció.
- ajuts i suports a la realització: descripció (identificació del grau i tipus d'ajuts per a la realització, si són o no ajustats a les diferents necessitats dels alumnes)
- Segments de correcció/qualificació:
 - criteris i procediments de valoració i correcció: formalitzats o no per escrit; descripció (identificació de l'adaptació de criteris per als alumnes o no); sistema de qualificació (quantitatiu o qualitatiu).
 - lloc: aula o fora de l'aula.
 - agents: professor o alumnes, o ambdós.
 - nombre d'alumnes implicats.
- Segments de devolució/comunicació:
 - procediment habitual de devolució/comunicació de la valoració i correcció dels resultats.
 - destinataris.
 - modalitat.

- publicitat.
- formes d'organització de l'activitat conjunta (ídem segments anteriors).
- Segments d'aprofitament:
 - activitats o mesures proposades als alumnes.
 - formes d'organització de l'activitat conjunta (ídem apartat anterior).
 - productes o resultats produïts.
 - modificacions en la planificació de les activitats d'ensenyament/aprenentatge.
- Repercussions de les valoracions en les decisions d'acreditació.
- Valoració del tipus de situació.

7.2.1.2.3 DIMENSIONS PER LA VALORACIÓ DEL GRAU D'ADAPTABILITAT DELS P.A. I LES S.A. UTILITZADES PEL PROFESSORAT

Definirem el "grau d'adaptabilitat" d'un P.A. des d'un punt de vista conceptual, com la capacitat que té aquest P.A. per respondre a les necessitats educatives dels alumnes, presentin aquests, o no, dificultats en l'aprenentatge. Des d'una perspectiva metodològica, el "grau d'adaptabilitat" d'un P.A. vindrà donat per una valoració global (escassament adaptatiu, adaptatiu en algunes dimensions, adaptatiu) atorgada a partir de les dimensions de les diferents S.A. que el componen, tenint en compte, alhora, el pes específic que se li atorga a cadascuna.

D'aquesta manera, trobarem tres tipus diferents de P.A. depenent de que siguin:

- "Escassament adaptatiu"¹⁰, quan responen molt poc a les necessitats educatives dels alumnes. Serien aquells P.A. que tenen gairebé totes les S.A.

¹⁰ Representat com a "B" en el capítol de resultats.

(i les dimensions que configuren les S.A.) o les S.A. més representatives valorades com a escassament adaptatives.

- "Adaptatiu en algunes de les S.A. o en algunes dimensions de les S.A."¹¹, quan des d'alguna S.A. es respon a les necessitats educatives dels alumnes. Serien aquells P.A. en els quals, malgrat hi hagi alguna S.A. que es pugui caracteritzar com a adaptativa, aquesta no sigui identificada com de les més representatives del P.A.
- "Adaptatiu"¹², quan aconsegueix, de fet i en un grau elevat, respondre a les necessitats educatives dels alumnes. Serien aquells P.A. que tenen totes les S.A. (i les dimensions que la componen) o les S.A. més representatives valorades com a adaptatives.

El "grau d'adaptabilitat" es definirà amb les categories Baix, Mig, Alt per a cadascuna de les dimensions identificades com a rellevants a l'hora de descriure els P.A.

Definirem el "grau d'adaptabilitat" d'una S.A. com la capacitat que té aquesta S.A. per respondre a les necessitats educatives dels alumnes, presentin aquests, o no, dificultats en l'aprenentatge. Des d'una perspectiva metodològica, el "grau d'adaptabilitat" d'una S.A. vindrà donat per la valoració global (escassament adaptativa, adaptativa en algunes dimensions, adaptativa) otorgada a les dimensions de cadascuna de les S.A.

D'aquesta manera, trobarem tres tipus diferents de S.A. depenent de que siguin:

- "Escassament adaptatives", quan responen molt poc a les necessitats educatives dels alumnes. Serien aquelles S.A. que tenen gairebé totes les dimensions que la configuren valorades com a escassament adaptatives.
- "Adaptativa en algunes dimensions que la componen", quan des d'alguna dimensió de la S.A. es respon a les necessitats educatives dels alumnes. Serien aquelles S.A. que, malgrat tinguin alguna dimensió que es pugui caracteritzar amb un grau d'adaptabilitat alt, n'hi ha d'altres que es caracteritzen amb un grau d'adaptabilitat baix.

¹¹ Representat com a "M" en el capítol de resultats.

¹² Representat com a "A" en el capítol de resultats.

- "Adaptativa", quan aconseguix, de fet i en un grau elevat, respondre a les necessitats educatives dels alumnes. Serien aquelles S.A. que tenen gairebé totes les dimensions que la componen valorades com a adaptatives.

El "grau d'adaptabilitat" es definirà amb les categories Baix, Mig, Alt per a cadascuna de les dimensions identificades com a rellevants a l'hora de descriure les S.A.

7.2.1.3 CRITERIS OPERATIUS DE VALIDACIÓ

Els criteris operatius de validació de les dimensions per la valoració del grau d'adaptabilitat dels P.A. són:

Dimensions	Quantitativa	Qualitativa
Tipologia	Alta: quan hi hagi + de 3 tipus de situacions Mitja: quan hi hagi 2-3 tipus de situacions Baixa: quan hi hagi només 1 tipus de situació	Alta: quan els diferents tipus de situacions permetin recollir diferents tipus d'informació sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes. Mitja: quan els diferents tipus de situacions permetin recollir algun aspecte sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes. Baixa: quan les situacions d'avaluació recullen informació només sobre el producte resultant de l'aprenentatge de l'alumne
Nº de situacions	Alta: +3 situacions Mitja: 2-3 situacions Baixa: 1 situació	
Freqüència		Alta: quan la freqüència sigui elevada, és a dir, que hi hagi diferents S.A. al llarg de la unitat/tema treballat. Mitja: quan hi hagi almenys una S.A. durant la unitat/tema treballat. Baixa: quan la freqüència sigui baixa i només hi hagi S.A. al final del crèdit o tema.
Ubicació		Alta: quan es troben S.A. a l'inici, durant i al final de la S.D. o del crèdit. Mitja: quan, es doni algun tipus de S.A. en dos dels tres moments del procés. Baixa: quan les S.A. s'hagin dut a terme només al final de la S.D. o del crèdit.
Relacions entre les S.A		Alta: quan les relacions que s'estableixen entre les S.A. són el suficientment flexibles per permetre que tots els alumnes estiguin implicats i participin encara que de manera diferent segons les necessitats de cada alumne. Mitja: quan s'estableixen relacions però aquestes romanen fixes manera per a tots els alumnes. Baixa: quan no s'estableixen relacions.
Criteris d'acreditació del crèdit		Alta: quan els criteris que s'estableixen són variables i permeten tenir en compte les diferències individuals dels alumnes, i quan es té en compte el procés d'aprenentatge que han dut a terme. Mitja: quan es produeixen situacions intermitges entre l'alta i la baixa. Baixa: quan els criteris són fixes per a tots els alumnes per igual i prenen com a referència els resultats i no el procés d'aprenentatge.

Decisions pedagòg. associades a l'acreditació del crèdit		Alta: quan l'alumne reprèn el procés d'e/a amb algun tipus d'adaptació organitzativa i/o curricular. Mitja: quan hi ha decisions associades però no impliquen adaptacions. Baixa: quan no hi ha decisions associades.
--	--	---

Els criteris operatius de validació de les dimensions per la valoració del grau d'adaptabilitat de les S.A. són:

Dimensió	Subdim.	Quantitativa	Qualitativa
Referents documentals	---		Alta: quan l'elaboració de la situació tingui en compte els aspectes treballats conjuntament a l'aula. Mitja: quan l'elaboració conté alguna informació extreta d'editorial que no s'ha fet servir a l'aula. Baixa: quan l'elaboració sigui completament independent del que s'ha treballat a l'aula (instrument extern).
Ubicació temporal	---		<i>Seguiria el mateix criteri que la dimensió de "ubicació" dels programes avaluatius</i>
Segments preparatoris	Nº de segments	Alta: + 1 segment Mitja: 1 segment Baixa: 0 segments	
	Formes d'org. act. conjunta		Alta: quan l'activitat fomenta la participació dels alumnes mitjançant grups cooperatius heterogenis; quan la naturalesa de la tasca és oberta i promou la reflexió; quan el professor actua com a guia en el procés de realització de la tasca. Mitja: quan es produeix una situació intermitja entre els dos pols. Baixa: quan no hi ha participació dels alumnes o aquesta participació és individual; quan la tasca és tancada o promou un tipus d'aprenentatge mecànic; quan el professor porta tot el pes de l'activitat.
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut		Alta: es tenen en compte equitativament els tres tipus de continguts. Mitja: almenys 2. Baixa: només 1.
	Resultat esperat		Alta: quan en el resultat esperat s'inclouen aspectes reflexius o de justificació de la resposta; i la tasca té un nivell d'exigència cognitiva mig o alt. Mitja: quan en el resultat esperat s'inclouen aspectes de justificació de la resposta però la tasca té un nivell d'exigència cognitiva baix o mig. Baixa: quan en el resultat esperat no s'inclouen aspectes de justificació de la resposta i la tasca té un nivell d'exigència cognitiva baix, o no hi ha resultat esperat.
	Capacitat que permet avaluar		Alta: no s'avaluen només capacitats cognitives i lingüístiques. Baixa: només s'avaluen capacitats cognitives i lingüístiques.
	Formes d'org. act. conjunta		<i>Seguiria el mateix criteri que a la mateixa dimensió en el cas dels Segments Preparatoris.</i>

	Suport comunicatiu presentació		Alta: quan en la presentació de les tasques s'utilitzin diferents llenguatges, com ara: verbal, numèric, gràfic. Mitja: quan en la presentació de les tasques s'utilitzi almenys dos tipus de llenguatges. Baixa: quan en la presentació de les tasques s'utilitzi només un tipus de llenguatge.
	Suport comunicatiu realització		Alta: quan en la realització de les tasques es requereixin diferents llenguatges, com ara: verbal, numèric, gràfic. Mitja: quan en la realització de les tasques es requereixin almenys dos tipus de llenguatges. Baixa: quan en la realització de les tasques es requereixi només un tipus de llenguatge.
	Ajuts i suports		Alta: quan el professor ofereix diferents ajuts depenent de l'alumne al qual adreça l'ajut. Mitja: quan s'ofereix algun tipus d'ajut en la realització Baixa: quan no hi ha ajuts en cap sentit.
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.		Alta: quan els criteris són variables depenent de l'alumne. Mitja: quan els criteris tot i ser fixes, poden presentar alguna variació excepcional per a algun alumne. Baixa: quan els criteris són fixes per a tots els alumnes.
	Sistema de qualificació		Alta: quan en la qualificació s'incorporen comentaris que ajuden l'alumne a regular el seu procés d'aprenentatge. Mitja: quan s'incorporen comentaris sobre el resultat. Baixa: quan no s'incorporen comentaris.
	Agents		Alta: quan l'alumne té un pes important en la correcció del producte de la situació d'avaluació. Mitja: quan la responsabilitat de la correcció recau més en el professor que en l'alumne. Baixa: quan la responsabilitat en la correcció recau tota en el professor.
Segments de devolució/ comunicació	Destinatari		Alta: quan es fa una devolució global i alhora individual per a cadascun dels alumnes. Mitja: quan es faci una devolució grupal i no individual o a l'inrevés. Baixa: quan no es faci cap tipus de devolució.
	Modalitat		Alta: quan es comunica el procés i hi ha una bidireccionalitat en la devolució. Mitja: quan hi hagi una intermitja entre l'alta i la baixa. Baixa: quan es comunica el resultat i hi ha una unidireccionalitat en la devolució.
	Formes d'org. act. conjunta		<i>Seguiria el mateix criteri que a la mateixa dimensió en el cas dels Segments Preparatoris.</i>
Segments d'aprofita.	Activitats proposades		Alta: quan es proposen activitats diferents a les avaluades i són diferents segons els alumnes. Mitja: quan les activitats proposades són les mateixes i iguals per a tots els alumnes. Baixa: quan no hi hagi activitats proposades.
	Formes d'org. act. conjunta		<i>Seguiria el mateix criteri que a la mateixa dimensió en el cas dels Segments Preparatoris.</i>
	Productes demanats		Alta: quan es proposen activitats diferents a les avaluades i són diferents segons els alumnes. Mitja: quan les activitats proposades són les mateixes i iguals per a tots els alumnes. Baixa: quan no hi hagi producte demanat.

	Canvis en la planificació		Alta: quan hi ha canvis que suposen algun tipus d'adaptació organitzativa i/o curricular. Mitja: quan hi ha canvis que suposen dedicar més temps o repetir activitats i tasques ja realitzades. Baixa: quan no hi ha canvis en la planificació.
Repercussió en les decisions d'acreditació			Alta: quan la repercussió de les diferents S.A. és variable en funció de les diferències entre els alumnes. Mitja: quan la repercussió, tot i ser fixa, pot presentar algun petit canvi excepcional per algun alumne. Baixa: quan la repercussió és fixa per a tots els alumnes.

7.2.2 INSTRUMENTS D'ANÀLISI DE L'OBJECTIU 2

7.2.2.1 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT

Amb la finalitat d'analitzar les possibles relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes, s'ha elaborat un instrument a partir de diferents classificacions consultades sobre diversificacions o adaptacions a l'escola. Aquesta classificació ha estat completada, alhora, per les primeres anàlisis de les dades.

7.2.2.2 DIMENSIONS D'ANÀLISI

Les dimensions d'anàlisi que es plantegen per respondre aquest objectiu són:

7.2.2.2.1 DIVERSIFICACIONS EN D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'ENSENYAMENT/APRENENTATGE¹³

- Diversificacions d'accés al currículum:
- Diversificacions en els elements curriculars bàsics: adaptacions realitzades en els elements curriculars que es deriven dels interrogants "què, com i quan ensenyar i avaluar".

¹³ No s'han tingut en compte a l'hora de definir el ventall possible de diversificacions aquelles diversificacions organitzatives que fan referència al tipus d'agrupament dels alumnes, ja que aquest tipus de diversificació es considera ja d'entrada, i inclús per als mateixos docents, com una variable crítica a l'hora d'analitzar les diversificacions en d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.

- Diversificacions poc significatives (com i quan ensenyar): adequacions que no modifiquen substancialment la proposta comú, i intenten aconseguir els mateixos objectius, treballant els mateixos continguts que seran avaluats amb els mateixos criteris, però mitjançant estratègies metodològiques, seqüències o durades diferents.
- Diversificacions significatives (què ensenyar): es dóna prioritat a uns objectius o continguts, postposant uns altres de manera més o menys transitòria. En aquest sentit, es poden:
 - prioritzar uns continguts i objectius per sobre d'uns altres (rebaixa respecte a la part comuna);
 - eliminar alguns dels objectius i continguts del currículum ordinari;
 - substituir alguns objectius i continguts per uns altres.

7.2.2.2.2 RELACIONS ENTRE DIVERSIFICACIÓ P.A. - DIVERSIFICACIÓ ALTRES ELEMENTS DELS PROCÉS D'ENSENYAMENT/APRENENTATGE

Les possibles relacions que es poden establir serien:

- Diversificacions dels elements del procés d'e/a – Diversificació del P.A.
- Diversificacions dels elements del procés d'e/a - No diversificació del P.A.
- No diversificacions dels elements del procés d'e/a - Diversificació del P.A.
- No diversificacions dels elements del procés d'e/a - No diversificació del P.A.

7.2.2.3 CRITERIS OPERATIUS DE VALIDACIÓ¹⁴

Els criteris operatius que ens permeten validar les dimensions sobre les diferents diversificacions en d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge són:

- Diversificacions d'accés al currículum: des d'un punt de vista conceptual fan referència als accessos físics, elements personals i elements materials o ambientals que possibiliten als alumnes accedir al currículum sense necessitat d'adaptar cap dels seus elements. Des d'un punt de vista metodològic, ubicarem dins aquesta dimensió totes aquelles diversificacions que no impliquin els elements bàsics del currículum.
- Diversificacions poc significatives del currículum: des d'una perspectiva conceptual, fa referència a aquelles adequacions que no modifiquen substancialment la proposta comú, i intenten aconseguir els mateixos objectius, treballant els mateixos continguts que seran avaluats amb els mateixos criteris, però mitjançant estratègies metodològiques, seqüències o durades diferents. Des d'un punt de vista metodològic, ubicarem dins aquesta dimensió aquelles diversificacions que tinguin a veure amb el “quan” i “com” ensenyar.
- Diversificacions molt significatives del currículum: des d'un punt de vista conceptual, són aquelles diversificacions que es donen prioritat, eliminen o substitueixen a uns objectius o continguts, postposant uns altres de manera més o menys transitòria. Des d'una perspectiva metodològica, s'inclouran en aquesta dimensió aquelles diversificacions que se centrin en el “què” ensenyar.

7.2.3 INSTRUMENTS D'ANÀLISI DE L'OBJECTIU 3

7.2.3.1 PRESENTACIÓ DE L'INSTRUMENT

Amb la finalitat de copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat o del centre en relació a la diversificació

¹⁴ La separació entre diversificacions poc o molt significatives no és tan dràstica com es presenta en aquests criteris, sinó que podríem situar aquests dos tipus al llarg d'un contínuum que vagi de les diversificacions menys significatives fins a les més significatives.

dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, hem elaborat un instrument que ens permeti respondre a cadascun dels objectius específics:

- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació de programes avaluatius.
- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius.
- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge.
- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge.

7.2.3.2 DIMENSIONS D'ANÀLISI

Les dimensions d'anàlisi per respondre a aquest objectiu són:

7.2.3.2.1 CONCEPCIÓ ESTÀTICA/ AMBIENTALISTA/ INTERACCIONISTA DE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS

Pel que fa a les dimensions per definir la concepció estàtica/ ambientalista /interaccionista de les diferències individuals, hem elaborat un contínuum, plantejat tant a nivell de professor com a nivell de centre on els pols són:

- es pot proporcionar ajut a l'alumne
- no es pot proporcionar ajut a l'alumne¹⁵

¹⁵ El tipus i grau d'ajut que des del professor o des del centre es proporioni als alumnes amb d.a.m. estarà relacionat amb el caràcter més o menys estàtic o dinàmic de la valoració que es realitzi de les d.a.m.

7.2.3.2.2 CONCEPCIÓ SOCIAL/ PEDAGÒGICA DE L' AVALUACIÓ

Pel que fa a les dimensions que definiran la concepció de l'avaluació són:

- naturalesa i funcions que tant el professor com el centre li atorguin a l'avaluació.
- importància respectiva que atribueixin a la vessant pedagògica i a la vessant social de l'avaluació.

7.2.3.2.3 GRAU D'ELABORACIÓ DE LES DECISIONS PRESES ALS CENTRES

Pel que fa a les dimensions que definiran el grau d'elaboració de les decisions preses als centres per donar resposta a la diversitat dels alumnes s'agrupen al voltant de tres grans blocs:

- PEC: Referències explícites a l'atenció a la diversitat de l'alumnat del Centre.
- PCC:
 - Existència d'objectius per cicles
 - Existència d'objectius mínims d'àrees
 - Existència d'un procés de seguiment del PCC
 - Existència de Programes de Diversificació Curricular (PDC)
 - Aspectes organitzatius:
 - Relatius al professorat:
 - * Varietat d'espais organitzatius on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat: comissió pedagògica, equip educatiu, departaments, estructures de participació dels alumnes...

* Grau de formalització de les decisions que s'han pres col·lectivament en aquests òrgans per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat.

* Demanda de recursos per atendre a la diversitat: psicopedagog, hora de tutoria individual, UAC.

- Relatiu als alumnes:

* Espais diferents d'agrupament d'alumnes, com ara, aules de reforç, desdoblaments, agrupaments flexibles, UAC's.

7.2.3.2.4 RECURSOS DISPONIBLES DEL CENTRE

Les dimensions sobre els recursos disponibles del centre són:

- hi ha o no hi ha UAC.
- descripció general dels recursos disponibles.

7.2.3.2.5 VALORACIÓ DEL TIPUS DE RECURS PER ATENDRE ELS ALUMNES AMB D.A.M.

Les dimensions per analitzar i valorar dins el continuum són:

- si és un recurs temporal o permanent
- si s'ajusta a les necessitats individuals de l'alumne o si és un recurs comú per a tots els alumnes amb d.a.m.
- si és un recurs que només afecta els aspectes organitzatius i estructurals, o també afecta a d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge (objectius, continguts i criteris d'avaluació)
- si el recurs està formalitzat, i de quina manera, o no és un recurs amb planificació específica

- si és un recurs amb incidències per a la resta del grup-classe o és un recurs específic per als alumnes amb d.a.m.
- si és un recurs que es duu a terme a l'aula ordinària o és un recurs extraordinari. En el cas que sigui extraordinari:
 - si té un caràcter reversible o irreversible
 - quantes hores implica fora de l'aula ordinària
 - si implica la participació d'altres professionals

7.2.3.3 CRITERIS OPERATIUS DE VALIDACIÓ

7.2.3.3.1 CONCEPCIÓ ESTÀTICA/ AMBIENTALISTA/ INTERACCIONISTA DE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS

Per tal de formalitzar la concepció del professor i del centre pel que fa al continuum “es pot proporcionar ajuda/ no es pot proporcionar ajuda” (que prové de les concepcions estàtica, ambientalista o interaccionista de les diferències individuals), i des del punt de vista del marc teòric de referència, trobem les següents dimensions (enteses com a continuums, a la seva vegada):

- d.a.m. com a "internes / externes" a l'alumne
- d.a.m. com a "modificables / no modificables"
- d.a.m. com a "sota el control del professor / fora del control del professor"

Aquestes tres dimensions estan vinculades directament amb la situació d'ensenyament i aprenentatge, i ens ubiquen les d.a.m. dins o fora del triangle interactiu, tant per la identificació del seu origen com per les possibilitats d'intervenció, tant del professor com del centre.

D'aquesta manera, trobem les concepcions de les diferències individuals caracteritzades com segueix:

- Concepció estàtica: d.a.m. internes, no modificables i fora del control del professor
- Concepció ambientalista: d.a.m. externes, modificables, fora del control del professor
- Concepció interaccionista: d.a.m. externes, modificables, sota el control del professor
- Concepcions mixtes:
 - d.a.m. internes, no modificables, sota el control del professor
 - d.a.m. internes, modificables, sota el control del professor
 - d.a.m. externes, no modificables, fora del control del professor

7.2.3.3.2 CONCEPCIÓ SOCIAL/ PEDAGÒGICA DE L' AVALUACIÓ

En el cas de la concepció de l'avaluació, distingim dos tipus diferents:

- Concepció pedagògica: l'avaluació té un caràcter de procés, amb una funció reguladora i es prioritza la vessant pedagògica.
- Concepció social: l'avaluació té un caràcter de producte, amb una funció acreditativa i es prioritza la vessant social.

7.2.3.3.3 GRAU D'ELABORACIÓ DE LES DECISIONS PRESES ALS CENTRES

Pel que fa al grau d'elaboració de les decisions preses als centres per donar resposta a la diversitat dels alumnes, distingim entre:

- Grau d'elaboració Alt: quan al PEC hi hagi referències explícites a l'atenció a la diversitat; quan al PCC existeixi un mínim d'elaboració d'objectius i documents que tinguin en compte l'atenció a la diversitat dels alumnes; quan els aspectes organitzatius tant relatius al professorat com a l'alumnat responguin a la diversitat dels alumnes que acull el centre.

- Grau d'elaboració Baix: quan al PEC no hi hagi referències explícites a l'atenció a la diversitat o no estigui elaborat; quan al PCC no estigui elaborat o, si ho està, no existeixi un mínim d'elaboració d'objectius i documents que tinguin en compte l'atenció a la diversitat dels alumnes; quan els aspectes organitzatius tant relatius al professorat com a l'alumnat no responguin a la diversitat dels alumnes que acull el centre, sinó que tinguin d'altres criteris d'organització.

7.2.3.3.4 RECURSOS DISPONIBLES DEL CENTRE

No es pot establir a priori quins seran els recursos disponibles de cadascun dels centres. En qualsevol cas, es té en compte si el centre disposa, o no, d'UAC.

7.2.3.3.5 VALORACIÓ DEL TIPUS DE RECURS PER ATENDRE ELS ALUMNES AMB D.A.M.

Pel que fa a la valoració de l'ús de recursos als centres, els criteris per definir-los són:

- Ús inclusiu del recurs: es definirà d'aquesta manera quan el recurs sigui més aviat temporal, ajustat a les necessitats de cada alumne, que afecta als elements clau del procés d'e/a, planificat i formalitzat, amb incidències per a la resta de l'alumnat i que es duu a terme dins l'aula ordinària.
- Ús segregador del recurs: es definirà d'aquesta manera quan el recurs sigui més aviat permanent, comú per a tots els alumnes amb d.a.m., que només afecta als aspectes organitzatius i estructurals, que no té planificació específica, específic per als alumnes amb d.a.m. i amb un caràcter extraordinari.

Obviament, aquestes dos tipologies d'ús dels recursos responen a dos pols oposats dins un continuum, però en la mesura del possible s'intenta ubicar-los en un dels dos pols a no ser que la posició sigui clarament intermitja.

8 Resultats corresponents a l'anàlisi de l'objectiu 1

8.1	Cas 1	215
8.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.	215
8.1.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	215
8.1.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.	218
8.1.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.	218
8.1.4	Síntesi dels resultats obtinguts.....	218
8.2	Cas 2	220
8.2.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.	220
8.2.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	220
8.2.1.2	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	229
8.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.	235
8.2.2.1	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	235
8.2.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	242
8.2.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.	250
8.2.3.1	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. dins els grups ordinaris.....	250
8.2.3.2	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. dins els grups d'assignació específica mixta.....	252
8.2.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix i la resta d'alumnes de referència.....	254
8.2.4	Síntesi dels resultats obtinguts.....	256
8.3	Cas 3	258
8.3.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.	258
8.3.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	258

8.3.1.2	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt.....	261
8.3.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.....	264
8.3.2.1	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	264
8.3.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	265
8.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.....	273
8.3.3.1	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	273
8.3.3.2	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt	273
8.3.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix i la resta d'alumnes de referència.....	274
8.3.4	Síntesi de resultats obtinguts	277
8.4	Cas 4	278
8.4.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m.	278
8.4.1.1	P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup ordinari	278
8.4.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m.	290
8.4.2.1	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari	290
8.4.2.2	P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix.....	290
8.4.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m.....	294
8.4.3.1	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris.....	294
8.4.3.2	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups mixtes	294
8.4.3.3	Contrast sistemàtic entre P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix i la resta d'alumnes de referència.....	295
8.4.4	Síntesi dels resultats obtinguts.....	297

En aquest capítol presentarem els resultats obtinguts corresponents a l'anàlisi de l'objectiu 1. La finalitat última era identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius que s'utilitzen per a la resta de l'alumnat.

Alhora, aquest objectiu general es dividia en objectius més específics que ens ajuden a presentar els resultats vinculats. Aquests objectius específics són els següents:

- Identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius que utilitza per a la resta de l'alumnat.
 - Identificar i descriure el P.A. utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.
 - Identificar i descriure el P.A. utilitzat pel professorat per als alumnes que no presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.
 - Descriure i establir relacions de semblança i/o diferència, segons el cas, entre el P.A utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i l'utilitzat per a la resta de l'alumnat.
- Identificar les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquestes situacions i les situacions d'avaluació que utilitza per a la resta de l'alumnat.
 - Identificar i descriure les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.
 - Identificar i descriure les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes que no presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

- Descriure i establir relacions de semblança i/o diferència, segons el cas, entre les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i les utilitzades per a la resta de l'alumnat.
- Valorar el grau d'adaptabilitat dels programes avaluatius utilitzats pel professorat, tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com pels utilitzats per a la resta de l'alumnat.
- Valorar el grau d'adaptabilitat de les situacions utilitzades pel professorat, tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com per les utilitzades per a la resta de l'alumnat.

Passem, doncs, a presentar els resultats de l'anàlisi de l'objectiu 1 per cadascun dels casos.

8.1 CAS 1

8.1.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.¹⁶

En aquest cas els alumnes no identificats amb d.a.m. es troben només en un tipus d'agrupament, el grup ordinari o grup tutoria.

8.1.1.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

El nombre de grups ordinaris és de tres, i en tots tres imparteix la docència el mateix professor (ac3cas1.a). El P.A. en aquest cas és el mateix per a tots els grups.

En la taula descriptiva del P.A. corresponent a aquest professor s'observa que estableix una distinció entre el que ell anomena "alumnes d'ampliació", és a dir aquells alumnes que el professor considera que poden aprofundir més en alguns continguts matemàtics, i la "resta de l'alumnat". En aquest nivell no es pot percebre la diferència entre els P.A. d'aquests dos tipus d'alumnes; aquesta s'estableix bàsicament en les tasques proposades a la prova escrita.

El P.A. està compost per dues situacions d'avaluació: la prova escrita i el control de deures juntament amb l'actitud. La primera és considerada com a molt més important pel professor, que li dóna un pes del 90% de la nota final; la resta, el 10%, és pel control de deures i l'actitud. El professor realitza tres proves escrites al llarg del trimestre, coincidint amb l'acabament de tema; el control de deures es duu a terme un cop a la setmana, i no s'especifica quan s'anota, si és que s'hi fa, l'actitud dels alumnes a l'aula. Pel que fa al grau d'adaptabilitat, la prova escrita cal valorar-la com "escassament adaptativa", ja que s'utilitza d'una manera puntual i té un valor d'un 90% de la nota final, mentre que el control de deures i l'actitud és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions", ja que té un caràcter més de procés però només es valora amb un 10% de la nota final. En el seu conjunt, el P.A. ha de considerar-se "escassament adaptatiu".

La taula que descriu el P.A. és la següent:

¹⁶ A partir d'aquest moment utilitzarem l'expressió "alumnes no identificats amb d.a.m." per anomenar els alumnes sense d.a.m. d'acord amb els criteris establerts i utilitzats sota l'opinió dels professors de referència.

Dimensions	Resta d'alumnat		Alumnes "d'ampliació"	
	Prova escrita M	Control de deures / Actitud M	Prova escrita M	Control de deures / Actitud M
Nº de situacions	3 M	+3 A	3 M	+3 A
Freqüència	Depèn de quan acabi el tema B	1 cop a la setmana de 3 A	Depèn de quan acabi el tema B	1 cop a la setmana de 3 A
Ubicació	Al final del tema B	Al llarg del tema A	Al final del tema B	Al llarg del tema A
Relacions entre les S.A	Es pondera diferent segons la dificultat/ resultats de la prova M	--- B	Es pondera diferent segons la dificultat o els resultats de la prova M	--- B
Criteris d'acreditació del crèdit	90% de la nota (es té en compte la progressió de l'al.) M	10% de la nota A	90% de la nota (es té en compte la progressió de l'alumne) M	10% de la nota A
Decisions pedagòg. associades a l'acreditació del crèdit	--- B	--- B	--- B	--- B

Taula 8.1.1: P.A. utilitzat per als alumnes no identificats amb d.a.m.

Pel que fa a la descripció a partir de diferents dimensions que caracteritzen les S.A., la taula és la següent:

Dimensió	Subdim.	Resta d'alumnat		Alumnes "d'ampliació"	
		Prova escrita	Control de deures	Prova escrita	Control de deures
Referents documental	---	Exercicis fets a l'aula (llibre de text) A	Exercicis del llibre o fotocòpies A	Exercicis d'ampliació (1,5 de la prova) A	Exercicis del llibre/fotocòpies + exerc. ampliació A
Ubicació temporal	---	Després de cada tema B	1/3 a la setmana (grup partit) A	Després de cada tema B	1/3 a la setmana (grup partit) A
Segments preparatoris	Nº de segments	2 (de probl. i de dubtes) A	No n'hi ha B	2 (de probl. i de dubtes) A	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta	Els alumnes proposen dubtes i el prof.els resol M		Els alumnes proposen dubtes i el prof.els resol (mira els probl. d'ampliació indiv.) M	

Segments d'avaluació en sentit estricta	Tipus de contingut	+ procediments - conceptes M	+ actituds - procediments - conceptes A	+ procediments - conceptes M	+ actituds - procediments - conceptes A
	Resultat esperat	Resposta a les tasques de la prova	Intent de fer els deures	Resposta a les tasques de la prova	Intent de fer els deures
	Capacitat que permet avaluar	Raonament i deducció B	Responsabilitat i constància M	Raonament i deducció B	Responsabilitat i constància M
	Formes d'org. act. conjunta	Resolució individual B	Alumnes a l'aula, i a casa, amb o sense ajuda externa M	Resolució individual B	Alumnes a l'aula i a casa, amb o sense ajuda externa M
	Suport comunic. presentac.	Verbal-Numèric M	Verbal-Numèric M	Verbal - Numèric M	Verbal- numèric M
	Suport comunic. realització	Numèric B	Numèric B	Numèric i algebraic M	Numèric B
	Ajuts i suports	Consigna clara i breu M	No n'hi ha B	Consigna clara i breu M	Ajuts per part del professor en la resolució de deures A
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	·Previs a la prova (avís a alumnes) ·Valor > a les tasques fàcils; a + apartats o + denses B	Es corregeixen a l'aula: l'alumne surt a la pissarra i resol la tasca. El prof.supervisa. B	Previs a la prova (avís a alumnes) 1 punt o 1,5 més a les proves amb preguntes + difícils, + denses M	Es corregeixen a l'aula: l'alumne surt a la pissarra i resol la tasca. El prof.supervisa. B
	Sistema de qualificac.	Quantitatiu B	Qualitativa oral M	Quantitatiu B	Qualitativa oral M
	Agents	Professor B	Professor-alumne M	Professor B	Professor-alumne M
Segments de devolució/ comunicaci	Destinatari	Tots els alumnes M	Tot el grup-classe M	Els hi torna corregida al moment d'acabar l'examen M	Tot el grup-classe M
	Modalitat	Privada (després d'uns dies) B	Pública oral B	Privada (al moment, mentre els altres acaben) B	Pública oral B
	Formes d'org. act. conjunta	El prof.reparteix les proves indiv. als alumnes B	L'alumne surt a la pissarra i resol l'exercici. El prof.li diu si està bé o malament M	El prof.reparteix les proves indiv. als alumnes. Els resol les tasques d'ampliació al full de la prova si no les han sabut resoldre M	L'alumne surt a la pissarra i resol l'exercici. El prof.li diu si està bé o malament M

Segments d'aprofita.	Activitats proposades	Correcció de tasques a proposta dels alumnes M	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta	El professor resol la tasca que proposen els al. M			
	Productes demanats	No n'hi ha B			
	Canvis en la planificac.	No n'hi ha B			
Repercus. en les decisions d'acreditac.		90% de la nota B	10% de la nota B	90% de la nota B	10% de la nota B

Taula 8.1.2: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m.

8.1.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.

No s'elabora un P.A. diferenciat per als alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari. Aquests alumnes segueixen el mateix P.A. que la resta de l'alumnat. Tampoc no hi ha un agrupament específic per als alumnes identificats amb d.a.m.

8.1.3 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.

No es pot donar contrast entre P.A. al no haver-hi P.A. diferenciats entre alumnes. Tampoc no hi ha diferències en el cas de les dimensions de les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes amb i sense d.a.m.

8.1.4 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS

El resultat més important en aquest cas és que no hi ha diferències entre el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes amb d.a.m. i el P.A. utilitzat per avaluar la resta de l'alumnat.

Tampoc existeixen diferències entre les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats sense i amb d.a.m. El P.A. utilitzat ha de considerar-se “escassament adaptatiu”.

8.2 CAS 2

8.2.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.

Els alumnes no identificats amb d.a.m. en aquest cas es poden trobar en tres tipus diferents d'agrupaments: grup ordinari, grup d'assignació específica de nivell únic mig, i grup d'assignació específica mixt.

8.2.1.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

El nombre de grups ordinaris és de quatre i la seva docència està impartida per dos professors diferents (ac3cas2.d, A-B; ac3cas2.a, C-D). En aquest tipus d'agrupament trobem dos P.A. diferents que corresponen als dos professors de matemàtiques d'aquests grups.

En la taula descriptiva del P.A. corresponent als grups ordinaris A i B es pot observar que està compost per quatre situacions d'avaluació: la prova escrita, el dossier, l'observació d'aula i els exercicis fets a casa. L'ordre en el qual es presenten és alhora l'ordre d'importància que li otorga el docent. En aquest sentit, i pel que fa als criteris d'acreditació del crèdit, gairebé només es tenen en compte els resultats de la prova escrita; el dossier s'utilitza per arrodonir la nota de continguts conceptuals i procedimentals, i l'observació d'aula i els exercicis fets a casa s'inclouen dins la nota de continguts actitudinals. Així, doncs, les S.A. més puntuals (prova escrita i dossier) són les utilitzades per aquest docent per avaluar els alumnes en dos tipus de continguts, conceptuals i procedimentals; en canvi, les S.A. que permeten una avaluació més de procés s'utilitzen per a l'avaluació de continguts actitudinals¹⁷. Pel que fa a les decisions pedagògiques associades a l'acreditació, en el cas del primer trimestre els resultats poden influir en la ubicació de l'alumne a un grup d'assignació específica o a un altre de cara als següents dos trimestres. El grau d'adaptabilitat d'aquest P.A. és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions", ja que per una banda utilitza quatre S.A. per avaluar l'aprenentatge dels alumnes, de les quals tres tenen un caràcter marcadament processual,

¹⁷ Aquest fet coincideix amb el fet que les S.A. més de procés no estan tan sistematitzades i els criteris de correcció no són tan clars com en la resta de S.A. més puntuals.

però per una altra banda és la prova escrita, amb un caràcter més puntual i sumatiu, la que acaba definint la nota dels alumnes.

La taula que descriu totes les dimensions analitzades d'aquest P.A. és la següent:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Dossier A	Observació d'aula A	Exercicis fets a casa A
Nº de situacions	2 + 1 recuperació A	2/3 cops A	Tants com dies del trimestre A	1 cop cada 15 dies A
Freqüència	2 al trimestre B	cada tres setmanes B	Diària A	1 cop cada 15 dies M
Ubicació	meitat/final de trimestre M	al final de cada tema B	al llarg de cada tema A	meitat/final de tema M
Relacions entre les S.A	Els continguts no són acumulatius B	--- B	Al final del trimestre es fa una valoració global M	----- B
Criteris d'acreditació del crèdit	Per la nota final es fa mitjana de les dues proves sempre i quan la puntuació sigui superior a 4. B	No és definitiu per la nota final del crèdit però pot arrodonir la nota (aprovar o suspendre) M	S'inclou a la nota d'actitud M	S'inclou a la nota d'actitud M
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres. A			

Taula 8.2.1: P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grup ordinaris A i B

La taula que caracteritza les S.A. a partir de diferents dimensions és:

Dimensió	Subdim.				
Tipus de S.A		Prova escrita	Dossier	Observació d'aula	Exercicis fets a casa
Referents documental	---	Exerc. fets a l'aula amb modificacions i guions d'estudi d'anys anteriors A	Elaboració per part dels prof. de mates del Dept. a partir de diferents fonts bibliogràfiques diferents A	No n'hi ha B	Exercicis del Dossier que els alumnes han de fer fora de l'aula A
Ubicació temporal	---	1 meitat trim. 1 finals trim. Conting. no acumulatiu M	Al final de cada tema (cada tres setmanes ±) B	Diària, malgrat no hi ha sistematització d'aquesta informació A	Hauria de ser diari, però en realitat és un cop cada 15 dies ± M

Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta				
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+procediment - conceptual M	+ procediment - conceptual - actitudinal M	+ actitudinal - conceptual - procedimental M	+ procedimental + conceptual + actitudinal A
	Resultat esperat	Resolució de les tasques de la prova M	Tota la feina que l'alumne ha anat fent al llarg del trimestre M	No n'hi ha cap resultat esperat. B	Resolució dels exercicis del Dossier M
	Capacitat que permet avaluar	+ raonament -memorística B	Capacitat de raonament B	No ho sap B	No ho sap B
	Formes d'org. act. conjunta	Alumne indiv. respon les tasques B	Alumne indiv. resol els exercicis del dossier B	---	L'alumne resol individualment a casa els exercicis B
	Suport comunic. presentac.	<i>No es demana</i>	=	=	=
	Suport comunic. realització	<i>No es demana</i>	=	=	=
	Ajuts i suports	<i>No es demana</i>	=	=	=
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Criteris establerts a priori. Puntuació per pregunta: taula de correccions per valorar els procediments ¹⁸ B	El prof.corregeix exerc. per exerc. però dóna una nota global ¹⁹ M	No hi ha una valoració clara amb criteris clars perquè no hi ha resultats explícits a valorar, malgrat que troba important emfasitzar els alumnes els aspectes positius M	El prof.porta el control de qui ha fet els exercicis i qui no. Es corregeixen conjuntament a la pissarra. B
	Sistema de qualificac.	Quantitatiu, sobre 10. Comentaris al final qualitatis M	Quantitatiu amb un comentari sobre aspectes a optimitzar A	Qualitatiu (bé, regular, malament) B	El prof.només s'anota si els alumnes han fet o no els exercicis B
	Agents	Prof. B	Prof. B	Prof. B	Prof. B

¹⁸ La valoració seria la següent: resultat correcte=correcte; resultat incorrecte, procediment correcte=regular; resultat correcte i procediment incorrecte=incorrecte.

¹⁹ Els criteris de valoració del Dossier són: que estigui complert; ben corregit per part de l'alumne; presentació acurada; amb anotacions dels comentaris que el professor ha escrit a la pissarra.

Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes	Tots els alumnes	Tots els alumnes	L'alumne que corregeix a la pissarra l'exercici
	Modalitat	Individual M	Individual M	Grupal M	Individual/grupal (resolució conjunta) A
	Formes d'org. act. conjunta	El prof. retorna les proves corregides, de vegades es retornen amb un full amb les respostes correctes B	El prof. retorna els Dossiers puntuats i amb comentaris. B	El prof. al final de la classe explicita als seus alumnes com s'ha trobat (si els alumnes han mostrat interès, si han fet els deures) B	Un alumne resol l'exercici a la pissarra amb l'ajuda dels seus companys i de el prof. Aquesta corregeix si té errades juntament amb la resta d'alumnes. A
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	- Correcció dels errors més freqüents a la pissarra M - Ronda de dubtes A - Correcció de qualificacions , en cas necessari M	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta	- Alumnes pregunten/prof. corregeix M - Alumnes pregunten/prof. respon M - Alumnes reclamen/prof. canvia la nota o no M			
	Productes demanats	No hi ha productes demanats B			
	Canvis en la planificac.	En cas que la prova hagi anat molt malament es pot plantejar la possibilitat de fer una recuperació M			

Repercus. en les decisions d'acreditac.		Fonamental per acreditar l'àrea ²⁰ . Prova de "mínims", però "selectiu". M	No defineix la nota final del crèdit, però pot modular-la fins al punt de fer aprovar o suspendre. M	S'inclou dins la nota d'actitud M	S'inclou dins la nota d'actitud M
---	--	--	---	--	--

Taula 8.2.2: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats sense d.a.m. als grups ordinaris A i B.

El P.A. dels grups ordinaris C i D, malgrat presentar les mateixes situacions d'avaluació que el P.A. dels grups A i B, les considera en diferent ordre de prioritització. D'aquesta manera, la situació d'avaluació més important de cara a valorar l'aprenentatge dels alumnes és l'observació d'aula, seguida del dossier, la prova escrita i els exercicis a casa. En aquest cas el docent prioritza les situacions que l'informen més del procés d'ensenyament i aprenentatge, encara que aquestes situacions no estiguin molt sistematitzades, més que no pas les situacions més puntuals com són la prova escrita (3 proves al llarg del trimestre) i els exercicis a casa (cada quinze dies). Tot i que el dossier només es revisa dos o tres cops al trimestre, aquest docent el considera més una situació per a què els alumnes autorregulin el seu propi aprenentatge que no pas per otorgar una nota final. Aquest també seria el cas dels exercicis a casa, planificats per "obligar" els alumnes a fer els deures fora de l'aula. Així, serà l'observació la que tindrà més pes de cara a l'acreditació del crèdit sempre i quan els resultats de l'observació no entrin en contradicció amb la resta de resultats de les diferents situacions d'avaluació. El P.A. és "adaptatiu" perquè, a més a més de tenir quatre S.A. per avaluar els alumnes, totes quatre permeten recollir informació sobre l'aprenentatge dels alumnes al llarg del procés i a partir de diferents instruments.

La descripció d'aquest P.A. és la següent:

Dimensions				
Tipologia	Observació d'aula A	Dossier A	Prova escrita (de vegades amb 2 nivells de dificultat diferents) A	Exercicis a casa A

²⁰ Es fa la mitja de les dues proves i d'allí surt la nota que després es podrà modificar en funció de la resta de situacions sempre i quan la puntuació a les proves sigui superior a 4.

Nº de situacions	Tantes com dies de classe A	Els alumnes ho elaboren diàriament. El prof.ho demana uns dos tres cops al trimestre, depenent de l'alumne A	3 proves al llarg del trimestre A	Els alumnes fan els exercicis diàriament. El prof.controla si fan o no els deures cada 15 dies \pm A
Freqüència	Diària A	2 cops al trimestre M	1 cop al mes; pot variar segons el bloc de contingut, de la seva dificultat i de la seva durada A	1 cop cada dos setmanes \pm A
Ubicació	Durant l'hora de classe A	Meitat - final del trimestre depenent de l'alumne (de vegades més cops) M	Inici, meitat i final del trimestre A	Meitat i final del tema M
Relacions entre les S.A	Es fa una valoració de progrés de cada alumne al llarg del trimestre o inclús del curs A	--- B	Al final es fa una valoració global de les diferents proves tenint en compte el progrés de l'alumne (també es tenen en compte les "recuperacions") A	--- B
Criteria d'acreditació del crèdit	És la situació més important sempre i quan no entri en contradicció amb la resta de S.A. A	És una situació que informa sobre el treball diari, però que té més finalitat d'autoregulació que no pas de control. A	Té un pes important en l'acreditació sempre i quan no entri en contradicció amb la resta de S.A. A	És una situació que informa sobre el treball diari, té una finalitat de control per "obligar" els alumnes a fer els deures A
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix, de cara als següents dos trimestres (també poden haver canvis en la ubicació d'un alumne a un grup determinat durant el trimestre o al final del 2on trimestre). A			

Taula 8.2.3: P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris C i D.

Pel que fa a les S.A. dels grups C-D, la taula descriptiva és la següent:

Dimensió	Subdim.				
Tipus de S.A		Observació d'aula A	Dossier A	Prova escrita (de vegades amb 2 nivells de dificultat diferents) A	Exercicis a casa A

Referents documental	---	No n'hi ha (no sistemàtic) B	Elaboració per part del Dept de Mates (tasques o exercicis que els alumnes han d'anar resolent i elaborant com a feina diària) A	Els exercicis del Dossier resolts a l'aula A	Exercicis del dossier A
Ubicació temporal	---	Diària A	Els alumnes ho elaboren diàriament. El prof.ho demana uns dos tres cops al trimestre, depenent de l'alumne M	Inici, meitat i final del trimestre, pot variar segons el bloc de contingut, de la seva dificultat i de la seva durada A	Un cop cada 15 dies \pm M
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta				
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ actitudinal B	+ procedimental + actitudinal + conceptual A	+ conceptes + procediments M	+ procediments + actitud M
	Resultat esperat	---	Resolució de les tasques del dossier al llarg del trimestre A	Resolució de les tasques de la prova M	Resolució dels exercicis A
	Capacitat que permet avaluar	Cap. d'observació, atenció, autonomia, participació, col·laboració socialització, resolució de problemes (procés) A	Capacitat d'organització B	Capacitats intel·lectuals B	Responsabilitat B
	Formes d'org. act. conjunta	Els alumnes treballen indiv. o en grup i el prof.va ajustant la seva ajuda a les carac, i nec. dels alumnes A	Els alumnes al llarg del trimestre resolent els exercicis i els organitzen en forma de dossier M	Els alumnes resolent individualment les tasques de la prova B	Els alumnes resolent individualment o en grup els exercicis del dossier M
	Suport comun. presentac.	<i>No es demana</i>	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A

	Suport comun. realització		Verbal-numèric-gràfic Li dóna molta importància a la redacció de les respostes A	Verbal-numèric-gràfic Li dóna molta importància a la redacció de les respostes A	Verbal-numèric-gràfic Li dóna molta importància a la redacció de les respostes A
	Ajuts i suports	Ajuda aquells alumnes que li demanen A	No n'hi ha B	Ajuda els alumnes durant la realització, ajuda en el procés de resolució de les tasques A	No n'hi ha si es realitzen fora de l'aula, si es realitzen a l'aula la resposta és la mateixa que per a la prova escrita M
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	No n'hi ha valoració ni correcció explícita B	Hi ha una fitxa de correcció elaborada pel prof.on s'avaluen aspectes com ara: està complert; qualitat del treball; impressió general, redacció de respostes (la valoració es realitza segons el nivell d'exigència per a cada alumne) A	Els criteris són globals, es té en compte si ha contestat les preguntes que contenen els continguts mínims i després es fa un valoració global dependent de cada alumne. A	Correcció conjunta a la pissarra M
	Sistema de qualificac.	Qualitatiu (bé, regular, malament) B	Comentaris al final, personalitzats per a cada alumne A	Qualitatiu, amb comentaris al final de la prova sobre el procés de resolució de les tasques (aspectes a optimitzar) A	Comentari qualitatiu i individualitzat a l'alumne que resol l'exercici a la pissarra A
	Agents	Prof. B	Prof. B	Prof. B	Prof.i alumnes M
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes o alumne indiv. M	Tots els alumnes que presenten el dossier M	Tots els alumnes que han realitzat la prova M	Tots els alumnes M
	Modalitat	Grupal-pública M	Individual-privada M	Individual-privada Grupal-pública M	Grupal-Pública Control (individual) M

	Formes d'org. act. conjunta	El prof.els hi comenta als alumnes com ha anat la classe. Exemplifica amb casos personals aspectes positius però mai negatius B	El prof.els hi retorna individualment el dossier amb la fitxa de correcció i uns comentaris finals amb l'objectiu que millorin aquells aspectes que ell considera més importants i no assolits M	El prof.fà una valoració grupal i general de com han anat els resultats de les proves i després reparteix individualment les proves als alumnes. B	El prof.passa per les taules i comprova si els alumnes han realitzat els deures B
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	No n'hi ha B	No n'hi ha B	- Per als alumnes que suspelen la prova, el prof.els hi torna a donar un exemplar buit per a què ho facin a casa. M - Correcció de les preguntes amb més dubtes a la pissarra. M - A partir de les tasques de les proves es realitza un repàs general de tancament del bloc temàtic. M	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta			- Els alumnes resolen individualment la prova a casa B - Prof.i alumnes resolen conjuntament les tasques a la pissarra M - El prof.fà una recapitulació dels continguts del bloc temàtic que ha estat objecte d'avaluació	
	Productes demanats			- Les tasques de la prova resoltes M - Res B - Res B	
	Canvis en la planificac.	En el cas que a través de qualsevol de les situacions hi hagi algun problema de contingut específic es torna enrera i es posen exercicis, es fa una sessió especial de qüestions M			

Repercus. en les decisions d'acreditac.		És la que té més pes a l'hora d'acreditar sempre i quan sigui coherent amb la resta A	És una situació que informa sobre el treball diari, però que té més finalitat d'autorregulació que no pas de control. A	Té un pes important sempre i quan sigui coherent amb la resta de S.A. A	És una situació que informa sobre el treball diari, té una finalitat de control per "obligar" els alumnes a fer els deures M
---	--	--	--	--	---

Taula 8.2.4: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats sense d.a.m. dels grups ordinaris C i D

8.2.1.2 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA

El nombre de grups d'assignació específica on es troben alumnes no identificats amb d.a.m. és de quatre. Un d'ells és de nivell únic mig i els altres tres són mixtes, el criteri d'assignació als grups mixtes és incloure conjuntament tant alumnes que, a criteri del professorat, es preveu que puguin acreditar l'ESO i cursar batxillerat com alumnes que assisteixen a la UAC algunes hores.

8.2.1.2.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC MIG

El nombre de grups en aquest cas és un, el grup nº2. En aquest grup no s'identifiquen alumnes amb d.a.m. El docent coincideix amb els dels grups ordinaris A i B (ac3cas2.d), i el P.A. i les S.A., en aquest cas, també coincideix.

La taula descriptiva del P.A. és el següent:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Dossier A	Observació d'aula A	Exercicis fets a casa A
Nº de situacions	2 + 1 recuperació A	2/3 cops A	Tants com dies del trimestre A	1 cop cada 15 dies A
Freqüència	2 al trimestre B	cada tres setmanes B	Diària A	1 cop cada 15 dies M
Ubicació	meitat/final de trimestre M	al final de cada tema B	al llarg de tot el tema A	meitat/final de tema M
Relacions entre les S.A	Els continguts no són acumulatius B	--- B	Al final del trimestre es fa una valoració global M	----- B

<p>Críteris d'acreditació del crèdit</p>	<p>Per la nota final es fa mitjana de les dues proves sempre i quan la puntuació sigui superior a 4. B</p>	<p>No és definitiu per la nota final del crèdit però pot arrodonir la nota (aprovar o suspendre) M</p>	<p>S'inclou a la nota d'actitud M</p>	<p>S'inclou a la nota d'actitud M</p>
<p>Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit</p>	<p>Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres. A</p>			

Taula 8.2.5: P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic mig (grup n°2)

La taula descriptiva de les S.A. correspon a la taula 8.2.2 presentada amb anterioritat.

8.2.1.2.2 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXTES

En aquest tipus d'agrupament es troben tres, grups la docència dels quals és impartida per tres professors diferents (ac3cas2.d., ac3cas2.a., ac3cas2.b.). És per aquesta raó que trobem tres P.A. diferenciats.

El P.A. corresponent al grup n°1 (ac3cas2.d) coincideix tant amb els dels grups ordinaris A i B com amb el del grup d'assignació específica de nivell únic mig. Així doncs, i degut a que ja s'ha presentat amb anterioritat, no tornarem a incloure la taula d'anàlisi de les S.A., i només inclourem de nou, per agilitzar i facilitar la lectura, la taula descriptiva del P.A., que és la següent:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Dossier A	Observació d'aula A	Exercicis fets a casa A
Nº de situacions	2 + 1 recuperació A	2/3 cops A	Tants com dies del trimestre A	1 cop cada 15 dies A
Freqüència	2 al trimestre B	cada tres setmanes B	Diària A	1 cop cada 15 dies M
Ubicació	meitat/final de trimestre M	al final de cada tema B	al llarg del tema A	meitat/final del tema M
Relacions entre les S.A	Els continguts no són acumulatius B	--- B	Al final del trimestre es fa una valoració global M	----- B

<p>Críteris d'acreditació del crèdit</p>	<p>Per la nota final es fa mitjana de les dues proves sempre i quan la puntuació sigui superior a 4. B</p>	<p>No és definitiu per la nota final del crèdit però pot arrodonir la nota (aprovar o suspendre) M</p>	<p>S'inclou a la nota d'actitud M</p>	<p>S'inclou a la nota d'actitud M</p>
<p>Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit</p>	<p>Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres. A</p>			

Taula 8.2.6: P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt nº1.

La taula descriptiva de les S.A. coincideix amb la taula 2 presentada amb anterioritat.

El P.A. del grup nº4 (ac3.cas2.a.) coincideix amb el P.A. dels grups ordinaris C i D, descrit amb anterioritat. Com en el cas anterior, només presentarem la taula descriptiva del P.A., que és:

Dimensions				
Tipologia	Observació d'aula A	Dossier A	Prova escrita (de vegades amb 2 nivells de dificultat diferents) A	Exercicis a casa A
Nº de situacions	Tantes com dies de classe A	Els alumnes ho elaboren diàriament. El prof.ho demana uns dos tres cops al trimestre, depenent de l'alumne A	3 proves al llarg del trimestre A	Els alumnes fan els exercicis diàriament. El prof.controla si fan o no els deures cada 15 dies +A
Freqüència	Diària A	2 cops al trimestre M	1 cop al mes, pot variar segons el bloc de contingut, de la seva dificultat i de la seva durada A	1 cop cada dos setmanes +A
Ubicació	Durant l'hora de classe A	Meitat - final del trimestre depenent de l'alumne (de vegades més cops) M	Inici, meitat i final del trimestre A	Meitat i final del tema M

Relacions entre les S.A	Es fa una valoració de progrés de cada alumne al llarg del trimestre o fins i tot del curs A	--- B	Al final es fa una valoració global de les diferents proves tenint en compte el progrés de l'alumne (també es tenen en compte les "recuperacions") A	--- B
Criteria d'acreditació del crèdit	És la situació més important sempre i quan no entri en contradicció amb la resta de S.A. A	És una situació que informa sobre el treball diari, però que té més finalitat d'autorregulació que no pas de control. A	Té un pes important en l'acreditació sempre i quan no entri en contradicció amb la resta de S.A. A	És una situació que informa sobre el treball diari, té una finalitat de control per "obligar" els alumnes a fer els deures A
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres (també poden haver canvis en la ubicació d'un alumne a un grup determinat durant el trimestre o al final del 2on trimestre). A			

Taula 8.2.7: P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt nº4

La taula descriptiva de les S.A. coincideix amb la taula 8.2.4 presentada amb anterioritat.

Pel que fa al tercer d'aquests grups, el nº5 (ac3cas2.b), la taula descriptiva del P.A. és la següent:

Dimensions		
Tipologia	Prova escrita B	Controls realitzats a l'aula sense previ avís (exercicis fets a l'aula) B
Nº de situacions	2-3 M	6-7 A
Freqüència	Després de cada bloc temàtic B	Arbitrària
Ubicació	Després de cada bloc temàtic B	Arbitrària
Relacions entre les S.A	--- B	--- B
Criteria d'acreditació del crèdit	Basat completament en la prova escrita B	Pot arrodonir la nota en els casos més dubtosos B
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	--- B	--- B

Taula 8.2.8: P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt nº5

El P.A. corresponent a aquest grup, com es pot comprovar, és completament diferent a la resta, tant pel que fa al nombre com al tipus i la caracterització de les situacions d'avaluació que el configuren. En aquest P.A. hi ha dues situacions d'avaluació: la prova escrita i els controls realitzats a l'aula sense previ avís (exercicis fets a l'aula i que el docent recull i corregeix). Pel que fa a la prova escrita, es realitzen dos o tres al llarg del trimestre, en cada cas al final d'un bloc temàtic; en canvi, la freqüència dels controls a l'aula és arbitrària. Tot i identificar dos tipus de situació d'avaluació, l'acreditació del crèdit es basa només en els resultats de la prova escrita. En aquest grup no es contempla cap situació d'avaluació que doni compte del procés d'aprenentatge dels alumnes al llarg del crèdit; és per això que el P.A. és “escassament adaptatiu”.

Pel que fa a les S.A., la taula que les descriu és el següent:

Dimensió	Subdim.		
Tipus de S.A		Prova escrita	Controls sense avís (exercicis)
Referents documental	---	Exercicis significatius del que s'ha fet a l'aula (Dossier del Dep. Mat.) A	Exercicis fets a l'aula que el professor pren per corregir (Dossier del Dep. Mat.) A
Ubicació temporal	---	Després de cada bloc temàtic, sigui quan sigui en el trimestre B	Meitat o final del tema M
Segments preparatoris	Nº de segments	1 M	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta	Activitat oral proposada per el professor: els alumnes van repassant el que “cal saber” i el que “cal saber fer” i el prof.ho anota a la pissarra. M	
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	Conceptuals - Procedimentals + B-M	Conceptuals + Procedimentals + M
	Resultat esperat	Resposta a les tasques plantejades a la prova M	Resposta a les tasques plantejades als controls M
	Capacitat que permet avaluar	Capacitat de raonament més que no pas memorística A	Capacitat de raonament i memorística M
	Formes d'org. act. conjunta	El professor llegeix les tasques de la prova i les comenta oralment a tot el grup. Demana si hi ha dubtes. Quan tothom ho té clar l'alumne resol individualment la prova (separació de taules) M	L'alumne resol individualment la tasca però pot comentar-ho amb els companys en moments puntuals M
	Suport comunic. presentac.	Segons el bloc temàtic M	Segons el bloc temàtic M

	Suport comunic. realització	Segons el bloc temàtic (geometria-estadística) M	Segons el bloc temàtic (geometria-estadística) M
	Ajuts i suports	Els alumnes poden portar el material de l'assignatura (dossiers, exercicis resolts...). M Els alumnes poden demanar dubtes a el prof.en veu alta A	Els alumnes poden portar el material de l'assignatura (dossiers, exercicis resolts...). M Els alumnes poden demanar dubtes a el prof.i als seus companys en veu alta A
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	-Ordre, pulcritud; rigor matemàtic (signes, parèntesi); procés de resolució. -No comunica abans els punts que val cada pregunta perquè els alumnes farien càlculs per treure un cinc i amb això es conformarien - De vegades canvia la puntuació d'una tasca perquè la majoria l'ha resolt de manera incorrecta (a posteriori) M	-Ordre, pulcritud; portar el material diàriament; intent de resoldre les tasques - Es té molt en compte l'evolució que té l'alumne al llarg del crèdit, més que no pas les notes que va treient. A
	Sistema de qualificac.	Numèric (abans qualitatiu: insuficient, suficient, bé...). Hi ha una gradació de 0,25. De vegades incorpora comentaris a les proves. M	Qualitatiu: bé, regular, malament B
	Agents	El professor, fora de l'aula B	Professor
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes de l'aula M	No n'hi ha devolució per als alumnes B
	Modalitat	Privada-individual Pública-grupal M	
	Formes d'org. act. conjunta	El professor reparteix les proves individualment als alumnes Un cop tenen la prova al davant, fa una valoració global dient aquelles tasques que ha fallat més alumnes, també comunica els criteris de correcció (els alumnes poden reclamar una revisió si no estan d'acord amb la nota) M	
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	-Els alumnes que suspenen poden tornar a fer l'examen a casa i tornar-lo a presentar (segons el prof.l'objectiu és que els alumnes acabin aprenent els continguts avaluats, sigui de la manera que siguin) M - El professor resol les tasques de la prova a la pissarra M	No n'hi ha B

	Formes d'org. act. conjunta	- L'alumne que ha suspès resol individualment la prova, li porta a el prof. que el torna a corregir B - El prof.resol les tasques, i de vegades demana la resposta als alumnes M	
	Productes demanats	- Les tasques de la prova resoltes un altre cop M - Les solucions de les tasques de la prova M	
	Canvis en la planificac.	En el cas que els resultats de la prova vagin molt malament, es tornen a treballar a l'aula els continguts avaluats i es torna a fer una altra prova (només en els casos dels continguts necessaris per continuar amb el temari) M	
Repercussió en les decisions d'acreditac.		Tota, la nota final surt completament de la nota de les proves "més formals". De les proves que es repeteixen, també compta la nota de cara a la final. M	Serveix més per arrodonir, i sobretot per veure com van els alumnes durant el procés. M

Taula 8.2.9: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt nº5

8.2.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.

Els alumnes identificats amb d.a.m. en aquest cas es poden trobar en tres tipus d'agrupaments diferents: el grup ordinari, el grup d'assignació específica de nivell únic baix i el grup d'assignació específica mixt.

8.2.2.1 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

Com s'ha comentat anteriorment quan es presentaven els P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m., hi ha quatre grups ordinaris. Aquests grups estan impartits per dos professors (ac3cas2.d; ac3cas2.a) i cadascun d'ells porta dos grups: A-B i C-D.

En la taula descriptiva del P.A. corresponent als grups ordinaris A i B es pot observar que està compost per quatre situacions d'avaluació: la prova escrita, el dossier, l'observació d'aula i els exercicis fets a casa. L'ordre en el qual es presenten és alhora

l'ordre d'importància que li otorga el docent. En aquest sentit, i pel que fa als criteris d'acreditació del crèdit, gairebé només es tenen en compte els resultats de la prova escrita; el dossier s'utilitza per arrodonir la nota de continguts conceptuals i procedimentals i l'observació d'aula i els exercicis fets a casa s'inclouen dins la nota de continguts actitudinals. Així, doncs, les S.A. més puntuals (prova escrita i dossier) són les utilitzades per aquest docent per avaluar els alumnes en dos tipus de continguts, conceptuals i procedimentals; en canvi les S.A. que permeten una avaluació més de procés, s'utilitzen per a l'avaluació de continguts actitudinals. Pel que fa a les decisions pedagògiques associades a l'acreditació, en el cas del primer trimestre els resultats poden influir en la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre de cara als següents dos trimestres. El grau d'adaptabilitat d'aquest P.A. és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions" ja que, per una banda, utilitza quatre S.A. per avaluar l'aprenentatge dels alumnes, de les quals tres tenen un caràcter marcadament processal, però per una altra banda és la prova escrita, amb un caràcter més puntual i sumatiu, la que acaba definint la nota dels alumnes.

En el cas dels grups A i B la taula descriptiva del P.A. utilitzat pel docent per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. és:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Dossier específic per als alumnes amb d.a.m. A	Observació d'aula A	Exercicis fets a casa A
Nº de situacions	2 + 1 recuperació A	2/3 cops A	Tants com dies del trimestre A	1 cop cada 15 dies A
Freqüència	2 al trimestre B	cada tres setmanes B	Diària A	1 cop cada 15 dies M
Ubicació	meitat/final de trimestre M	al final de cada tema B	al llarg del tema A	meitat/final del tema M
Relacions entre les S.A	Els continguts no són acumulatius B	--- B	Al final del trimestre es fa una valoració global M	----- B
Criteris d'acreditació del crèdit	Per la nota final es fa mitjana de les dues proves sempre i quan la puntuació sigui superior a 4. B	No és definitiu per la nota final del crèdit però pot arrodonir la nota (aprovar o suspendre) M	S'inclou a la nota d'actitud M	S'inclou a la nota d'actitud M

Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres. A
--	---

Taula 8.2.10: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grup ordinaris A i B

El P.A. corresponent a aquests grups ordinaris és el mateix que l'utilitzat per a la resta de l'alumnat. Allò que varia, fonamentalment, són els objectius i continguts d'aprenentatge més que no pas les pràctiques avaluatives. En aquest sentit, però, el dossier que han d'elaborar els alumnes al llarg del crèdit, i que es converteix en situació d'avaluació, és diferent en tant que els continguts treballats en el mateix són diferents. La diversificació es concreta més en el detall dels continguts treballats que no pas en el tipus de continguts o en els blocs temàtics. Aquest fet no varia el grau d'adaptabilitat del P.A., que continua sent "adaptatiu en alguna de les seves dimensions". Per tal de veure com es concreten les diferències pel que fa a les S.A. en un cas i en l'altre, es presenta la taula de les diferències en les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m., que és la següent²¹:

Dimensió	Subdim.				
Tipus de S.A		Prova escrita	Dossier	Observació d'aula	Exercicis fets casa
Referents documental	---		Els prof. elaboren un Dossier específic per als alumnes que presenten d.a.m. A		
Ubicació temporal	---				
Segments preparatoris	Nº de segments				
	Formes d'org. act. conjunta				
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	En qualsevol de les S.A. utilitzades, els blocs de contingut coincideixen, però en alguns casos els continguts per als alumnes del GD baix. Pel que fa als tipus de continguts, els actitudinals tenen més importància amb els alumnes amb d.a.m., tot i que de vegades presenten actituds i comportaments que a un altre grup no es tolerarien. A			

²¹ S'entén que els quadres en blanc signifiquen que no hi ha variació entre alumnes amb i sense d.a.m., i aquests s'avaluen de la mateixa manera.

	Resultat esperat	El nivell d'exigència dels resultats esperats s'adapta al nivell de l'alumne M			
	Capacitat que permet avaluar		- raonament + aspectes formals: enunciat copiat i intent de resolució dels exercicis B		
	Formes d'org. act. conjunta				
	Suport comunic. Presentac.				
	Suport comunic. realització				
	Ajuts i suports	Els ajuts són més i més personalitzats amb els alumnes amb d.a.m. A			
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	El nivell d'exigència a l'hora de corregir és més baix. Es toleren més els errors dels alumnes. M Dins el GD baix els criteris són els mateixos per a tots els alumnes, excepte per a una alumna d'incorporació tardana que té una avaluació completament diferenciada (a partir d'informe com els alumnes d'UAC). M			
	Sistema de qualificac.				
	Agents				
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari				
	Modalitat	Totes les devolucions, a més a més de ser individuals són també grupals i generals. A			
	Formes d'org. act. conjunta				
Segments d'aprofita.	Activitats proposades				
	Formes d'org. act. conjunta				
	Productes demanats				
	Canvis en la planificac.				

Repercus. en les decisions d'acreditac.		Els alumnes amb d.a.m. es troben en les mateixes condicions a l'hora d'acreditat l'àrea, ja que les diversificacions afecten als elements bàsics del procés d'e/a. M
---	--	---

Taula 8.2.11: Aspectes diferencials de les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris A i B respecte als alumnes sense d.a.m. dels mateixos grups.

Pel que fa als grups ordinaris C-D el P.A. utilitzat pel docent es descriu de la següent manera:

Dimensions		
Tipologia	Observació d'aula M	Dossier (és específic i diferent per als alumnes que presenten d.a.m.) M
Nº de situacions	Tots els dies de classe A	Tots els dies de classe A
Freqüència	Diària A	Diària A
Ubicació	Al llarg de la classe A	Al llarg de la classe A
Relacions entre les S.A	Totes dues situacions són complementàries a l'hora d'avaluar els alumnes A	
Criteris d'acreditació del crèdit	És la situació més important, la que més es té en compte a l'hora de l'acreditació del crèdit ²² A	És complementària a l'observació diària. Es tenen en compte criteris com ara: si està complert, si ha treballat, quants exercicis ha fet A
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres (també poden haver canvis en la ubicació d'un alumne a un grup determinat durant el trimestre o al final del 2on trimestre). A	

Taula 8.2.12: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. als grup ordinaris C i D

El P.A. dels grups C i D per als alumnes identificats amb d.a.m. està compost per dues situacions d'avaluació: observació d'aula i dossier. Ambdues situacions avaluen el procés d'aprenentatge dels alumnes més que no pas el seu aprenentatge en un moment puntual del procés. La situació que més es té en compte de cara a l'acreditació és l'observació d'aula, i el dossier, que és complementari, és diferent per als alumnes identificats amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat. L'únic aspecte que aquest docent identifica com a problemàtic pel fet de basar l'avaluació en aquestes dues situacions és la poca sistematicitat en el recull de la informació de l'observació d'aula. Aquest P.A. és "adaptatiu", malgrat tenir només dues S.A. ja que ambdues S.A. es basen en el recull

²² Segons les paraules textuales del prof. "Jo el que valoraré serà una persona que ha vingut, que ha treballat, que m'ha preguntat, m'ha fet preguntes, que ha mostrat un cert interès en resoldre alguna situació"

d'informació sobre l'aprenentatge de l'alumne al llarg del procés d'aprenentatge. La taula que descriu aquestes S.A. és la següent:

Dimensió	Subdim.		
Tipus de S.A		Observació d'aula M	Dossier M
Referents documental	---	No n'hi ha (no sistemàtic) ---	Els prof. elaboren un dossier específic per als alumnes identificats amb d.a.m. A
Ubicació temporal	---	Diària A	Els alumnes ho elaboren diàriament. El prof.ho demana uns dos tres cops al trimestre, dependent de l'alumne M
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta		
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	Es dóna molta més importància als procediments, i, en general, a la funcionalitat dels continguts d'aprenentatge. M	
	Resultat esperat	---	Resolució de les tasques del dossier al llarg del trimestre A
	Capacitat que permet avaluar	Cap. d'observació, atenció, autonomia, participació, col·laboració socialització, resolució de problemes (procés) A	Capacitat d'organització B
	Formes d'org. act. conjunta	En el treball diari els alumnes treballen per parelles o per grups cooperatius i el prof.va passant per les taules oferint ajut. A	Els alumnes al llarg del trimestre resolen els exercicis i els organitzen en forma de dossier M
	Suport comun. Presentac.	<i>No es demana</i>	<i>No es demana</i>
	Suport comun. realització		
	Ajuts i suports ²³		

²³ Hi ha un alumne identificat pel professor com alumne amb d.a.m. que, a banda d'aquestes dificultats, presenta una discapacitat motora important que li requereix molt més temps per realitzar les tasques que als seus companys. Per aquesta raó el professor li proporciona, en tots els casos, més ajuts i suports que a la resta.

Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	No n'hi ha una valoració ni correcció explícita, aquesta és global i té en compte diversos aspectes ---	Hi ha una fitxa de correcció elaborada pel prof.on s'avaluen aspectes com ara: està complert; qualitat del treball; impressió general; redacció de respostes (la valoració es realitza segons el nivell d'exigència per a cada alumne) En el cas dels alumnes identificats amb d.a.m. es mira molt més a fons, ja que és una de les eines per avaluar l'aprenentatge A
	Sistema de qualificac.	Qualitatiu (bé, regular, malament) B	Comentaris al final, personalitzats per a cada alumne A
	Agents	Prof. B	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes o l'alumne individualment M	Tots els alumnes que presenten el dossier M
	Modalitat	Grupal-pública / individual-privada A	Individual- privada M
	Formes d'org. act. conjunta	El prof.els hi comenta als alumnes com ha anat la classe. Exemplifica amb casos personals aspectes positius però mai negatius B	El prof.els hi retorna individualment el dossier amb la fitxa de correcció i uns comentaris finals amb l'objectiu que millorin aquells aspectes que ell considera més importants i no assolits M
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta		
	Productes demanats		
	Canvis en la planificac.	En el cas que a través de qualsevol de les situacions hi hagi algun problema de contingut específic es torna enrera i es posen exercicis; es fa una sessió especial de qüestions M	
Repercussió en les decisions d'acreditac.		Els alumnes amb d.a.m. que aprovin els dos últims trimestres, amb el grup de diversificació baix, poden acreditar l'àrea. A més a més es tindran en compte aquells casos puntuals en els quals es consideri oportú acreditar l'alumne. A	

Taula 8.2.13: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris

C i D

8.2.2.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA

El nombre de grups d'assignació específica on es troben alumnes identificats amb d.a.m. és de sis. Tres d'ells són de nivell únic baix (dos grups de diversificació i un d'UAC) i els altres tres són mixtes, i estan compostats per alumnes que poden acreditar l'ESO i cursar batxillerat i alumnes que assisteixen a la UAC algunes hores.

8.2.2.2.1 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX

Hi ha tres grups que responen a aquest criteri d'agrupació i hi ha un docent diferent per a cadascun dels grups (ac3cas2.d; ac3cas2.a; ac3cas2.c). Dos d'ells corresponen a grups de diversificació (grup nº 3 i grup nº6) i l'altre a la UAC.

El P.A. del grup nº 3 es descriu en el següent taula:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Dossier específic per als alumnes amb d.a.m. A	Observació d'aula A	Exercicis fets a casa A
Nº de situacions	2 + 1 recuperació A	2/3 cops A	Tants com dies del trimestre A	1 cop cada 15 dies A
Freqüència	2 al trimestre B	cada tres setmanes B	Diària A	1 cop cada 15 dies M
Ubicació	meitat/final de trimestre M	al final de cada tema B	al llarg del tema A	meitat/final del tema M
Relacions entre les S.A	Els continguts no són acumulatius B	--- B	Al final del trimestre es fa una valoració global M	--- B
criteris d'acreditació del crèdit	Per la nota final es fa mitjana de les dues proves sempre i quan la puntuació sigui superior a 4. B	No és definitiu per la nota final del crèdit però pot arrodonir la nota (aprovar o suspendre) M	S'inclou a la nota d'actitud M	S'inclou a la nota d'actitud M
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres. A			

Taula 8.2.14: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix (grup nº3)

El P.A. d'aquest grup torna a ser el mateix que l'utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris A i B. La taula de S.A. seria la mateixa que la taula 8.2.11 descrit amb anterioritat. L'únic que té d'específic és el dossier, el material del qual està adaptat als alumnes que presenten d.a.m.

El P.A. del grup nº6 és el mateix que l'emprat per als alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris C i D; per aquesta raó no es tornarà a reproduir la taula descriptiva de les S.A. (que seria la mateixa que la taula 8.2.13) :

Dimensions		
Tipologia	Observació d'aula M	Dossier (és específic i diferent per als alumnes que presenten d.a.m.) M
Nº de situacions	Tots els dies de classe A	Tots els dies de classe A
Freqüència	Diària A	Diària A
Ubicació	Al llarg de la classe A	Al llarg de la classe A
Relacions entre les S.A	Totes dues situacions són complementàries a l'hora d'avaluar els alumnes A	
Criteris d'acreditació del crèdit	És la situació més important, la que més es té en compte a l'hora de l'acreditació del crèdit A	És complementària a l'observació diària. Es tenen en compte criteris com ara: si està complert, si ha treballat, quants exercicis ha fet A
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres (també poden haver canvis en la ubicació d'un alumne a un grup determinat durant el trimestre o al final del 2on trimestre). A	

Taula 8.2.15: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix nº6

El P.A. d'aquest grup està compost per dues situacions d'avaluació: observació d'aula i dossier; ambdues situacions avaluen el procés d'aprenentatge de l'alumne al llarg del crèdit.

El P.A. de la UAC es caracteritza per està compost per tres situacions d'avaluació: el seguiment diari, la prova escrita-guio d'autoavaluació i la memòria-dossier del projecte. Malgrat s'identifiquen com a situacions diferenciades, existeix una forta relació entre totes tres a l'hora d'elaborar l'informe dels alumnes d'UAC, de manera que no hi ha una situació que aparegui com a més important, a l'hora d'acreditar, que una altra. Pel que fa

als criteris d'acreditació, en el cas de la UAC hem de parlar de "projecte" i no de crèdit; hi ha objectius prioritzats per a cada alumne i per tant l'avaluació es regeix per uns criteris molt concrets en cada cas. A més a més, el docent responsable dels alumnes de 4art a la UAC (ac3cas2.c) identifica un altre tipus de criteris que anomena "subjectius" a l'hora d'acreditar els alumnes, referint-se d'aquesta manera a criteris d'avaluació poc sistematitzats i molt concrets per a cada alumne. Les decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit poden ser, en el cas de la UAC, determinants. És a dir, es tindrà en compte l'evolució de l'alumne al projecte per tal de decidir si ha de passar més hores o menys als grups ordinaris o als grups d'assignació específica o a la UAC. Dos de les S.A. són "adaptatives", mentre que la prova escrita - guió d'autoavaluació és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions" ja que només s'utilitza un cop que coincideix amb el final del projecte i té, doncs, un caràcter més puntual que no pas el seguiment diari i la memòria - dossier del projecte.

La taula que descriu el P.A. és la següent:

Dimensions			
Tipologia	Seguiment diari M	Prova escrita- guió d'autoavaluació M	Memòria- Dossier del projecte M
Nº de situacions	Tantes com dies de classe A	1 B	Tantes com dies de classe A
Freqüència	Diària A	--- B	Diària A
Ubicació	Al llarg del curs	Al final del projecte	Al llarg del curs
Relacions entre les S.A	Totes les S.A. del P.A. estan relacionades entre sí. De fet la nota que apareix a l'informe dels alumnes d'UAC surt d'una valoració global d'aquestes tres situacions A		
Criteris d'acreditació del crèdit	No hi ha criteris d'acreditació de projecte escrits, ja que hi ha objectius prioritzats per a cada alumne i per tant l'avaluació es regeix per uns criteris molt concrets en cada cas (també en funció de criteris que el prof.anomena "subjectius", poc sistematitzats). A		
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Segons l'evolució dels alumnes als projectes es decideix que passin més o menys hores al grup ordinari o a la UAC. A		

Taula 8.2.16: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix UAC.

Pel que fa a la taula que descriu les S.A., és la següent:

Dimensió	Subdim.	Seguiment diari M	Prova escrita - guió d'autoavaluació M	Memòria - Dossier del projecte M
Referents documental	---	Fitxa on s'anota: treball, actitud, puntualitat i material A	Elaboració per part del professor a partir del treball realitzat al projecte A	Recull de material escrit que s'ha emprat durant el projecte A
Ubicació temporal	---	Diària (el prof.diu que inclús "horària", per sessions) A	Segons el profe. N'hi ha que a meitat i final de projecte, d'altres només al final B	Els alumnes ho van organitzant al llarg del curs. El prof.ho avalua al final del projecte. B
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta			
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ actitudinals + procedimentals + conceptuals (depèn molt del grup i dels alumnes que hi ha, es prioritzen uns o uns altres) A	+ procedimentals + conceptuals M	+ actitudinals (hàbits, organització de la feina, pulcritud) B
	Resultat esperat	---	Autoavaluació per part dels alumnes del treball realitzat al projecte A	Recull de material del projecte B
	Capacitat que permet avaluar	Capacitat d'autonomia, de socialització, intel·lectuals A	Capacitat de reflexió sobre la feina feta, capacitat d'expressió escrita A	Capacitat d'autonomia, responsabilitat M
	Formes d'org. act. conjunta	El prof.anota, al final de la classe, tots els aspectes que es tenen en compte al full de seguiment diari. B	L'alumne respon, individualment, les preguntes de la prova-guió B	L'alumne va elaborant, al llarg del quadrimestre la memòria, acumulant el material que se'ls hi facilita a l'aula. B
	Suport comunica. presentac.	----	Verbal B	---
	Suport comunica. realització	----	Verbal B	---
	Ajuts i suports	---	---	---
Segments de correcció/ qualificació	Críteris i proced.	Depenen dels objectius que s'hagin prioritzat per a cada alumne A		

	Sistema de qualificac.	Al D.O. van decidir posar “malament, bé, regular” per evitar comparacions amb la resta d’alumnes del grup ordinari. L’informe dels alumnes d’UAC inclou comentaris sobre el procés d’aprenentatge que han dut a terme els alumnes a més a més dels resultats. A		
	Agents	Prof. B	Profe- alumnes M	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes com a grup-classe i alumnes individuals (entrevistes personals) A		
	Modalitat	Pública-grupal / Privada-individual A		
	Formes d’org. act. conjunta	El professor de cada projecte comenta, juntament amb els alumnes, el seu progrés al llarg del projecte (en el cas del tutor, el seu progrés al llarg de la seva estada a la UAC, quadrimestral). El prof.fà una mena de contracte que l’alumne signa en el cas d’estar d’acord amb lo que posa allà sobre la seva avaluació. M		
Segments d’aprofita.	Activitats proposades	No n’hi ha B	No n’hi ha B	No n’hi ha B
	Formes d’org. act. conjunta			
	Productes demanats			
	Canvis en la planificac.			
Repercussió en les decisions d’acreditac.		No hi ha repercussió, malgrat els prof. siguin conscients que no hauria de ser així. La UAC és un recurs en sí mateix, no falcita l’acreditació. B		

Taula 8.2.17: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. al grup d’assignació específica de nivell baix, UAC

8.2.2.2.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXT

Hi ha tres grups compostats per alumnes que poden acreditar l'ESO i cursar batxillerat, i alumnes que assisteixen a la UAC algunes hores. Cadascun d'aquests grups té un docent diferent, amb la qual cosa trobem tres P.A. alhora diferents.

L'avaluació dels alumnes que assisteixen a la UAC és diferent, d'entrada, a la de la resta de l'alumnat, ja que són els professors dels diferents projectes de la UAC qui la duen a terme. Ara bé, aquesta avaluació es realitza a partir d'un informe que els professors d'aula de cadascuna de les àrees passen als professors de la UAC. Aquí es presentarà,

doncs, el P.A. que utilitzen els diferents docents per poder avaluar i elaborar aquest informe per als alumnes que assisteixen a la UAC.

El P.A. del grup d'assignació específica mixte per als alumnes identificats amb d.a.m. nº 1 (ac3cas2.d) coincideix amb amb el dels grups ordinaris A i B amb la qual cosa només es presentarà només la taula descriptiva del P.A. La taula de S.A. seria la mateixa que la 8.2.11. La taula descriptiva és la següent:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Dossier A	Observació d'aula A	Exercicis fets a casa A
Nº de situacions	2 + 1 recuperació A	2/3 cops A	Tants com dies del trimestre A	1 cop cada 15 dies A
Freqüència	2 al trimestre B	cada tres setmanes B	Diària A	1 cop cada 15 dies M
Ubicació	meitat/final de trimestre M	al final de cada tema B	al llarg del tema A	meitat/final del tema M
Relacions entre les S.A	Els continguts no són acumulatius B	--- B	Al final del trimestre es fa una valoració global M	--- B
Criteris d'acreditació del crèdit	Per la nota final es fa mitjana de les dues proves sempre i quan la puntuació sigui superior a 4. B	No és definitiu per la nota final del crèdit però pot arrodonir la nota (aprovar o suspendre) M	S'inclou a la nota d'actitud M	S'inclou a la nota d'actitud M
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres. A			

Taula 8.2.18: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt nº1

El P.A. del grup nº4 (ac3cas2.a) es caracteritza per presentar dues situacions d'avaluació: observació d'aula i dossier. Ambdues situacions són importants de cara a l'acreditació, encara que l'observació té un pes més important. Malgrat totes dues situacions es basen en l'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes, el docent identifica com a problemàtica la poca sistematicitat en la recollida de la informació de l'observació a l'aula. La taula que descriu el P.A. és:

Dimensions		
Tipologia	Observació d'aula M	Dossier (és específic i diferent per als alumnes que presenten d.a.m.) M
Nº de situacions	Tots els dies de classe A	Tots els dies de classe A
Freqüència	Diària A	Diària A
Ubicació	Al llarg de la classe A	Al llarg de la classe A
Relacions entre les S.A	Totes dues situacions són complementàries a l'hora d'avaluar els alumnes A	
Criteris d'acreditació del crèdit	És la situació més important, la que més es té en compte a l'hora de l'acreditació del crèdit A	És complementària a l'observació diària. Es tenen en compte criteris com ara: si està complert, si ha treballat, quants exercicis ha fet A
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Malgrat que la decisió pot estar presa amb anterioritat, de l'acreditació del crèdit al primer trimestre, juntament amb l'acreditació d'altres àrees, dependrà la ubicació de l'alumne a un grup de diversificació o a un altre, de nivell alt o de nivell baix de cara als següents dos trimestres (també poden haver canvis en la ubicació d'un alumne a un grup determinat durant el trimestre o al final del 2on trimestre). A	

Taula 8.2.19: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt nº4

La taula descriptiva de les S.A. seria la mateixa que la taula 13.

El P.A. del grup d'assignació específica mixt nº5 (ac3cas2.b), ja descrit anteriorment, té com a característica principal el fet de basar l'acreditació en la prova escrita, utilitzant els exercicis a l'aula com a situació d'avaluació per "arrodonir" la nota. La taula descriptiva d'aquest P.A. és la següent:

Dimensions		
Tipologia	Prova escrita B	Controls realitzats a l'aula sense previ avís (exercicis fets a l'aula) B
Nº de situacions	2-3 M	6-7 A
Freqüència	Després de cada bloc temàtic B	Arbitrària
Ubicació	Després de cada bloc temàtic B	Arbitrària
Relacions entre les S.A	--- B	--- B
Criteris d'acreditació del crèdit	Basat completament en la prova escrita B	Pot arrodonir la nota en els casos més dubtosos B
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	--- B	--- B

Taula 8.2.20: : P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixte nº5

Pel que fa a les S.A. que componen aquest P.A., difereixen de les utilitzades per a la resta de l'alumnat no identificat amb d.a.m. en algunes dimensions, que són les que es remarquen a continuació²⁴:

Dimensió	Subdim.	Prova escrita	Controls sense avís (exercicis que els alumnes realitzen a l'aula)
Referents documental	---		
Ubicació temporal	---		
Segments preparatoris	Nº de segments		
	Formes d'org. act. conjunta		
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut		
	Resultat esperat		
	Capacitat que permet avaluar	Capacitat memorística, més que no pas d'abstracció B	
	Formes d'org. act. conjunta		
	Suport comunic. Presentac.		
	Suport comunic. realització		
	Ajuts i suports	A l'hora de resoldre les tasques de la prova, el prof.els hi dóna "pistes" oralment A	
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Es procura tenir en compte les possibilitats de cadascun dels alumnes a l'hora de resoldre les tasques, per tant el nivell d'exigència a l'hora de corregir les proves dels alumnes amb d.a.m. baixa. A	Es procura tenir en compte les possibilitats de cadascun dels alumnes a l'hora de resoldre les tasques, per tant el nivell d'exigència a l'hora de corregir les proves dels alumnes amb d.a.m. baixa. A
	Sistema de qualificac.	Abans qualitatiu per a que els alumnes amb d.a.m. no es trobessin un "0" B	
	Agents		

²⁴ S'entén que els quadres en blanc signifiquen que no hi ha variació entre alumnes amb i sense d.a.m., i aquests s'avaluen de la mateixa manera.

Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari		
	Modalitat		
	Formes d'org. act. conjunta		
Segments d'aprofita.	Activitats proposades		
	Formes d'org. act. conjunta		
	Productes demanats		
	Canvis en la planificac.		
Repercussió en les decisions d'acreditac.		En el cas d'alumnes amb d.a.m. una molt bona actitud pot fer acreditar el crèdit malgrat els conceptes i els procediments estiguin suspesos, fet que no passa amb la resta dels alumnes. M	

Taula 8.2.21: Aspectes diferencials de les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt nº5 respecte als alumnes sense d.a.m. del grup de referència.

8.2.3 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.

A l'hora d'abordar aquest apartat es distingiran dos grans tipus de contrastos entre P.A., aquells que es produeixen dins la mateixa aula, i els que es produeixen en diferents aules, establint diferències entre el tipus d'agrupament de l'alumnat.

8.2.3.1 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. DINS ELS GRUPS ORDINARIS

Els alumnes no identificats amb d.a.m. dels grups ordinaris A, B, C i D (2.1.1.) són avaluats a partir de les mateixes situacions d'avaluació: observació d'aula, prova escrita, dossier, exercicis fets a casa. Malgrat això, existeix una diferència establerta pels dos

docents que imparteixen els grups ordinaris en la importància que se li dóna a cadascuna d'aquestes situacions a l'hora d'acreditar el crèdit. Així, als grups A i B es considera la prova escrita la prioritària de cara a l'acreditació, i als grups C i D es considera l'observació a l'aula la situació més important, encara que es tindran en compte la resta de situacions per comprovar que no hi hagi contradiccions entre elles. Una altra diferència es troba en el grau d'adaptabilitat d'ambdós P.A.; així, el dels grups A i B és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions", mentre que el dels grups C i D és "adaptatiu".

Pel que fa als alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari, poden ser avaluats a partir de dos P.A. diferents, que corresponen als dos docents que imparteixen els grups. D'aquesta manera, els alumnes amb d.a.m. que es troben als grups A i B seran avaluats a partir del mateix P.A. que els alumnes no identificats amb d.a.m. d'aquests grups. Sí que hi ha diferència quan s'analitzen les S.A. Així, per exemple, pel que fa a la situació específica del dossier, els referents documentals (continguts) utilitzats són diferents per als alumnes identificats amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat, així com també la capacitat que permet avaluar millor, que en el cas dels alumnes amb d.a.m. és menys de raonament i més d'aspectes formals i per a la resta de l'alumnat és més de raonament.

Pel que fa al contrast entre la S.A. prova escrita i la S.A. observació d'aula sí que existeixen diferències respecte al tipus de contingut: per als alumnes amb d.a.m. es prioritzen els continguts procedimentals i actitudinals i per a la resta de l'alumnat es tenen en compte tots tres tipus de continguts; els ajuts i suports són més i més personalitzats en el cas dels alumnes amb d.a.m. per a totes les S.A.; els criteris i procediments de correcció són més flexibles i es toleren més els errors per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat; i per finalitzar, la modalitat de devolució és més individual per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat. Les S.A. són "adaptatives en algunes de les seves dimensions" tant per als alumnes que presenten d.a.m. com els que no.

En canvi, els alumnes identificats amb d.a.m. que es trobin als grups C i D seran avaluats a partir d'un P.A. específic per a ells, compost per dues situacions d'avaluació: observació d'aula i dossier. El caràcter processual i de seguiment d'aquestes dues situacions contrasta amb el caràcter puntual i sumatiu de les dues situacions que no s'inclouen dins aquest P.A., la prova escrita i els exercicis a casa. Aquest P.A. és

adaptatiu. Si s'estableix una anàlisi de les diferents S.A. utilitzades en els grups ordinaris C i D per avaluar els alumnes, d'entrada la tipologia de S.A. ja és diferent: observació, dossier, prova escrita i exercicis per fer a casa en el cas dels alumnes no identificats amb d.a.m., i observació i dossier per als alumnes identificats amb d.a.m. Per tant, en un contrast entre les S.A. prova escrita i observació d'aula, la primera no s'utilitza per avaluar els alumnes amb d.a.m. Pel que fa al tipus de contingut, es prioritzen els continguts procedimentals i actitudinals en el cas dels alumnes amb d.a.m.; les formes d'organització de l'activitat conjunta tenen un caire més grupal que individual en el cas dels alumnes amb d.a.m.; i en el cas dels alumnes amb d.a.m. es mira l'evolució de l'alumne globalment mentre que es consideren les S.A. per separat en el cas de la resta de l'alumnat. Les S.A. utilitzades per a la resta de l'alumnat són "adaptatives en algunes de les seves dimensions", i en el cas de les S.A. utilitzades per als alumnes amb d.a.m. són "adaptatives", ja que les dues S.A. que són adaptatives en algunes dimensions no són utilitzades per avaluar els alumnes amb d.a.m.

8.2.3.2 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. DINS ELS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXTA

La tipologia d'alumnat que configura aquest tipus d'agrupament, com ja s'ha comentat amb anterioritat, és heterogènia, ja que es troben alumnes que poden acreditar l'ESO i cursar batxillerat juntament amb alumnes que assisteixen a la UAC algunes hores.

En aquest cas s'han identificat tres grups (nº 1, 4 i 5) la docència dels quals és impartida per tres professors diferents amb tres P.A. també diferents. En els grups nº 1 i 5 no s'estableix cap diferència entre els P.A. utilitzats per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. dels utilitzats per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. Sí que hi ha diferència, però, entre els P.A. utilitzats pels dos docents d'aquests grups. Aquestes diferències es concreten tant en el nombre de situacions (quatre en el cas del grup nº1 i dos en el cas del nº5), com en la freqüència d'aquestes (més elevada en el cas del grup nº1 que en el del nº5), i en els criteris d'acreditació del crèdit (basat no només en la prova escrita en el grup nº1, i basat només en la prova escrita en el grup nº5); també varia el grau d'adaptabilitat, ja que és "adaptatiu en algunes dimensions" el P.A. del grup nº1 i "escassament adaptatiu" el del grup nº5.

Pel que fa al grup n°1 sí que s'estableixen diferències en algunes dimensions que caracteritzen les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. i la resta de l'alumnat. Pel que fa a la situació específica del dossier, els referents documentals (continguts) utilitzats són diferents per als alumnes identificats amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat, així com també la capacitat que permet avaluar millor, que en el cas dels alumnes amb d.a.m. és menys de raonament i més d'aspectes formals i per a la resta de l'alumnat és més de raonament. Pel que fa al contrast entre la S.A. prova escrita i la S.A. observació d'aula existeixen diferències respecte al tipus de contingut: per als alumnes amb d.a.m. es prioritzen els continguts procedimentals i actitudinals i per a la resta de l'alumnat es tenen en compte tots tres tipus de continguts; els ajuts i suports són més i més personalitzats en el cas dels alumnes amb d.a.m. per a totes les S.A.; els criteris i procediments de correcció són més flexibles i es toleren més els errors per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat; i per finalitzar, la modalitat de devolució és més individual per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat. Les S.A. són "adaptatives en algunes de les seves dimensions" tant per als alumnes que presenten d.a.m. com els que no.

Pel que fa al grup n°5 també s'estableixen diferències en algunes dimensions que caracteritzen les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. i la resta de l'alumnat. Així, a la "Prova escrita", es té més en compte la capacitat de raonament per als alumnes no identificats amb d.a.m. i la capacitat memorística per als alumnes identificats amb d.a.m.; pel que fa a ajuts i suports, la docent aporta amb més quantitat "pistes" per ajudar els alumnes identificats amb d.a.m. que a la resta de l'alumnat; els criteris i procediments de correcció de la prova es caracteritzen per presentar un nivell d'exigència més baix per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta. La prova escrita és "escassament adaptativa" per al conjunt d'alumnes, i "adaptativa en algunes dimensions" per als alumnes amb d.a.m.; els exercicis d'aula presenten són "adaptatius en algunes dimensions" en ambdós casos.

En canvi, en el grup n° 4 sí que s'estableix diferència entre el P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. i del P.A. dels que sí. Aquestes diferències són les mateixes que s'han establert a l'apartat on es parla dels grups ordinaris C i D, ja que és el mateix docent que duu a terme l'avaluació en ambdós casos. El P.A. dels alumnes no identificats amb d.a.m. està compost per quatre S.A.: observació d'aula, dossier, prova escrita i exercicis per fer a casa; en canvi, el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes

identificats amb d.a.m. està compost per només dues S.A.: observació d'aula i dossier. En ambdós casos la freqüència de les situacions més pertinents per avaluar l'aprenentatge dels alumnes és diària i tenen un caràcter marcadament processal. Aquestes característiques fan que ambdós P.A., malgrat ser diferents, siguin "adaptatius". Pel que fa a les diferències entre les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes del grup d'assignació específica mixte, són les mateixes que les identificades pels grups ordinaris C i D (a l'igual que el P.A.).

8.2.3.3 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX I LA RESTA D'ALUMNES DE REFERÈNCIA

Com s'ha descrit amb anterioritat, hi ha tres grups d'assignació específica de nivell únic baix, que es corresponen amb els grups nº 3 i 6 i amb la UAC. La docència d'aquests grups és impartida per tres professors diferents amb P.A. també diferents, amb la qual cosa el contrast sistemàtic és complex en tant que s'identifiquen diferències, no tan sols amb els grups de referència sinó també entre aquests tres grups. Per tal de facilitar el contrast, aquest s'efectuarà per separat entre cadascun d'aquests grups i la resta d'alumnes de referència.

Pel que fa al P.A. del grup nº 3, compost per la prova escrita, dossier, observació d'aula i exercicis fets a casa, no s'estableix cap diferència respecte al P.A. utilitzat per a la resta d'alumnes de referència. No hi ha diferència tampoc en el grau d'adaptabilitat, que en ambdós casos és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions". Sí, hi ha diferència, però en algunes dimensions que caracteritzen les S.A. Aquestes diferències són les mateixes que les descrites amb anterioritat a l'apartat d'abans per al grup nº1.

Respecte al grup nº 6, compost per l'observació d'aula i dossier, sí que s'estableix diferència respecte al P.A. utilitzat per a la resta d'alumnes de referència, compost, en aquest cas, per la prova escrita, dossier, observació d'aula i exercicis fets a casa. A més a més d'aquestes diferències respecte a la tipologia de situacions d'avaluació que configuren el P.A., també s'estableixen diferències pel que fa a la freqüència de les S.A., més elevada per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta d'alumnes de referència, malgrat que per aquests també la freqüència és elevada. Finalment s'estableix diferència

entre els criteris d'acreditació de crèdit, ja que per als alumnes amb d.a.m. el P.A. té en compte més l'evolució i el progrés de l'alumne que no pas el resultat de l'avaluació en un moment puntual. En ambdós casos el P.A. és “adaptatiu”. Les diferències que s'estableixen entre les diferents S.A. són les mateixes que les descrites per als grups ordinaris C i D.

Pel que fa al grup d'UAC, el seu P.A. està compost pel seguiment diari, la prova escrita/guio d'autoavaluació i la memòria/dossier del projecte. En aquest cas es poden establir més diferències entre el P.A. dels alumnes amb d.a.m. a la UAC i el P.A. de la resta d'alumnes de referència. Aquestes diferències es donen, no només a la tipologia de S.A., que és diferent, sinó també en la freqüència, més elevada en el P.A. de la UAC; en les relacions entre les diferents S.A., valorant-se d'una manera més global en el cas del P.A. de la UAC que en el de la resta d'alumnes; i en els criteris d'acreditació del crèdit, més flexibles, adaptats i diversificats en el cas del P.A. de la UAC que en el P.A. de la resta d'alumnat de referència. El P.A. de la UAC és “adaptatiu”, mentre que el del P.A. utilitzat per avaluar els aprenentatges de la resta d'alumnes de referència és “adaptatiu en algunes de les seves dimensions”.

Pel que fa a la S.A. prova escrita, les diferències entre la de la UAC i la de la resta d'alumnes de referència es troben en diferents dimensions, com ara: els criteris de correcció en el cas de la UAC depenen dels objectius que s'hagin prioritzat per a cada alumne i en la resta d'alumnes de referència estan establerts a priori; el sistema per qualificar les proves escrites és qualitatiu en el cas de la UAC i aporta comentaris escrits, i és quantitatiu (sobre 10) en el cas dels alumnes de referència, i també porta comentaris escrits al final de la prova; pel que fa als agents de la correcció i qualificació poden ser els mateixos alumnes de la UAC, i en canvi és el professor per a la resta d'alumnes de referència; en els segments de devolució, en el cas de la UAC els alumnes signen un contracte en el cas d'estar d'acord amb l'avaluació que s'ha realitzat d'ells i en el cas dels alumnes de referència revisen la prova i la retornen al professor. En ambdós casos la prova escrita és “adaptativa en alguna de les seves dimensions”. En el cas de la S.A. observació d'aula les diferències entre la UAC i la resta d'alumnes de referència, pel que fa als referents documentals utilitzats, és que en el cas dels alumnes de referència els professors no utilitzen res, i en canvi a la UAC s'utilitza una fitxa on s'anota el treball, l'actitud, la puntualitat, si porten o no el material; la capacitat que permet avaluar millor en el cas dels alumnes de la UAC és la capacitat d'autonomia, de socialització i

intel·lectual, i en canvi en la resta d'alumnes de referència no hi ha una reflexió elaborada al respecte; pel que fa als criteris i procediments de correcció, en el cas dels alumnes de referència no n'hi ha perquè es considera que no hi ha producte per poder corregir, i en el cas dels alumnes de la UAC depenen dels objectius prioritzats per cada alumne. En el cas de l'observació per als alumnes de referència, és “escassament adaptativa”, i en el cas dels alumnes de la UAC és “adaptativa en algunes de les seves dimensions”.

8.2.4 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

Per concloure els resultats d'aquest cas s'agruparà la informació en dos grans apartats: la diversificació de P.A. i el grau d'adaptabilitat.

Pel que fa a la diversificació de P.A., és en els grups ordinaris C i D i en el grup de diversificació nº 4 on hi ha P.A. diferents per als alumnes identificats amb d.a.m. que per a la resta d'alumnes dins la mateixa aula. En els altres casos, ja sigui la resta de grups ordinaris, la resta de grups de diversificació o la UAC, no hi ha P.A. diferents utilitzats dins la mateixa aula. Les diferències pel que fa a P.A. es troben depenent tant del docent (dos docents utilitzen el mateix tipus de S.A., malgrat després aquestes tenen un pes diferent de cara a l'acreditació); com de la tipologia d'alumne (hi ha un docent que utilitza un P.A. diferent per als alumnes identificats amb d.a.m. dins la mateixa aula); com del tipus d'agrupament (en el cas d'agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix, dos dels tres docents utilitzen un P.A. diferent per als alumnes amb d.a.m. que per la resta de l'alumnat de referència).

Sí que es poden identificar diferències pel que fa a les dimensions que caracteritzen les S.A. utilitzades pel professorat per avaluar els alumnes amb d.a.m. i les utilitzades per avaluar la resta d'alumnes de referència. Aquestes diferències es concreten en diferents dimensions depenent del docent que planifica i desenvolupa les diferents S.A., així com també del tipus d'agrupament i de la tipologia de l'alumnat. (Les diferències en les dimensions s'han anat descrivint al llarg dels apartats).

Per una altra banda, pel que fa al grau d'adaptabilitat, els P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m., en el cas que s'utilitzi un P.A. diferenciat, són adaptatius; en canvi, els P.A.

utilitzats per a la resta de l'alumnat, o bé per als alumnes identificats amb d.a.m. dins la mateixa aula ordinària, són escassament adaptatius, o adaptatius en algunes de les seves dimensions, o adaptatius, segons el docent i el tipus d'agrupament dels alumnes. Pel que fa al grau d'adaptabilitat de les S.A. utilitzades per als alumnes identificats amb d.a.m., poden ser escassament adaptatives, o adaptatives en algunes de les seves dimensions, o adaptatives, depenent del docent, a l'igual que les utilitzades per a la resta de l'alumnat. En cap cas, però, el grau d'adaptabilitat de les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes amb d.a.m. és inferior que el de les utilitzades per avaluar la resta de l'alumnat.

8.3 CAS 3

8.3.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.

En aquest cas els alumnes no identificats amb d.a.m. es troben en dos tipus d'agrupaments: el grup ordinari o grup tutoria i el grup d'assignació específica mixt.

8.3.1.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

El nombre de grups ordinaris o tutoria on es poden trobar alumnes no identificats amb d.a.m. és de tres (B, C i D), la docència dels quals és impartida per un sol docent (ac3.cas3.b).

En la taula descriptiva del P.A. corresponent a aquests grups ordinaris es poden identificar quatre tipus de S.A.: prova escrita, deures fets a casa, dossier d'apunts i observació d'aula. La freqüència de situacions és variable; d'aquesta manera, els deures a casa i l'observació d'aula són situacions que es donen de manera diària mentre que la prova escrita i el dossier són més puntuals, donant-se tres situacions en el cas de la prova, que correspon amb el final de cadascun dels blocs temàtics, i una en el cas del dossier, que correspon amb el final del crèdit. No s'estableixen relacions entre cadascuna de les situacions utilitzades. Els criteris d'acreditació del crèdit són molt tancats i fixes per a tots els alumnes, establint un valor percentual per a cadascuna de les situacions.

El P.A. és “adaptatiu en alguna de les seves dimensions”, però hi ha diferències entre el grau d'adaptabilitat de les dimensions que defineixen cada tipus de S.A. D'aquesta manera, la prova escrita és “adaptativa en alguna de les seves dimensions”, els deures són “adaptatius”, el dossier és “escassament adaptatiu” i l'observació d'aula és “adaptativa”.

La taula corresponent al P.A. descrit és:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Deures a casa A	Dossier d'apunts A	Observació d'aula (Actitud/ Participació) A
Nº de situacions	3 M	Tantes com sessions de classe A	1 B	Tantes com sessions de classe A
Freqüència	Mensual M	Diària A	Trimestral B	Diària A
Ubicació	Després de cada bloc temàtic B	Diària A	Al final del trimestre B	Diària A
Relacions entre les S.A	--- B	--- B	--- B	--- B
Criteris d'acreditació del crèdit	80% de la nota final del crèdit. Mitjana de les 3 proves. B	5% de la nota B	5% de la nota B	10% de la nota B
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	No es prenen B			

Taula 8.3.1: P.A. utilitzat per als alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris B, C i D.

La descripció de les diferents S.A. que componen el P.A. anteriorment citat es pot veure en la següent taula:

Dimensió	Subdim.				
Tipus de S.A		Prova escrita A	Deures a casa Sortir pissarra A	Dossier d'apunts A	Observació d'aula (Actitud, participació) A
Referents documental	---	Llibres de 4art de dif. editorials M	Axial o material de el prof. M	Feina acumulada durant tot el trimestre A	No n'hi ha (quadern de notes) B
Ubicació temporal	---	Després de cada bloc temàtic B	Revisió diària A	Al final del trimestre B	Diària A
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta				
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ proced. + conceptes M	+ actitud + proced. - conceptes A	+ actitud + proced. + conceptes A	+ actitud B
	Resultat esperat	Resolució de les tasques de la prova B	Resolució dels exercicis M	Recull de la feina diària i dels apunts de el prof. M	Un bon comport. a l'aula B
	Capacitat que permet avaluar	Raonament, expressió escrita B	Responsab., esforç, interès A	<i>No ho sap</i>	<i>No ho sap</i>

	Formes d'org. act. conjunta	Els alumnes resolen la prova indiv. B	Els alumnes resolen els exercicis a casa indiv. B	Els alumnes, indiv. han d'anar organitzant els apunts i exercicis fets a l'aula B	---
	Suport comun. Presentac.	No es demana	No es demana	No es demana	No es demana
	Suport comun. realització	No es demana	No es demana	No es demana	No es demana
	Ajuts i suports	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Cada pregunta val un punt. Es dóna més valor a les preguntes més difícils B	Hi ha distinció de "control" i de "correcció" B	Presentació, ordre, complert (tots els exercicis acabats), problemes extra. B	S'avalua l'interès i el comport. M
	Sistema de qualificac.	Quantitatiu de 0 a 8. B	Fets /no fets Intentats /no (en el cas de sortir a la pissarra: bé/malament) B	Qualitatiu (bé, regular, malament) B	Mitjançant positius i negatius B
	Agents	Prof. B	Prof. B	Prof. B	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes A	No n'hi ha B	Tots els alumnes que entreguen el dossier M	Tots els alumnes A
	Modalitat	Indiv- privada / grupal- pública M		Indiv- privada B	Grupal- pública / indiv.-privada M
	Formes d'org. act. conjunta	El prof. entrega les proves corregides B		El prof. entrega els dossiers corregits als alumnes B	El prof. en acabar la classe, comenta als alumnes com ha estat el comport. del dia M
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	- Tornar a fer la prova (tots els alumnes) per fer-se conscient de les seves pròpies errades a la prova. (ho ha canviat a corregir l'examen a la pissarra) M	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B

	Formes d'org. act. conjunta	- Els alumnes resolen a casa indiv. la prova. El prof. torna a repartir les proves escrites i els alumnes comparen, el prof. li dóna una nota qualitativa a aquesta prova M			
	Productes demanats	- Els resultats de la prova. Es converteix en nota d'actitud. M			
	Canvis en la planificac.	No hi ha canvis en la planificació B			
Repercussió en les decisions d'acreditac.		80% de la nota total B	5% de la nota total B	5% de la nota total B	10% de la nota total B

Taula 8.3.2: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris B, C i D.

8.3.1.2 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXT

El segon tipus d'agrupament on es poden trobar els alumnes no identificats amb d.a.m. és un crèdit variable d'assignació específica de nivell mixt (ac3.cas3.d) adreçat a alumnes que poden acreditar l'ESO i posteriorment continuar estudis tant de batxillerat com de cicles formatius o bé no continuar estudis acadèmics.

La taula descriptiva del P.A. corresponent a aquest grup és:

Dimensions		
Tipologia	Prova escrita M	Actitud/deures/participació/assistència M
Nº de situacions	3 M	Tantes com dies de classe M
Freqüència	No és sistemàtic B	No és molt sistemàtic B
Ubicació	A meitat del crèdit; al final; i el tercer al final de tot (global) M	Al llarg de tot el crèdit A
Relacions entre les S.A	---- B	----- B

<p>Críteris d'acreditació del crèdit</p>	<p>80% de la nota final del crèdit Es fa la mitjana de les dues primeres proves i amb el resultat es fa la mitjana amb el global. En cas d'aprovar el global, i haver suspès els altres dos, aprova M</p>	<p>20% de la nota final del crèdit (5,5,5,5) M</p>
<p>Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit</p>	<p>No hi ha decisions pedagògiques associades a l'acreditació d'aquest crèdit, excepte que compta com a C.V. aprovat (en cas que estigui aprovat).</p>	

Taula 8.3.3: P.A. per als alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt

Com es pot observar a la taula, aquest P.A. està compost per dos tipus de S.A., la prova escrita i allò que el docent anomena "nota complementària" i que està configurada per l'actitud, els deures, la participació i l'assistència. En aquesta darrera situació la freqüència no està molt clara ja que no és molt sistemàtica; en canvi s'identifiquen dues situacions de prova escrita, ubicades a meitat i final del crèdit, i una tercera al final que engloba aquestes dues. Pel que fa als criteris d'acreditació, són molt desiguals depenent del tipus de situació; així la prova escrita té un valor del 80% de la nota final del crèdit mentre que la "nota complementària" tindria un valor del 20% restant. No s'identifiquen relacions entre les diferents situacions així com tampoc decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit. Aquest P.A. és "adaptatiu en alguna de les seves dimensions".

Pel que fa a la descripció de les S.A., la taula és la següent:

Dimensió	Subdim.	Proves escrites	Actitud/deures/participac/assitència
Referents documental	---	Elaboració pròpia, a partir d'activitats que s'han realitzat a l'aula, també proposades pel prof. A	"surt del cap del professor" A
Ubicació temporal	---	1 a meitat de trimestre; 1 al final de trimestre; 1 global al final de tot M	Diària A
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta		
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ conceptes + procediments M	+ actitudinal B

	Resultat esperat	Resposta individual a les diferents tasques de la prova M	---
	Capacitat que permet avaluar	Capacitat reflexiva, més que no pas memorística (per això deixa tenir xuleta). Capacitat de resoldre problemes funcionals. A	Capacitat de responsabilitat
	Formes d'org. act. conjunta	L'alumne resol individualment la prova	
	Suport comunic. Presentac.	No es demana	---
	Suport comunic. realització	No es demana	---
	Ajuts i suports	Els alumnes poden tenir un "xuletari" amb els conceptes i les fòrmules anotades amb exemples. M	
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Bé, regular-bé (petita equivocació en el resultat), regular-malament (ha sabut trobar la fórmula que s'escau però no sap procedir), malament B	Es valora molt l'interès per aprendre i l'esforç realitzat al llarg del procés M
	Sistema de qualificac.	Sistema quantitatiu/qualitatiu B	Comentaris qualitius al grup-classe sobre el procés d'aprenentatge A
	Agents	Professor B	Professor B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes M	Tots els alumnes M
	Modalitat	Privada- individual M	Pública-global A
	Formes d'org. act. conjunta	El professor reparteix els exàmens individualment als alumnes per a què els revisin M	El professor comenta amb els alumnes aspectes com ara l'interès que mostren, la participació que tenen a l'aula, etc. M
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	- Correcció de les tasques de la prova a la pissarra. M - "Repesca" de les proves A	No n'hi ha B

	Formes d'org. act. conjunta	- El professor resol les tasques de la prova i les escriu a la pissarra. Els alumnes revisen les seves respostes. Ocasionalment, poden reclamar canvi en la puntuació de les proves. M - Els alumnes que hagin suspès una prova tenen l'oportunitat de tornar-la a repetir i recuperar-la. A l'hora de poder aprovar la prova suspesa, el criteri és el següent: es multiplica l'augment entre la nota anterior i la de repesca per 0,5 i s'afegeix a la nota que tenia. Si treu més de 6 se li aprova automàticament. B	
	Productes demanats	- ---- B - Les tasques de la prova resoltes un altre cop M	
	Canvis en la planificac.	- ---- B - ---- B	
Repercussió en les decisions d'acreditac.		Les proves signifiquen el 80% de la nota final M	Val un 20% de la nota total. Pot arrodonir la nota de l'alumne; fins i tot en els casos que es consideri molt injust la nota mitja de les proves tenint en compte el treball i l'interès de l'alumne, se'l pot acabar acreditant . M

Taula 8.3.4: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt

8.3.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.

Els alumnes identificats amb d.a.m. es poden trobar en dos tipus d'agrupament: els grups ordinaris i els grups d'assignació específica. Dins aquest últim es pot distingir entre el grup d'assignació específica mixt i els d'assignació específica de nivell únic baix.

8.3.2.1 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

Com s'ha descrit amb anterioritat, hi ha tres grups ordinaris on s'identifiquen alumnes amb d.a.m. La docència d'aquests grups és impartida pel mateix docent i el P.A. és

comú per a tots tres grups. També és comú per als alumnes identificats amb d.a.m. La taula que descriu el P.A., ja comentat, (ac3.cas3.b) és la següent:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Deures a casa A	Dossier d'apunts A	Observació d'aula (Actitud/ Participació) A
Nº de situacions	3 M	Tantes com sessions de classe A	1 B	Tantes com sessions de classe A
Freqüència	Mensual M	Diària A	Trimestral B	Diària A
Ubicació	Després de cada bloc temàtic B	Diària A	Al final del trimestre B	Diària A
Relacions entre les S.A	--- B	--- B	--- B	--- B
Criteris d'acreditació del crèdit	80% de la nota final del crèdit. Mitjana de les 3 proves. B	5% de la nota B	5% de la nota B	10% de la nota B
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	No es prenen B			

Taula 8.3.5: P.A. utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris B, C i D.

La taula de S.A. utilitzat per als alumnes amb d.a.m. seria el mateix que la 8.3.2.

8.3.2.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA

Dins els grups d'assignació específica cal fer una distinció entre l'assignació específica mixta i l'assignació específica de nivell únic baix. Dins aquesta última encara es poden distingir tres tipus de grups: el grup ordinari A, un crèdit variable de reforç i la UAC.

8.3.2.2.1 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXT

En el crèdit variable d'assignació específica de nivell mixt el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes amb d.a.m. és el mateix que per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. (ac3.cas3.d), per la qual cosa només es presenta la taula general:

Dimensions		
Tipologia	Prova escrita M	Actitud/deures/participació/assistència M
Nº de situacions	3 M	Tantes com dies de classe M
Freqüència	No és sistemàtic B	No és molt sistemàtic B
Ubicació	A meitat del crèdit; al final; i el tercer al final de tot (global) M	Al llarg de tot el crèdit A
Relacions entre les S.A	---- B	----- B
Criteris d'acreditació del crèdit	80% de la nota final del crèdit Es fa la mitjana de les dues primeres proves i amb el resultat es fa la mitjana amb el global. En cas d'aprovar el global, i haver suspès els altres dos, aprova M	20% de la nota final del crèdit (5,5,5,5) M
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	No hi ha decisions pedagògiques associades a l'acreditació d'aquest crèdit, excepte que compta com a C.V. aprovat (en cas que estigui aprovat).	

Taula 8.3.6: P.A. per als alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt

La taula corresponent a les S.A. és la mateixa que la 8.3.4.

8.3.2.2.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX

Hi ha tres tipus d'agrupaments diferents de nivell únic baix amb tres docents també diferents: el grup ordinari A (ac3.cas3.b), el crèdit variable de reforç (ac3.cas3.c) i la UAC (ac3.cas3.a).

Pel que fa al P.A. dels alumnes del grup ordinari A, es caracteritza per tenir la mateixa tipologia de S.A. que la resta de grups ordinaris però amb algunes diferències. Totes les situacions d'avaluació tenen una freqüència diària, excepte la prova escrita que es dona després de cada bloc temàtic. No hi ha relacions entre les S.A. Els criteris d'acreditació són flexibles i adaptats a l'evolució i progrés de cada alumne. Així mateix, serà aquest progrés i evolució el que determinarà si l'alumne canvia o no de grup en el següent trimestre. Per aquestes característiques que defineixen el P.A. adreçat als alumnes amb d.a.m. del grup ordinari A, és “adaptatiu”.

La taula descriptiva d'aquest P.A. és la següent:

Dimensions				
Tipologia	Observació d'aula (Actitud/ participació/ assistència) A	Dossier d'apunts (fitxes) A	Deures a casa A	Prova escrita ²⁵ A
Nº de situacions	Tantes com sessions de classe A	Tantes com dies de classe A	Tantes com sessions de classe A	3 M
Freqüència	Diària A	Diària A	Diària A	Mensual M
Ubicació	Diària A	Al final del classe els alumnes entreguen a el prof. la feina feta A	Diària A	Després de cada bloc temàtic B
Relacions entre les S.A	--- B	--- B	--- B	--- B
Criteris d'acreditació del crèdit	Malgrat segueix els mateixos criteris que per a la resta de l'alumnat, el professor comenta que els criteris poden ser més flexibles tenint en compte el progrés i l'evolució de l'alumne al llarg del crèdit M			
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Els alumnes del 4art A poden passar a un altre grup ordinari sempre que es consideri que el nivell és l'adient per passar d'un grup a l'altre (no és molt comú ni s'han donat molts casos) M			

Taula 7: P.A. utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix, grup ordinari A

La taula que descriu les dimensions que caracteritzen les diferents S.A. és la mateixa que la utilitzada per a la resta de grups ordinaris B, C i D, amb la qual cosa no es tornarà a reproduir. Allò que varia, a part dels objectius i continguts d'aprenentatge, és la importància que se li otorga a les diferents S.A., ja que se li dona més importància a l'observació i al dossier que a la prova escrita. A més a més els criteris i procediments de correcció són més flexibles i dependents de l'alumne en el cas dels alumnes amb d.a.m. del grup A que en la resta de grups, i la repercussió de les diferents S.A. de cara a l'acreditació no és tan rígida en el cas dels alumnes amb d.a.m., sinó que es té més en compte l'evolució global de l'alumne, amb la qual cosa les S.A. són més adaptatives que per als alumnes sense d.a.m.

Pel que fa al crèdit variable de reforç (ac3.cas3.c), el P.A. es caracteritza per tenir dos tipus de S.A.: el que el docent anomena "nota d'aula", i que engloba l'actitud, l'interès,

²⁵ La prova escrita per als alumnes del 4art A és sobre objectius mínims. El nivell d'exigència varia segons l'alumne.

les tasques d'aula, el progrés personal, etc., i les proves escrites, considerades pel docent com a deures. La nota d'aula és la que té més importància a l'hora d'acreditar el crèdit, amb un 80% del valor final per un 20% de les proves escrites. La freqüència i el nombre de situacions en el cas de la nota d'aula és de sistematicitat diària; en canvi, només es realitzen dues proves escrites al llarg del crèdit que coincideixen amb la meitat i el final d'aquest. No hi ha, en qualsevol cas, cap repercussió pedagògica associada a l'acreditació. Aquest P.A. és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions", malgrat que si només tenim en compte la nota d'aula per la importància que li otorga el docent, el P.A. seria "adaptatiu".

La taula descriptiva del P.A. corresponent a aquest crèdit variable és:

Dimensions		
Tipologia	Nota d'aula (actitud, interès, tasques d'aula, progrés personal....) M	Proves escrites / Deures M
Nº de situacions	Diari A	2 M
Freqüència	Diària A	Dos al trimestre M
Ubicació	Al llarg del crèdit A	Meitat i final del crèdit M
Relacions entre les S.A	Són notes complementàries. Qui no assisteix ni participa a l'aula no té "dret" a realitzar la prova escrita A	
Criteris d'acreditació del crèdit	80% de la nota A	20% de la nota A
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	--- B	--- B

Taula 8.3.8: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix, crèdit variable de reforç

Pel que fa al taula que descriu les dimensions que caracteritzen aquestes dues S.A., és la següent:

Dimensió	Subdim.	Nota d'aula	Proves escrites /Deures
Referents documental	---	Diari on s'apunta: actitud, assistència A	Exercicis/tasques semblants a les resoltes a classe. A
Ubicació temporal	---	Diària A	Meitat i final del crèdit B
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B

	Formes d'org. act. conjunta		
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ Actitudinal + Procedimental - Conceptual A	+ Procedimental - Conceptual M
	Resultat esperat	Elaborar un aprenentatge funcional per als alumnes A	Resposta individual a les tasques proposades A
	Capacitat que permet avaluar	Capacitat crítica; d'expressió oral i escrita; de raonament matemàtic; hàbit de treball (gust pel treball ben fet); de socialització i respecte cap als companys. A	Capacitat de raonament, de reflexió M
	Formes d'org. act. conjunta	Individual o conjunta (parelles o grup-classe) M	Resolució individual B
	Suport comunic. Presentac.	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A
	Suport comunic. realització	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A
	Ajuts i suports	Atenció individual-parelles, per part del professor A	En la prova no n'hi ha B
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Grau en què s'assoleixen les capacitats A	Els criteris s'estableixen a posteriori segons com hagi anat la prova (són criteris quantitatius i qualitius) A
	Sistema de qualificac.	Valoració qualitativa en el mateix moment A	Quantitatiu (a petició dels alumnes) i qualitatiu (comentari per escrit) A
	Agents	Professor M	Alumnes/professor A
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Alumnes individualment Grup-classe en general A	Alumnes individualment M
	Modalitat	Privada /Pública, segons el cas A	Privada M
	Formes d'org. act. conjunta	- El prof. seu al costat d'un alumne i parla amb ell individualment A - El prof. es dirigeix a tot el grup M	- El prof. reparteix individualment la prova corregida als alumnes. (amb puntuació i comentari escrit) - Els alumnes revisen la prova M
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	No n'hi ha B	- Tornar a fer la prova a casa M - Correcció de la prova a classe M
	Formes d'org. act. conjunta		- El professor corregeix la prova a la pissarra B - Els alumnes apunten a la llibreta i es corregeixen la prova M - Reflexió dels alumnes sobre què han après, com han progressat A

	Productes demanats		- La mateixa prova resolta dues vegades. M - Les dues notes quantitatives. M - Reflexió oral sobre el seu aprenentatge A
	Canvis en la planificac.	Contínuament hi ha reajustaments depenent del progrés del grup, tant en el dia a dia com en els resultats d'una prova A	
Repercussió en les decisions d'acreditac.		80% de la nota M	20% de la nota M

Taula 8.3.9: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. del grup d'assignació específica de nivell únic baix variable de reforç.

Pel que fa al P.A. de la UAC, està configurat per quatre situacions d'avaluació: qüestionari d'estat inicial, treball d'aula més el comportament, dossier i prova escrita. El qüestionari d'estat inicial, com el seu nom indica, es duu a terme una sola vegada a començament de curs i no es té en compte de cara a l'acreditació, sinó que té una finalitat d'ajust de l'ensenyament als coneixements previs dels alumnes. El treball d'aula i el comportament, tenen un seguiment diari al llarg del curs i una valoració del 50% de la nota final. El dossier, considerat com el conjunt de les tasques de l'alumne al llarg del curs, es recull tres vegades al llarg del trimestre i només es té en compte de cara a la nota final si la valoració és negativa. Finalment, hi ha dues proves escrites al llarg del trimestre, que coincideixen amb la meitat i final i que tenen una valoració del 50% de la nota final. El P.A. de la UAC és "adaptatiu en alguna de les seves dimensions".

La taula que descriu el P.A. de la UAC és el següent:

Dimensions				
Tipologia	Qüestionari d'estat inicial A	Treball d'aula + comportament A	Dossier A	Prova escrita A
Nº de situacions	1 B	Tantes com sessions de classe A	3 M	2 M
Freqüència	1 al llarg del curs B	Al llarg del curs A	3 al trimestre M	2 al trimestre M
Ubicació	La 2 ^a setmana de curs M	Diària A	meitat i final del trimestre M	2 meitat 1 final M
Relacions entre les S.A	--- B	---- B	--- B	En la 2 ^a s'inclouen els continguts del 1er M
Criteria d'acreditació del crèdit	No es té en compte de cara a l'acreditació M	Val un 50% de la nota a l'hora d'acreditar el trimestre B	Només es té en compte si la valoració és negativa B	Val un 50% de la nota a l'hora d'acreditar el trimestre B

Decisions pedagòg. associades a l'acreditació del crèdit	Dels resultats de les diferents S.A, però sobretot dels resultats de les proves escrites, surten les adaptacions de la programació a les necessitats dels alumnes i també serveixen per planificar la programació dels trimestres posteriors M-A
--	---

Taula 8.3.10: P.A. dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix, UAC

La taula que descriu les S.A. utilitzades a la UAC, és la següent:

Dimensió	Subdim.				
Tipus de S.A		Qüestionari d'estat inicial A	Treball d'aula + comportament A	Dossier A	Prova escrita A
Referents documental	---	Elaboració pròpia, escrit a la pissarra, pensada en el moment de realitzar-la. A	No n'hi ha B	Fotocòpies de fitxes i exercicis d'editorials M	Elaboració pròpia a partir d'exercicis fets a l'aula A
Ubicació temporal	---	La 2 ^a setmana del curs M	Diària A	3 (2 meitat i 1 final del trimestre) M	2 al llarg del trimestre (meitat i final) M
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta				
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+conceptuals B	+ conceptual + procedimental + actitudinal A	+ actitud B	+ conceptuals + procedim. M
	Resultat esperat	Coneixement de l'alumne sobre l'àrea M	Que els alumnes treballin a l'aula i tinguin una bona actitud B	Organització de les fitxes i exercicis en forma de llibreta B	Resolució de les tasques de la prova B
	Capacitat que permet avaluar	<i>No ho sap</i>	<i>No ho sap</i>	<i>No ho sap</i>	<i>No ho sap</i>
	Formes d'org. act. conjunta	Els alumnes contesten individualment les preguntes que el prof. anota a la pissarra B	Els alumnes treballen i el prof. s'anota a la seva llibreta si l'alumne té un punt positiu o negatiu de la sessió B	Els alumnes han d'elaborar una tapa i un índex i han d'anar ordenant tot el material de l'àrea B	Els alumnes resolen individualment les tasques de la prova B
	Suport comun. Presentac.	Verbal-numèric	---	---	---

	Suport comun. realització	Verbal-numèric	---	---	---
	Ajuts i suports	No n'hi ha	---	---	---
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Es prenen com a criteris de correcció la planificació del curs anterior de la UAC, i es fa una previsió B	El prof. valora el treball i el comportament de l'alumne al final de la classe B	El prof. recull els dossiers i se'ls emporta per mirar-se'ls B	Cada pregunta (5 en total) val 2 punts. B
	Sistema de qualificac.	Correcte / incorrecte B	Punt positiu/ negatiu / regular (alum. que tenen bon comport. però no han fet molts exercicis) B	No n'hi ha (el prof. signa el dossier per comprovar fins on s'ha mirat) B	Quantitatiu, sobre 10. B
	Agents	Prof. B	Prof. B	Prof. B	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	No n'hi ha B	Tots els alumnes de l'aula M	No n'hi ha B	Tots els alumnes de l'aula M
	Modalitat		Indiv.- pública B		Indiv.- pública B
	Formes d'org. act. conjunta		El prof. al finalitzar la classe comunica en veu alta als alumnes quin tipus de punt han aconseguit B		El prof. va repartint les proves mentre diu en veu alta la nota que ha tret cada alumne B
Segments d'aprofita.	Activitats proposades		No n'hi ha B	No n'hi ha B	- Correcció de les tasques a la pissarra M
	Formes d'org. act. conjunta				El prof. resol a la pissarra les tasques de la prova M
	Productes demanats				Cap B
	Canvis en la planificac.	A partir dels resultats de l'estat inicial es planifica el programa del curs per a la UAC A			A partir dels resultats del control es poden adaptar els continguts posteriors A

Repercus. en les decisions d'acreditac.		No té cap incidència en les decisions d'acreditació M	50% de la nota final (tant en l'acreditació com en la promoció) B	Només es té en compte en cas que la valoració sigui negativa. M	50% de la nota final (tant en l'acreditació com en la promoció) B
--	--	---	--	---	--

Taula 8.3.11: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix UAC

8.3.3 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.

Malgrat en alguns casos el contrast no sigui pertinent per no existir diferència, es considera oportú remarcar, quan s'escaigui, aquesta igualtat entre P.A. per als alumnes identificats amb i sense d.a.m.

8.3.3.1 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

El P.A. dels grups ordinaris B, C i D no es diferencia per als alumnes identificats amb d.a.m., és el mateix que per als alumnes no identificats amb d.a.m., i és “adaptatiu en algunes de les seves dimensions”. No hi ha diferència pel que fa a les S.A.

8.3.3.2 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXT

No s'estableix cap diferència entre el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt que l'utilitzat per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m., i és adaptatiu en algunes de les seves dimensions. Tampoc hi ha diferència pel que fa a les S.A.

8.3.3.3 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSINACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX I LA RESTA D'ALUMNES DE REFERÈNCIA

Com s'ha descrit a l'apartat 8.3.2.2.2, hi ha tres grups d'assignació específica de nivell únic baix que corresponen amb el grup ordinari A, el crèdit variable de reforç i amb la UAC. La docència d'aquests grups és impartida per tres professors diferents amb P.A. també diferents, amb la qual cosa el contrast sistemàtic és complex en tant que s'identifiquen diferències, no tan sols amb els grups de referència sinó també entre aquests tres grups. Per tal de facilitar el contrast, aquest s'efectuarà per separat entre cadascun d'aquests grups i la resta d'alumnes de referència.

En primer lloc, el grup ordinari A comparteix amb el P.A. de la resta d'alumnes de referència la mateixa tipologia de S.A.: prova escrita, deures a casa, dossier d'apunts i observació d'aula. La gran diferència es troba en el dossier d'apunts, que en el cas del grup ordinari A té un seguiment diari per part del docent, amb la qual cosa es té més en compte el procés d'aprenentatge dels alumnes i no tant el resultat d'aquest en un moment puntual. Una altra diferència, encara que més subtil, es trobaria en els criteris d'acreditació del crèdit que, malgrat ser els mateixos en ambdós casos, tenen un caràcter més flexible segons l'evolució i progrés de l'alumne en el cas del grup ordinari A que en la resta de grups ordinaris. Aquestes diferències entre P.A. provoquen també unes diferències en el grau d'adaptabilitat, d'aquesta manera, el P.A. del grup ordinari A és "adaptatiu", mentre que el P.A. de la resta de grups ordinaris és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions". Pel que fa a les diferències entre S.A., la importància otorgada a la prova escrita (80% en el cas dels alumnes dels grups ordinaris i 20% en el cas dels alumnes del grup A), és la diferència més important; encara que també cal destacar que els criteris i procediments de correcció de les diferents situacions són més flexibles per als alumnes del grup A que per als alumnes dels grups ordinaris B, C i D. El grau d'adaptabilitat no varia, i és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions" en totes les S.A.

En segon lloc, i pel que fa al crèdit variable de reforç, les diferències són considerables respecte al P.A. utilitzat per als alumnes de referència. La més notable de totes les diferències és que el P.A. d'aquest variable de reforç basa el 80% del valor de la nota final en la "nota d'aula", a partir de l'actitud, interès, tasques d'aula, progrés personal,

etc., i el 20% restant a la prova escrita; en canvi, al P.A. de la resta d'alumnes de referència és exactament al contrari, otorgant un 80% del valor de la nota final a la prova escrita i el 20% a l'observació d'aula, els deures fets a casa i el dossier d'apunts. En el primer cas es té més en compte el procés d'aprenentatge i en el segon el resultat d'aquest. També varia el grau d'adaptabilitat dels P.A., ja que en el cas del crèdit variable de reforç és “adaptatiu” i en el P.A. dels alumnes de referència és “adaptatiu en algunes de les seves dimensions”. Pel que fa a la comparació entre diferents dimensions de la S.A. prova escrita, aquelles que presenten diferències són les següents: els referents documentals de la prova són els llibres de text en el cas dels alumnes sense d.a.m., i retalls de diaris i gràfiques elaborades pel professor en el cas dels alumnes amb d.a.m.; pel que fa als criteris i procediments de correcció i qualificació, en el cas dels alumnes sense d.a.m. cada pregunta val un punt, i en el cas dels alumnes amb d.a.m. els criteris s'estableixen a posteriori segons com hagi anat la prova (són criteris qualitius i quantitius); l'agent de la correcció és el professor en el primer cas, i són el professor i els alumnes en el cas dels alumnes amb d.a.m.; els segments d'aprofitament limiten a repetir la prova per als alumnes amb d.a.m. i en l'altre cas repeteixen la prova, la corregeixen conjuntament i reflexionen sobre el procés d'aprenentatge que s'ha realitzat; pel que fa als canvis en la planificació, no n'hi ha per als alumnes sense d.a.m. i sí que hi ha reajustaments en el cas dels alumnes amb d.a.m.; finalment, en la repercussió en les decisions d'acreditació, la prova escrita val un 80% en el cas dels alumnes sense d.a.m. i 20% en el cas dels alumnes amb d.a.m. La prova escrita per als alumnes del crèdit variable de reforç és “adaptativa”, en canvi és “escassament adaptativa” per als alumnes de referència.

I pel que fa a les dimensions de la S.A. observació d'aula, les diferències són: en els referents documentals, en el cas del crèdit variable de reforç el professor segueix un diari de classe personalitzat, mentre que pels alumnes de referència no hi ha sistematització de la informació que es recull; pel que fa al tipus de contingut que s'avalua, per als alumnes amb d.a.m., són tots i en canvi per a la resta de l'alumnat són bàsicament actitudinals; la capacitat que permet avaluar, per als alumnes amb d.a.m. s'assenyala la capacitat crítica, d'expressió oral i escrita, de raonament matemàtic, d'hàbit de treball, de socialització i respecte cap als companys, i en canvi per a la resta de l'alumnat no s'ha reflexionat al respecte de les capacitats que permet avaluar aquesta situació d'avaluació; pel que fa als criteris i procediments de correcció, en el cas dels

alumnes amb d.a.m. el criteri seria el grau en què s'assoleixen les capacitats, mentre per als alumnes de referència el criteri és el comportament de l'alumne; el sistema de qualificació és qualitatiu en el cas dels alumnes amb d.a.m., i en forma de positius i negatius per als alumnes de referència; pel que fa als canvis en la planificació, en el cas dels alumnes del crèdit de reforç contínuament hi ha reajustaments depenent de les observacions i el progrés dels alumnes, en canvi en el cas dels alumnes de referència, no hi ha canvis en la planificació; finalment, en la repercussió en les decisions d'acreditació, la prova escrita val un 20% en el cas dels alumnes amb d.a.m. i 80% en el cas dels alumnes de referència. L'observació d'aula és “escassament adaptativa” per als alumnes de referència i “adaptativa” per als alumnes del crèdit variable de reforç.

Finalment, i en el cas de la UAC, el P.A. es caracteritza per utilitzar diferents S.A. que donen compte dels diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge (qüestionari d'estat inicial, treball d'aula i comportament, dossier i prova escrita), tot i que de cara a l'acreditació només es tenen en compte les valoracions del treball a l'aula i la prova escrita, amb un 50% del valor final cadascuna d'aquestes situacions. En canvi, el P.A. de la resta d'alumnes de referència otorga un valor del 80% de la nota final a la prova escrita i per tant se li dóna més importància al moment final del procés d'ensenyament i aprenentatge. Malgrat aquestes diferències, el P.A. en ambdós casos són “adaptatius en algunes de les seves dimensions”. Quan s'analitza el grau d'adaptabilitat de les S.A. de la UAC, tres de les S.A. són “escassament adaptatives”, i una “adaptativa en algunes de les seves dimensions”, en canvi per a la resta d'alumnes de referència el grau d'adaptabilitat de tres de les S.A. és “escassament adaptativa” i una és “adaptativa en algunes de les dimensions”.

Les diferències en les dimensions de la S.A. prova escrita són les següents: pel que fa als referents documentals, en el cas de la UAC els exercicis de la prova els elabora el professor i, en canvi, per als alumnes de referència s'utilitzen llibres de text de 4art de diferents editorials; la ubicació temporal és a la meitat i al final del trimestre en el cas de la UAC i després de cada bloc temàtic per a la resta d'alumnes de referència; pel que fa als segments d'aprofitament, a la UAC es corregeix l'examen a la pissarra i la resta d'alumnes de referència té l'oportunitat de tornar a fer la prova; mentre per a la resta d'alumnes de referència no hi ha canvis en la planificació, i per als alumnes de la UAC, i a partir dels resultats de la prova, es poden adaptar continguts posteriors; la repercussió de la prova escrita és del 50% del total en la UAC i del 80% en el cas dels alumnes de

referència. La prova escrita per als alumnes de la UAC és adaptativa en algunes, poques, de les seves dimensions, en canvi és escassament adaptativa per als alumnes de referència.

Pel que fa a la S.A. observació d'aula, l'única dimensió diferencial per als alumnes de la UAC i per a la resta d'alumnes de referència és la repercussió que té de cara a l'acreditació, que és un 50% de la nota final en el cas dels alumnes de la UAC i un 10% en el cas de la resta d'alumnes de referència. L'observació d'aula és “escassament adaptativa” tant per als alumnes de la UAC com per als alumnes de referència.

8.3.4 SÍNTESE DE RESULTATS OBTINGUTS

Per concloure els resultats d'aquest cas s'agruparà la informació en dos grans apartats: la diversificació de P.A. i el grau d'adaptabilitat.

Pel que fa a la diversificació de P.A., aquesta no es dona en cap cas dins la mateixa aula. Allò que sí que es dona és una diferenciació entre el P.A. utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m., en algunes dimensions, però en cap cas dins la mateixa aula. Les diferències pel que fa a P.A. es troben depenent tant del docent (cap docent utilitza les mateixes S.A., amb la qual cosa la comparació entre aquestes es fa difícil) com del tipus d'agrupament.

Per una altra banda, pel que fa al grau d'adaptabilitat, els P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m., excepte en el cas de la UAC, són “adaptatius en algunes de les seves dimensions” o “adaptatius”, en canvi, els P.A. utilitzats per a la resta de l'alumnat, o bé per als alumnes identificats amb d.a.m. dins la mateixa aula ordinària, són “adaptatius en algunes de les seves dimensions”. La mateixa conclusió es pot establir per a les S.A.: aquelles utilitzades per avaluar els alumnes amb d.a.m. són adaptatives, o adaptatives en algunes de les seves dimensions, excepte en el cas de la UAC, i per a la resta d'alumnes són adaptatives en algunes de les seves dimensions o escassament adaptatives.

8.4 CAS 4

8.4.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.

Els alumnes no identificats amb d.a.m. en aquest cas es troben als grups ordinaris o tutoria.

8.4.1.1 P.A. DELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP ORDINARI

El nombre de grups ordinaris és de quatre, i la seva docència la imparteixen tres docents, que es reparteixen de la següent manera: grup A (ac3.cas4.c); grups B i C (ac3.cas4.a) i grup D (ac3.cas4.b).

En primer lloc pel que fa al P.A. del grup A, aquest es caracteritza per tenir tres S.A.: prova escrita, prova oral i el que el docent anomena "actitud", que inclou el comportament i els treballs per fer a casa. La prova escrita es duu a terme tres cops al trimestre després de cadascun dels blocs temàtics; la prova oral és diària, i la tercera situació presenta el "problema" detectat pel docent de la manca de sistematització de la informació. El valor que se li otorga a cadascuna de les situacions és de 40% per a la prova escrita, 40% per a la prova oral i 20% a la nota d'actitud. Aquest P.A. és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions".

La taula descriptiva corresponent a aquest P.A. és la següent

Dimensions			
Tipologia	Prova escrita M	Prova oral M	Actitud (comportament, treballs a casa) M
Nº de situacions	3 M	Cada dia pregunta a uns 3 alumnes diferents A	No hi ha una sistematització de la informació B
Freqüència	Després de bloc temàtic B	Diària A	--- B
Ubicació	Al final de cada bloc temàtic B	Al començament de cada sessió A	--- B
Relacions entre les S.A.	S'intenta, en la mesura que sigui possible, relacionar els diferents tipus de S.A. per posar una nota final coherent entre els diferents resultats. A		

Críteris d'acreditació del crèdit ²⁶	40% M	40% M	20% M
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Els alumnes poden canviar de grup (grup reduït o atenció individualitzada) en cas que es consideri adient. M		

Taula 8.4.1: P.A. utilitzat per als alumnes no identificats amb d.a.m. al grup ordinari A

Pel que fa a la descripció de les diferents dimensions que caracteritzen les S.A. del grup ordinari A, la seva taula és la següent:

Dimensió	Subdim.	Prova escrita	Prova oral	Actitud (comportament, treballs a casa)
Referents documental	---	Elaboració pròpia a partir d'activitats d'aula A	Elaboració pròpia a partir de continguts treballats a l'aula. Serveix per veure qui segueix l'explicació i qui no. A	No hi ha sistematització de la informació (el prof. no s'ho anota, "ho té al cap") B
Ubicació temporal	---	Al final de cada bloc temàtic B	Diària A	--- B
Segments preparatoris	Nº de segments	1 M	No n'hi ha, és imprevista B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta	La sessió abans de la prova, el prof. comenta als alumnes els continguts més importants, allò que entrarà a la prova M		
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ conceptuals + procedimentals M	+ conceptuals + procedimental expressió oral M	+ actitudinals B
	Resultat esperat	Resolució de les tasques de la prova M	Respostes orals a les preguntes del profe, que fan referència a continguts tractats la sessió anterior o dos sessions anteriors. M	No n'hi ha

²⁶ Tot i que els percentatges estan establerts d'una forma tan tancada, el professor comenta que pot haver variacions depenent de l'alumne i del treball que hagi dut a terme a l'aula.

	Capacitat que permet avaluar	No es demana	No es demana	No es demana
	Formes d'org. act. conjunta	L'alumne resol indiv. les tasques de la prova B	El prof. pregunta a un alumne i l'alumne li respon M	---
	Suport comunic. presentac.	No es demana	Oral B	---
	Suport comunic. realització	No es demana	Oral B	---
	Ajuts i suports	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Poden variar segons l'alumne (es pot arrodonir per baix o per alt, segons l'expectativa) A	Poden variar segons l'alumne A	No n'hi ha, no estan sistematitzats. Al docent li costa expressar-los
	Sistema de qualificac.	Quantitatiu B	Qualitatiu (bé, malament, regular), amb comentaris depenent de l'alumne A	No està sistematitzat
	Agents	Prof. B	Prof. B	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes M	L'alumne al qual es pregunta M	No n'hi ha
	Modalitat	Indiv-privada B	Indiv. - pública M	
	Formes d'org. act. conjunta	El prof. reparteix les proves corregides i després, alumne per alumne, els hi explica d'on surt la nota, i quines han estat les errades més importants A	El prof. li retorna a l'alumne si la resposta és correcta o incorrecta B	
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	- Resolució a la pissarra de les tasques de la prova M	No n'hi ha B	No n'hi ha B

	Formes d'org. act. conjunta	- El prof. resol les tasques de la prova a la pissarra, els alumnes comproven la resolució i el resultat a la seva prova M		
	Productes demanats	Cap B		
	Canvis en la planificac.	No n'hi ha B		
Repercussió en les decisions d'acreditac.		40% de la nota final M	40% de la nota final M	20% de la nota final M

Taula 8.4.2: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. al grup ordinari A

En segon lloc, el P.A. corresponent als grups B i C és el mateix, i es caracteritza per tenir cinc S.A.: prova escrita, exercicis a la pissarra, treballs per fer a casa, seguiment de la feina (controls sorpresa) i preguntes orals. El nombre de cadascunes de les situacions és variable: així, s'estableixen dos o tres proves escrites al llarg del trimestre, que corresponen amb els final de cada bloc temàtic; cinc o sis treballs per fer a casa, després de cada tema; cinc o sis controls sorpresa, cada quinze dies; seguiment diari mitjançant preguntes orals; o bé, i depenent de si l'alumne vol o no, exercicis a la pissarra diàriament. Els criteris d'acreditació del crèdit tenen un caràcter flexible depenent de cada alumne. Aquest P.A. és "adaptatiu en algunes de les seves dimensions".

Dimensions					
Tipologia	Prova escrita A	Exercicis a la pissarra A	Treballs per fer a casa A	Seguiment de la feina (controls sorpresa) A	Preguntes orals A
Nº de situacions	2 al 1er T 3 al 3er T M	S.A. voluntària per a l'alumne A	5-6 A	5-6 A	Tantes com sessions de classe A
Freqüència	Després de cada bloc temàtic (2-3 temes= bloc temàtic) M	Depèn de l'alumne A	Després de cada tema M	Cada quinze dies \pm A	Diària A

Ubicació	Meitat - final del T M	Al començament de la sessió, cada 2 sessions M	Al final de la SD B	Durant l'explicació d'un tema M	Al llarg de la sessió, quan el prof. vol aclarir algun concepte M
Relacions entre les S.A	Dins la mateixa prova hi ha dos proves separades que tenen relació entre sí i que corresponen a la part de conceptes i a la part de procediments M	--- B	--- B	--- B	--- B
Criteria d'acreditació del crèdit	40% de conceptes, 40% de procediments i 20% d'actitud. Pot ser que depenent de l'alumne se li doni més valor a un tipus de contingut que a un altre. Al final es pot acabar arrodonint la nota. M				
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Els alumnes poden canviar de grup (grup reduït o atenció individualitzada) en cas que es consideri adient. M				

Taula 8.4.3: P.A. utilitzat per als alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris B i C

Pel que fa a les S.A., la taula que les descriu és la següent:

Dimensió	Subdim.					
Tipus de S.A		Prova escrita A	Exercicis a la pissarra A	Treballs per fer a casa A	Seguiment de la feina (controls sorpresa) A	Preguntes orals A
Referents documental	---	Elaboració pròpia juntament amb un prof. de 4art comú A	Surten de diferents editorials o d'elaboració pròpia A	Apartat "En saps prou" de l'editorial McGrau dels diferents temes M	Elaboració pròpia a partir de lo que es fa a l'aula. A	Qüestions plantejades per el prof. per introduir un tema o repassar un concepte. A
Ubicació temporal	---	Al final de cada bloc temàtic (coincideix el mateix dia en tots els comuns) M	Cada dos sessions, al començar la sessió M	Al final de la SD B	Durant la SD M	Durant la sessió de classe M

Segments preparatoris	Nº de segments	Depèn del temps 1-2 M-A	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta	- Proposta d'ex. de repàs per part de el prof. B - Sessió de dubtes i repàs de continguts els alumnes porten més el pes. M				
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ conceptual + procedim. M	+ procedim. + actitudinal M	+ conceptual + procedim. + actitudinal A	+ conceptual + procedim. + actitudinal A	+ conceptual B
	Resultat esperat	Resolució de les tasques de la prova M	Resolució de l'exerc. a la pissarra per part de l'alumne M	La resolució dels exercicis de la part final del tema M	Resolució de les tasques del control M	La resposta a les qüestions de el prof. A
	Capacitat que permet avaluar	Intel·lectuals , de resolució de problemes B	Intel·lectuals , de resolució de problemes B	Responsabil A	Hàbit de treball i d'estudi diari A	Reflexió A
	Formes d'org. act. conjunta	Els alumnes resolen indiv. la prova B	L'alumne resol l'exercici a la pissarra. B	Els alumnes resolen indiv. els exercicis al llarg d'una setmana B	Els alumnes resolen indiv. la prova B	El prof. planteja una pregunta a tot el grup-classe, un alumne respon la pregunta M
	Suport comun. Presentac.	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A	Oral B
	Suport comun. realització	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A	Verbal-numèric-gràfic A	Oral B
	Ajuts i suports	No n'hi ha B	El prof. si treu a un alumne no voluntari l'ajuda a resoldre l'ex. en cas de problema M	No n'hi ha B	No n'hi ha B	Si cap alumne respon, el prof. va donant pistes sobre el concepte que demana M

Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Les errades es compten de manera diferent segons qui sigui l'alumne que l'ha comès. Encara que no varia molt, pot matisar una nota. A	El prof. corregeix sobre la marxa la resolució de l'exercici. Si l'alumne resol malament, no li apunta la nota a la llibreta M	El prof. mira si està ben plantejat el proced., això ja val un 50% després el desenvol. (errades d'operació) M	No n'hi ha, es fa d'una manera molt global, més de valoració global M	És immediata M
	Sistema de qualificac.	Quantitatiu de 0 a 10, tant la part de conceptes com la de procediments al final s'afegeixen comentaris escrits a la prova sobre aspectes a millorar A	Positius (no negatius) B	Quantitatiu, de 0 a 1. Afegeix comentaris del procés de resolució. M	Qualitatiu (bé, regular, malament) B	Bé/ no va per aquí B
	Agents	Prof. B	Prof. B	Prof. B	Prof. B	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes, el prof. els hi comenta A	L'alumne que resol l'exerc. al moment B	Tots els alumnes que entreguen els treballs M	Tots els alumnes, el prof. els hi comenta M	L'alumne que respon B
	Modalitat	Indiv- priv. Grupal-públ. A	Indiv.- pública M	Indiv.- priv. Grupal-públ. A	Indiv.- priv. M	Indiv. pública M
	Formes d'org. act. conjunta	El prof. reparteix la prova als alumnes. B	El prof. li va dient a l'alumne si ho fa bé o no M	El prof. retorna els treballs corregits i els alumnes se'l miren B	El prof. reparteix la prova als alumnes. B	El prof. diu si està bé o si "no va per aquí" B
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	- Resolució a la pissarra de les tasques més difícils M - En cas que hagi anat molt malament, una recuperació M	No n'hi ha B	- Es fa una revisió del treball i sobretot de les tasques que més han costat als alumnes. M	No n'hi ha B	No n'hi ha B

	Formes d'org. act. conjunta	- El prof. resol algunes tasques a proposta dels alumnes M - Tots els alumnes resolen indiv. les tasques de la prova un altre cop. M		- Els alumnes conjuntament amb el prof. resolen les tasques del treball M		
	Productes demanats	- ___ B - Les tasques de la recuperació M		- Que revisin els treballs a partir de lo que s'ha dit a l'aula M		
	Canvis en la planificac.	No n'hi ha (per manca de temps) B	No n'hi ha B	No n'hi ha B	Segons els resultats del control de seguiment es fa una adaptació dels continguts que ja s'han impartit M	No n'hi ha B
Repercussió en les decisions d'acreditac.		40% de conceptes, 40% de procediments i 20% d'actitud. Pot ser que depenent de l'alumne se li doni més valor a un tipus de contingut que a un altre. M				

Taula 8.4.4: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. als grups ordinaris B i C

Per finalitzar, el P.A. del grup D té quatre S.A.: prova escrita, llibreta, correcció d'exercicis a la pissarra i treballs per fer a casa. Pel que fa a la prova escrita, poden haver de dos o tres al llarg del trimestre després de cada bloc temàtic. La llibreta es realitza durant tot el trimestre però el docent només la recull un cop, al final d'aquest. La correcció d'exercicis a la pissarra té una freqüència diària i és voluntària per als alumnes. Els treballs per fer a casa es realitzen uns cinc o sis cops al trimestre, coincidint amb el final de cada tema. Pel que fa a les relacions entre les diferents S.A., aquestes es donen entre la nota de la llibreta i la nota dels treballs per fer a casa, ja que s'ha de donar una valoració coherent entre aquestes dues situacions. Respecte als criteris d'acreditació del

crèdit, el docent otorga un tant per cent a cadascuna de les situacions, malgrat que reconeix que poden haver variacions en funció dels alumnes. Aquest P.A. és “adaptatiu en algunes de les seves dimensions”.

La taula descriptiva corresponent a aquest P.A. és:

Dimensions				
Tipologia	Prova escrita A	Llibreta A	Correcció d'exercicis a la pissarra A	Treball per fer a casa A
Nº de situacions	2 al 1er TM 3 al 3er T M	1 B	S.A. voluntària per a l'alumne A	5-6 A
Freqüència	Després de cada bloc temàtic (2-3 temes= bloc temàtic) M	1 cop B	Depèn de l'alumne A	Després de cada tema M
Ubicació	Meitat - final del T M	Al final del T B	Diària (1ª franja de la classe) A	Al final de la SD B
Relacions entre les S.A	Dins la mateixa prova hi ha dos proves separades que tenen relació entre sí i que corresponen a la part de conceptes i a la part de procediments M	La nota final de la llibreta dependrà dels treballs a casa presentats pels alumnes A	--- B	La nota final dels treballs s'ha de posar en relació amb la llibreta A
Criteris d'acreditació del crèdit	40% de la nota final. Pot ser que aprovin la part de conceptes i suspenguin la part de procediments i a l'inrevés. B	10% de la nota final (depèn de la nota dels treballs per fer a casa) M	20% de la nota final B	30% de la nota final (posat en relació amb la llibreta) M
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Els alumnes poden canviar de grups (al grup reduït, en cas que es consideri adient, i també a atenció individualitzada) M			

Taula 8.4.5: P.A. utilitzat per als alumnes no identificats amb d.a.m. al grup ordinari D

Pel que fa a les S.A., la taula descriptiva és la següent:

Dimensió	Subdim.				
Tipus de S.A		Prova escrita A	Llibreta A	Correcció d'exercicis a la pissarra A	Treball per fer a casa A
Referents documental	---	Elaboració pròpia juntament amb una prof. de 4art comú A	Recull de tot el material utilitzat al llarg del trimestre A	Exercicis del llibre de text. M	Apartat "En saps prou" de l'editorial McGrau dels diferents temes. M
Ubicació temporal	---	Al final de bloc temàtic (coincideix el mateix dia en tots els comuns) B	Al final del trimestre, el mateix dia que la darrera prova B	Diària (1ª franja de la sessió) A	Al final de cada tema. M
Segments preparatoris	Nº de segments	1 M	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B
	Formes d'org. act. conjunta	Els alumnes es preparen dubtes i els plantegen al profe, que els resol. En cas que no hi hagi dubtes, el prof. planteja 4 o 5 exercicis de repàs. M			
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ conceptual + procediments M	+ actitudinal + procedimental M	+ actitudinal + procedimental M	+ conceptes + procedimental + actitudinal A
	Resultat esperat	Resolució de les tasques de la prova M	Llibreta on els alumnes recullen tota la feina feta durant el trimestre. B	La resolució dels exercicis a la pissarra M	La resolució dels exercicis de l'apartat final del tema M
	Capacitat que permet avaluar	Reflexió B	Responsabilitat de fer la feina i fer-la ben feta A	Actitud, interès A	Responsabilitat, autonomia A
	Formes d'org. act. conjunta	Els alumnes resolen individualment les tasques de la prova. B	Els alumnes recullen al llarg del trimestre tota la feina acumulada B	El prof. demana qui vol sortir de voluntari. L'alumne surt i resol l'exercici a la pissarra. M	Els alumnes resolen indiv. els exercicis al llarg d'una setmana. B
	Suport comun. Presentac.				

	Suport comun. realització				
	Ajuts i suports				
Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Es puntuen la part de procediments i la part de conceptes per separat. Totes les preguntes tenen la mateixa puntuació, encara que unes siguin + fàcils i d'altres -. Comença a puntuar un alumne dels bons i el pren com a referència M	Es mira que estiguin tots els exercicis i que estiguin corregits. Aspectes formals de presentació. Es fa una regla de tres tenint en compte el tant per cent que val la llibreta (10%) i els exercicis que ha fet cada alumne. B	Es té en compte, no tant quantes vegades ha sortit l'alumne a corregir exerc. sinó si ha sortit o no i com ho ha fet. M	Molt semblant a la prova escrita. M
	Sistema de qualificac.	Quantitatiu (de 0 a 10 cada prova, de conceptes i de procediments, gradació de 0,1 en 0,1) B	Qualitativa (bé, regular, malament). Amb comentaris orals. M	Positius i negatius B	De 0 a 10 (1 punt per pregunta, gradació de 0,5 en 0,5). B
	Agents	Prof. B	Prof. B	Alumnes i prof. M	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	Tots els alumnes A	Tots els alumnes que entreguen la llibreta M	L'alumne que resol l'exercici M	Tots els alumnes que entreguen el treball M
	Modalitat	Indiv- privada Grupal- pública M	Indiv- Privada B	Indiv- pública M	Indiv- privada B
	Formes d'org. act. conjunta	El prof. reparteix les proves corregides, després comenta les errades més importants B	El prof. retorna les llibretes corregides. Si ho considera oportú comenta els resultats als alumnes oralment B	Els mateixos companys li comenten a l'alumne si està ben resolt o no l'exercici. A	El prof. reparteix els treballs corregits individualment. B
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	- Correcció d'aquelles tasques de la prova que proposin els alumnes M	No n'hi ha B	No n'hi ha B	No n'hi ha B

		- Segons com va l'examen es pot plantejar una recuperació generalitzada M			
	Formes d'org. act. conjunta	- Els alumnes demanen al prof. aquelles tasques que no han sabut resoldre i el prof. les resol a la pissarra. M - Els alumnes resolen indiv. les tasques d'una prova nova. B			
	Productes demanats	- --- B - Resolució de les tasques de la recuperació M			
	Canvis en la planificac.	Normalment no es donen canvis en la planificació B			
Repercussió en les decisions d'acreditac.		40% de la nota final B	10% de la nota final, relació amb els treballs per fer a casa M	20% de la nota final (0,25 per cada sortida positiva \pm , pot variar). Permet aprovar qui vols aprovar i està justet, i a l'inrevès de suspendre M	30% de la nota final, en relació a la nota de la llibreta. M

Taula 8.4.6: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes no identificats amb d.a.m. al grup ordinari D

Les decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit són les mateixes en tots els P.A.: depenent dels resultats de l'aprenentatge dels alumnes aquests poden canviar de grup en cas necessari cap a un grup reduït o una atenció individualitzada. De la mateixa manera, es podria donar el procés contrari d'aquests dos tipus d'agrupament cap al grup ordinari.

8.4.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.

En aquest cas els alumnes identificats amb d.a.m. es poden trobar en dos tipus d'agrupaments, el grup ordinari o els grups d'assignació específica de nivell únic baix.

8.4.2.1 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP ORDINARI

Els P.A. dels grups ordinaris utilitzats per als alumnes amb d.a.m. són els mateixos que els utilitzats per als alumnes identificats sense d.a.m., amb la qual cosa no es considera pertinent tornar a reproduir en aquest apartat allò que ja s'ha descrit amb anterioritat.

8.4.2.2 P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX

Hi ha tres grups d'assignació específica de nivell únic baix, dos d'ells són grups reduïts, A-B (ac3.cas4.b), C-D (ac3.cas4.c), i l'altre són les atencions individualitzades (ac3.cas4.d). Els P.A. d'aquests grups són diferents i corresponen a tres docents també diferents.

El P.A. del grup reduït A-B està conformat per dues S.A.: l'observació d'aula (seguiment diari) i la prova escrita. La freqüència d'aquesta darrera és al final de cada bloc temàtic, dos en total en tot el trimestre, que coincideixen amb la meitat i el final del mateix; en canvi l'observació d'aula es realitza diàriament al llarg del trimestre. Malgrat ser dues situacions diferents la relació entre ambdues és molt alta. Els criteris d'acreditació es basen en l'evolució i el progrés individual de cada alumne. Per les característiques que defineixen aquest P.A., es pot considerar adaptatiu en la majoria de les seves dimensions.

La taula descriptiva corresponent a aquest P.A. és la següent:

Dimensions		
Tipologia	Observació d'aula (seguiment diari) M	Prova escrita M
Nº de situacions	Tantes com sessions de classe A	2 M
Freqüència	Diària A	Al final de "bloc temàtic" B

Ubicació	Al llarg del trimestre A	Meitat i final de trimestre M
Relacions entre les S.A	Segons el prof. són una mica indisociables perquè els resultats de la prova correlacionen amb l'observació d'aula, en la majoria dels casos A	
Criteris d'acreditació del crèdit	Depèn de cada alumne, tenint en compte l'evolució i el progrés personal A	Depèn de cada alumne, tenint en compte l'evolució i el progrés personal A
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	En algun cas puntual es pot plantejar la possibilitat de fer un canvi d'ubicació d'algun alumne: o bé passar a un grup ordinari, o bé rebre atenció individualitzada. M	

Taula 8.4.7: P.A. utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix, grup reduït A-B

Respecte a la taula que descriu les dimensions de les S.A., és:

Dimensió	Subdim.		
Tipus de S.A		Observació d'aula M	Prova escrita M
Referents documental	---	No està molt sistematitzat B	Elaboració pròpia A
Ubicació temporal	---	Diària A	El criteri és: quan el prof. pensa que més d'un 50-60% està preparat per resoldre la prova (\pm després de cada bloc temàtic) M
Segments preparatoris	Nº de segments	No n'hi ha B	1 M
	Formes d'org. act. conjunta		El profe, el dia abans de la prova posa uns exercicis de repàs que els alumnes resolen indiv. Després es corregeixen conjuntament. M
Segments d'avaluació en sentit estricte	Tipus de contingut	+ procediments + actitud - conceptes A	+ procediments - conceptes M
	Resultat esperat	---	Resolució de les tasques de la prova B
	Capacitat que permet avaluar	No es demana	No es demana
	Formes d'org. act. conjunta	Seguiment diari per part del prof. del treball que realitzen els alumnes B	Els alumnes resolen individualment les tasques de la prova B
	Suport comun. presentac.	---	Verbal-numèric-gràfic A
	Suport comun. realització	---	Verbal-numèric-gràfic A
	Ajuts i suports	---	El prof. pot contestar alguna pregunta d'algun alumne M

Segments de correcció/ qualificació	Criteris i proced.	Hi ha una valoració global tenint en compte el progrés i l'evolució de l'alumne A	Totes les tasques valen el mateix, encara que n'hi hagi de més fàcils i de més difícils. B
	Sistema de qualificac.	---	Quantitatiu de 0 a 10 B
	Agents	Prof. B	Prof. B
Segments de devolució/ comunicac.	Destinatari	No n'hi ha B	Tots els alumnes A
	Modalitat		Indiv. - privada Grupal- pública M
	Formes d'org. act. conjunta		El prof. retorna les proves corregides. Després comenta de forma global com han anat les proves i les errades més comunes que han tingut.
Segments d'aprofita.	Activitats proposades	No n'hi ha B	- Resolució de totes les tasques de la prova a la pissarra. M
	Formes d'org. act. conjunta		- Els alumnes surten a la pissarra i resolen les tasques de la prova. Els companys i el professor van dient si està bé o malament. M
	Productes demanats		L'exercici resolt a la pissarra M
	Canvis en la planificac.		En qualsevol cas es pot tornar sobre els continguts si es veu que no estan assolits. M
Repercussió en les decisions d'acreditac.		Es té en compte que els alumnes sàpiguin els mínims de l'àrea juntament amb un progrés personal i amb una actitud cap a l'aprenentatge positiva. M	

Taula 8.4.8: S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix A-B

Pel que fa al P.A. del grup reduït C-D és el mateix que s'utilitza per als alumnes del grup ordinari A. Només es reproduirà la taula descriptiva del P.A., que és la següent:

Dimensions			
Tipologia	Prova escrita M	Prova oral M	Actitud (comportament, treballs a casa) M
Nº de situacions	3 M	Cada dia pregunta a uns 3 alumnes diferents A	No hi ha una sistematització de la informació B
Freqüència	Després de bloc temàtic B	Diària A	--- B
Ubicació	Al final de cada bloc temàtic B	Al començament de cada sessió A	--- B
Relacions entre les S.A	S'intenta, en la mesura que sigui possible, relacionar els diferents tipus de S.A. per posar una nota final coherent entre els diferents resultats. A		

Críteris d'acreditació del crèdit	40% M	40% M	20% M
Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit	Els alumnes poden canviar de grup (grup reduït o atenció individualitzada) en cas que es consideri adient M		

Taula 8.4.9: P.A. utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix, grup reduït C-D

La taula descriptiva de les S.A. es correspon amb la taula 8.4.2 presentada anteriorment.

Pel que fa a les atencions individualitzades, la dificultat ha estat concretar un P.A. prou flexible que pugui donar cabuda a tots els alumnes que reben aquest tipus de suport. D'aquesta manera, el P.A. es caracteritza per tenir tres S.A.: estat inicial, seguiment diari i prova final d'objectius i continguts mínims. La relació entre les diferents S.A. es basa en un recull sistemàtic de tot el procés d'aprenentatge dels alumnes, des dels seus coneixements previs fins al final del procés. En aquest cas no hi ha una valoració del grau d'adaptabilitat de les diferents dimensions del P.A. per considerar que depenen de la concreció de les diferents S.A. en cada alumne. Només el fet que siguin flexibles fa que sigui adaptatiu.

La taula descriptiva del P.A. de les atencions individualitzades és:

Dimensions			
Tipologia	Estat inicial	Seguiment diari (full de seguiment)	Prova final d'objectius i continguts mínims
Nº de situacions	1	Tantes com sessions d'atenció individualitzada	1
Freqüència	---	Diària	---
Ubicació	Al començament de curs	Inici- meitat i final	Al final del curs
Relacions entre les S.A	S'intenta tenir un recull d'informació de tot el procés d'aprenentatge dels alumnes		
Críteris d'acreditació del crèdit			Permet acreditar l'àrea sempre i quan s'hagi assolit els mínims

Decisions pedagògiques associades a l'acreditació del crèdit			
--	--	--	--

Taula 8.4.10: P.A. utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica nivell únic baix, atencions individualitzades

En el cas de la descripció de S.A., en aquest cas no es va dur a terme per considerar que la concreció que cada S.A. tenia per a cada alumne era diferent.

8.4.3 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M.

A continuació es contrastaran els P.A. utilitzats per als alumnes identificats amb d.a.m. i els que no.

8.4.3.1 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

Els P.A. ja que són exactament els mateixos, dins el grup ordinari, tant per als alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m. Pel que fa a S.A. tampoc s'estableix cap diferència.

8.4.3.2 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. I ELS ALUMNES NO IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS MIXTES

No s'han identificat grups mixtes.

8.4.3.3 CONTRAST SISTEMÀTIC ENTRE P.A. DELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX I LA RESTA D'ALUMNES DE REFERÈNCIA

Anteriorment s'han identificat tres grups diferents amb P.A. també diferents amb la qual cosa s'establiran les diferències grup a grup.

Entre el P.A. del grup reduït A-B i el P.A. de la resta d'alumnes de referència s'estableix una gran diferència pel que fa a la tipologia de situacions; així, mentre que el P.A. dels alumnes del grup reduït A-B té dues S.A. (observació d'aula i prova escrita), el P.A. de la resta d'alumnat en té quatre (prova escrita, llibreta, correcció d'exercicis a la pissarra i treballs per fer a casa). Una altra gran diferència és la consideració de l'observació d'aula com a manera principal d'avaluar els alumnes amb d.a.m. dins el grup reduït, és a dir, una situació que dóna compte del procés de l'aprenentatge més que no pas del producte. Pel que fa als criteris d'acreditació també s'estableix una diferència substancial, en tant que els criteris per al grup reduït són adaptats per a cada alumne, mentre que al grup de referència els criteris, tot i ser flexibles, són a grans trets els mateixos per a tots els alumnes. Ambdós P.A. esdevenen adaptatius en la majoria de les seves dimensions. Pel que fa a les diferències que s'estableixen entre S.A. cal destacar, a banda de la mateixa tipologia de S.A., diferències en d'altres dimensions. En el cas de la prova escrita, en la dimensió "formes d'organització de l'activitat conjunta" referent a "segments preparatoris", en el cas dels alumnes identificats amb d.a.m. del grup A-B el professor planteja exercicis als alumnes, i per a la resta de l'alumnat, són ells que plantegen dubtes al professor; pel que fa als "segments d'aprofitament" de la mateixa S.A., en el cas dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica es pot plantejar una "recuperació" en el cas que els resultats de la prova no hagin estat els esperats, mentre que a la resta de l'alumnat aquesta possibilitat no es contempla. Pel que fa al conjunt de S.A., els criteris i procediments de correcció són fixes per als alumnes del grup de referència mentre que són més flexibles i dependents de l'alumne en el cas dels alumnes identificats amb d.a.m. del grup d'assignació específica; també és diferent la dimensió relativa a "canvis en la planificació", ja que no n'hi ha per als alumnes de referència i sí que es pot tornar sobre els continguts en el cas dels alumnes amb d.a.m. Per finalitzar, també és diferent la repercussió de les diferents S.A. en les decisions d'acreditació, és a dir, es tenen en compte per separat en el cas dels alumnes del grup de referència i en el cas dels alumnes amb d.a.m. es mira que hagin assolit els objectius

mínims juntament amb un progrés personal i una actitud bona cap a l'aprenentatge de les matemàtiques. En el cas de l'observació d'aula, no es contempla com a S.A. per a la resta d'alumnes de referència. Pel que fa al grau d'adaptabilitat és “adaptatiu en algunes de les seves dimensions” en ambdós casos per a totes les S.A.

Pel que fa al grup reduït C-D, i en contrast amb el P.A. dels alumnes de referència, es pot comprovar que no existeix cap diferència ja que el docent que imparteix la docència en tots dos grups no estableix cap distinció entre P.A. per als diferents grups. Tampoc hi ha diferència entre el grau d'adaptabilitat.

Finalment, pel que fa a les atencions individualitzades i per la seva peculiaritat de ser un P.A. completament individualitzat, es fa difícil establir contrastos amb la resta de P.A. de referència. Però a grans trets, es poden establir els següents: el P.A. de les atencions individualitzades utilitza situacions en tots els moments del procés d'ensenyament i aprenentatge i no només a la meitat i al final d'aquest; la relació que s'estableix entre les diferents situacions és la de recollir informació per arribar a una valoració global i no separada de les situacions; i els criteris d'acreditació són més diversificats, flexibles i adaptats que els del P.A. de la resta d'alumnes de referència. El P.A. de les atencions individualitzades és “adaptatiu”, i per als alumnes de referència és “adaptatiu en algunes de les seves dimensions”.

Pel que fa al contrast de les S.A. en ambdós casos, es fa difícil en tant que no hi ha una especificació d'aquestes per a les atencions individualitzades ja que, com el seu nom indica, es concreten de manera diversa depenent de l'alumne. Les grans diferències es troben en la importància que se li otorga a l'observació com a S.A. en les atencions individualitzades, i els criteris de correcció utilitzats per avaluar els coneixements en el cas de la prova escrita, més flexibles i adaptats per als alumnes de les atencions individualitzades; així com els canvis en la planificació i la repercussió en les decisions d'acreditació. Tant per la prova escrita com l'observació són “adaptatius” per als alumnes de les atencions individualitzades, i “adaptatius en algunes de les seves dimensions” en el cas de la prova escrita per a la resta d'alumnes de referència.

8.4.4 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS

Per concloure els resultats d'aquest cas s'agruparà la informació en dos grans apartats: la diversificació de P.A. i el grau d'adaptabilitat.

Pel que fa a la diversificació de P.A., aquesta no es dóna en cap cas dins la mateixa aula. Allò que sí que es dóna és una diferenciació entre el P.A. utilitzat per als alumnes identificats amb d.a.m. i els alumnes no identificats amb d.a.m., en algunes dimensions, però en cap cas dins la mateixa aula. Les diferències pel que fa a P.A. es troben depenent tant del docent (cap docent utilitza les mateixes S.A.); com del tipus d'agrupament (és diferent per a l'agrupament d'assignació específica de nivell únic baix). El mateix es pot establir pel que fa a S.A.

Per una altra banda, pel que fa al grau d'adaptabilitat, els P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m. en dos dels tres grups d'assignació específica de nivell únic baix són adaptatius en la majoria de les seves dimensions; en canvi, els P.A. utilitzats per a la resta de l'alumnat, o bé per als alumnes identificats amb d.a.m. dins la mateixa aula ordinària, i per a un dels grups d'assignació específica de nivell únic baix són adaptatius en algunes de les seves dimensions. En el cas de les S.A. (excepte en el cas de les adaptacions individualitzades en les quals no s'ha pogut establir), el grau d'adaptabilitat, tant pels alumnes amb d.a.m. com pels que no, és adaptatiu en algunes de les seves dimensions en la majoria de S.A.

9 Resultats corresponents a l'anàlisi de l'objectiu 2

9.1	Cas 1	302
9.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.....	302
9.1.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a.....	302
9.1.3	Síntesi dels resultats obtinguts.....	303
9.2	Cas 2	304
9.2.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.....	304
9.2.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris	304
9.2.1.2	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica.....	305
9.2.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a.....	310
9.2.3	Síntesi dels resultats obtinguts.....	311
9.3	Cas 3	312
9.3.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.	312
9.3.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris	312
9.3.1.2	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica	312
9.3.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a.....	315
9.3.3	Síntesi de resultats obtinguts	316
9.4	Cas 4	318
9.4.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m.....	318

9.4.1.1	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari	318
9.4.1.2	Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups d'assignació específica de nivell únic baix.....	319
9.4.2	Relació entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'e/a.....	321
9.4.3	Síntesi dels resultats obtinguts.....	322

En aquest capítol presentarem els resultats obtinguts corresponents a l'anàlisi de l'objectiu 2. La finalitat última era analitzar les possibles relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.

Alhora, aquest objectiu general es dividia en objectius més específics que ens ajuden a presentar els resultats vinculats. Aquests objectius específics són els següents:

- Identificar la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.
- Identificar en què consisteix la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.
- Analitzar les relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.

Passem, doncs, a presentar els resultats de l'anàlisi de l'objectiu 2 per cadascun dels casos.

9.1 CAS 1

9.1.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.²⁷

No hi ha diversificació d'altres elements del procés d'e/a per als alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari. Aquests alumnes segueixen la mateixa programació que la resta de l'alumnat. En qualsevol cas no hi ha un agrupament específic per als alumnes identificats amb d.a.m.

9.1.2 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. ADREÇATS ALS ALUMNES AMB D.A.M. I LA DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

En aquest cas no hi ha diversificació ni del P.A. ni d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge per als alumnes identificats amb d.a.m., com mostra la següent taula:

Tipus agrupament	Div. el. e/a sí/no	Tipus div. poc/molt significatiu	Div. P.A. sí/no	Grau adap. P.A.
Grup ordinari (A,B,C) cas1.a.	No	---	No	M-B

Taula 9.1.1: Relació entre la div. de P.A. dels alumnes amb d.a.m. i la div. d'altres elements del procés d'e/a als grups ordinaris

²⁷ Els resultats d'aquest objectiu fan referència, de manera exclusiva, a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, que no siguin l'avaluació, adreçada als alumnes amb d.a.m. És per aquest motiu que no es fa referència en cap moment als alumnes sense d.a.m si no és pel fet que la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge –si és que hi ha- es fa en relació a una programació ordinària planificada i desenvolupada per als alumnes identificats sense d.a.m.

9.1.3 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

El resultat més important en aquest cas és que no hi ha diversificació de cap element del procés d'ensenyament i aprenentatge per als alumnes identificats amb d.a.m., en un cas en què tampoc no n'hi havia diversificació del P.A. per aquests alumnes.

9.2 CAS 2

9.2.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.

Els alumnes identificats amb d.a.m. en aquest cas es poden trobar en tres tipus d'agrupaments diferents: el grup ordinari, el grup d'assignació específica de nivell únic baix i el grup d'assignació específica mixt.

9.2.1.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

Hi ha quatre grups ordinaris. Aquests grups estan impartits per dos professors (ac3cas2.d; ac3cas2.a) i cadascun d'ells porta dos grups: A-B i C-D.

En la taula descriptiva corresponent als grups ordinaris A i B es pot veure com sí que hi ha una diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. És una diversificació molt significativa que implica un ús de material diferent (un dossier elaborat pels professors de matemàtiques) que respon a una prioritització d'objectius i continguts respecte a la programació general del grup-classe i una rebaixa del nivell d'exigència en l'assoliment d'aquests objectius. Aquesta diversificació molt significativa porta implícita una diversificació poc significativa que afecta la metodologia de treball a l'aula, ja que aquests materials exigeixen un treball més autònom per part dels alumnes amb d.a.m.

La taula que descriu aquestes diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup ordinari (A/B)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Metodologia que exigeix un treball més autònom per part dels alumnes amb d.a.m.
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Ús de material diferent que respon a una prioritització d'objectius i continguts i una rebaixa del grau d'exigència en el nivell d'assoliment d'aquests objectius

2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.2.1: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris A i B.

Pel que fa als grups ordinaris C-D les diversificacions en d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge es concreten de la següent manera:

Tipus d'agrupament	Grup ordinari (C/D)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Alumne amb distròfia: o més temps o menys exercicis
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Ús de material diferent que respon a una prioritació d'objectius i continguts i del grau d'exigència
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.2.2: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grup ordinaris C i D.

Les diversificacions d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge dels grups C i D per als alumnes identificats amb d.a.m. es donen a dos nivells. En el primer nivell, s'identifica una diversificació poc significativa adreçada a un alumne que presenta distròfia muscular al qual se li adapta, o bé el temps de realització dels exercicis (se li dona més temps), o bé se li proposen menys exercicis a fer. En el segon nivell, i agrupant la resta d'alumnes amb d.a.m. que s'identifiquen als grups ordinaris, s'utilitza un material diferent que respon a una prioritació d'objectius i continguts respecte a la programació general del grup-classe i una rebaixa del nivell d'exigència en l'assoliment d'aquests objectius.

9.2.1.2 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA

El nombre de grups d'assignació específica on es troben alumnes identificats amb d.a.m. és de sis. Tres d'ells són de nivell únic baix (dos grups de diversificació i un d'UAC) i els altres tres són mixtes, i estan compostats per alumnes que poden acreditar l'ESO i cursar batxillerat i alumnes que assisteixen a la UAC algunes hores.

9.2.1.2.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX

Hi ha tres grups que responen a aquest criteri d'agrupació i hi ha un docent diferent per a cadascun dels grups (ac3cas2.d; ac3cas2.a; ac3cas2.c). Dos d'ells corresponen a grups de diversificació (grup nº 3 i grup nº6) i l'altre a la UAC.

Pel que fa al grup nº3, la descripció de les diversificacions en d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge per als alumnes amb d.a.m. seria la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Metodologia que exigeix un treball més autònom per part dels alumnes amb d.a.m.
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Ús de material diferent que respon a una prioritització d'objectius i continguts i del grau d'exigència
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.2.3: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grup d'assignació específica de nivell únic baix 3.

En la taula es pot veure com sí que hi ha una diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. És una diversificació molt significativa que implica un ús de material diferent (un dossier elaborat pels professors de matemàtiques) que respon a una prioritització d'objectius i continguts respecte a la programació general del grup-classe i una rebaixa del nivell d'exigència en l'assoliment d'aquests objectius. Aquesta diversificació molt significativa porta implícita una diversificació poc significativa que afecta la metodologia de treball a l'aula, ja que aquests materials exigeixen un treball més autònom per part dels alumnes amb d.a.m.

En relació al grup nº6, hi ha una diversificació molt significativa que consisteix en utilitzar un material diferent (un dossier elaborat pels professors de matemàtiques) que

respon a una prioritització d'objectius i continguts respecte a la programació general del grup-classe. Aquesta diversificació té una repercussió en el temps dedicat a cadascun dels blocs temàtics que s'aborden al llarg dels crèdits, que s'allarga, i esdevé una diversificació poc significativa.

La taula que descriu aquestes diversificacions seria la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Més temps per dedicar a cada bloc temàtic
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Ús de material diferent que respon a una prioritització d'objectius i continguts
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.2.4: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grup d'assignació específica de nivell únic baix 6.

Si ens centrem en la UAC, i en les diversificacions en d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'identifiquen, trobem que depenent de cadascun dels alumnes (o grup d'alumnes), s'opta per una de les tres opcions contemplades com a diversificacions molt significatives: prioritzar, eliminar o substituir. Aquestes diversificacions molt significatives tenen un seguit de repercussions en les diversificacions poc significatives, sobretot pel que fa a aspectes de metodologia docent.

La taula que descriu aquestes diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Metodologia docent completament adaptada (treball per projectes; activitats manipulatives; tipus d'ajudes diferents) Treball interdisciplinar
2.b.Div. molt sign.	Depèn dels casos s'opta per una de les tres opcions
2.b.1. Prioritzar	Es prioritzen objectius relacionats amb els aspectes més d'hàbits i d'actitud i respecte cap a les persones i les coses, més lligats a capacitat de socialització que no cognitives ²⁸
2.b.2. Eliminar	Desapareixen la majoria dels objectius i continguts conceptuals i alguns dels procedimentals

²⁸ Poca continuïtat després a l'aula ordinària d'aquests aspectes.

2.b.3. Substituir	S'elaboren programacions que contemplen objectius i continguts que no estan establerts al currículum ordinari
--------------------------	---

Taula 9.2.5: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grup d'assignació específica de nivell únic UAC.

9.2.1.2.2 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXT

Hi ha tres grups compostats per alumnes que poden acreditar l'ESO i cursar batxillerat i alumnes que assisteixen a la UAC algunes hores. Cadascun d'aquests grups té un docent diferent: grup nº1 (ac3cas2.d) , grup nº4 (ac3cas2.a), grup nº5 (ac3cas2.b).

En el grup nº1 hi ha una diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. És una diversificació molt significativa que implica un ús de material diferent (un dossier elaborat pels professors de matemàtiques) que respon a una prioritització d'objectius i continguts respecte a la programació general del grup-classe i una rebaixa del nivell d'exigència en l'assoliment d'aquests objectius. Aquesta diversificació molt significativa porta implícita una diversificació poc significativa que afecta la metodologia de treball a l'aula, ja que aquests materials exigeixen un treball més autònom per part dels alumnes amb d.a.m.

La taula descriptiva d'aquestes diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica mixt (1)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Metodologia que exigeix un treball més autònom per part dels alumnes amb d.a.m.
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Ús de material diferent que respon a una prioritització d'objectius i continguts i del grau d'exigència
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.2.6: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grup d'assignació específica mixt 1.

D'una altra banda, al grup nº4 es planteja la mateixa diversificació molt significativa que consisteix en utilitzar un material diferent (un dossier elaborat pels professors de matemàtiques) que respon a una prioritització d'objectius i continguts respecte a la programació general del grup-classe i una rebaixa del nivell d'exigència en l'assoliment d'aquests objectius.

La taula descriptiva de les diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica mixte (4)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Ús de material diferent que respon a una prioritització d'objectius i continguts i del grau d'exigència
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.2.7: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grup d'assignació específica mixt 4.

Per finalitzar, i en el cas del grup nº 5 s'identifica una diversificació poc significativa que es basa, fonamentalment, en tres aspectes: eliminar exercicis per als alumnes amb d.a.m.; treballar més continguts procedimentals que conceptuals; utilitzar més el suport gràfic per presentar la informació.

La taula que descriu aquestes diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica mixte (5)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Hi ha exercicis que els alumnes amb d.a.m. no fan. Es treballa més els procediments que els conceptes. Diferent manera de presentar la informació (més basada en un llenguatge gràfic)
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.2.8: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grup d'assignació específica mixt 5.

9.2.2 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. ADREÇATS ALS ALUMNES AMB D.A.M. I LA DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

Les relacions que s'estableixen entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge són les que es descriuen a la següent taula:

Tipus agrupament	Div. el. e/a sí/no	Tipus div. poc/molt significatiu	Div. P.A. sí/no	Grau adap. P.A.
Grup ordinari (A/B) cas2.d	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	no	M
Grup ordinari (C/D) cas2.a	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	no	M
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	Sí	Molt significatiu (prioritzar, eliminar i substituir)	sí	A
Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	no	M
Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	Sí	Poc significatiu	no	B

Taula 9.2.9: Relació entre la div. de P.A. dels alumnes amb d.a.m. i la div. d'altres elements del procés d'e/a.

9.2.3 SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS

Per concloure els resultats d'aquest cas s'agruparà la informació en dos grans apartats: la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i les relacions entre aquesta i la diversificació de P.A. per als alumnes amb d.a.m.

En primer lloc, en tots i cadascun dels grups s'identifica una diversificació d'elements del procés d'e/a (sense tenir en compte l'avaluació). Aquesta diversificació és molt significativa en tots els grups excepte en un, en el qual és poc significativa. Pel que fa a la caracterització de les diversificacions molt significatives suposen, en la majoria dels casos, un ús de material diferenciat per als alumnes amb d.a.m. que implica una prioritització d'objectius i continguts. Només en el cas de la UAC, la diversificació molt significativa pot suposar prioritzar, eliminar o substituir objectius i continguts respecte al currículum ordinari.

En segon lloc, i pel que fa a les relacions entre la diversificació dels P.A. i la d'altres elements del procés d'e/a per als alumnes amb d.a.m., les dues relacions possibles són:

- a) Diversificació d'altres elements del procés d'e/a i diversificació del P.A.
- b) Diversificació d'altres elements del procés d'e/a i no diversificació del P.A.

La variable crítica per a que es doni un tipus o un altre de relació és el professor que imparteix docència en cadascun dels grups, més que no pas el tipus d'agrupament on trobem alumnes amb d.a.m.

Una altra conclusió que es desprèn dels resultats és que els docents que diversifiquen tant el P.A. com d'altres elements del procés d'e/a, presenten un grau d'adaptabilitat en el P.A. alt.

9.3 CAS 3

9.3.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.

Els alumnes identificats amb d.a.m. es poden trobar en dos tipus d'agrupament: els grups ordinaris i els grups d'assignació específica. Dins aquest últim es pot distingir entre el grup d'assignació específica mixt i els d'assignació específica de nivell únic baix.

9.3.1.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS ORDINARIS

Com s'ha descrit amb anterioritat hi ha tres grups ordinaris on s'identifiquen alumnes amb d.a.m. La docència d'aquests grups és impartida pel mateix docent (ac3.cas3.b), que no diversifica cap element del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Tipus d'agrupament	Grup ordinari (B,C,D)
Div. sí/no	No
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.3.1: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris B,C,D.

9.3.1.2 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA

Dins els grups d'assignació específica cal fer una distinció entre l'assignació específica mixta i l'assignació específica de nivell únic baix. Dins aquesta última encara es poden distingir tres tipus de grups: el grup ordinari A, un crèdit variable de reforç i la UAC.

9.3.1.2.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA MIXT

En el crèdit variable d'assignació específica de nivell mixt (ac3.cas3.d), s'identifica una diversificació poc significativa que es concreta en dos aspectes: en primer lloc, en una metodologia docent diferent, que ofereix un tipus d'ajuda més ajustada i més freqüent que la que s'ofereix a l'aula ordinària; i en segon lloc, en una ampliació del temps que es dedica a cadascun dels temes.

La taula que descriu aquestes diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica mixt (C.V. M.C.)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Metodologia docent diferent, amb ajudes diferents de les que s'ofereixen a l'aula ordinària; més temps a dedicar a cadascun dels temes
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.3.2: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica mixt (C.V. M.C.)

9.3.1.2.2 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX

Hi ha tres tipus d'agrupaments diferents de nivell únic baix amb tres docents també diferents: el grup ordinari A (ac3.cas3.b), el crèdit variable de reforç (ac3.cas3.c) i la UAC (ac3.cas3.a).

En primer lloc, i pel que fa al grup ordinari A, s'identifica una diversificació molt significativa que consisteix en utilitzar un material diferent que respon a una prioritització d'objectius i continguts respecte al currículum ordinari, malgrat que s'intenten respectar els mateixos blocs temàtics. Aquesta diversificació provoca una diversificació poc significativa que consisteix en un organitzar l'activitat conjunta a l'aula al voltant del

treball individual dels alumnes a partir d'aquest material diversificat, la qual cosa provoca, a més a més, dedicar més temps a cadascun dels blocs temàtics.

La descripció d'aquestes diversificacions es troben a la taula següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Més temps per dedicar a cada bloc temàtic Treball individual dels alumnes (sense explicació per part de el professor)
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Ús de material diferent que respon a una prioritització d'objectius i continguts, tot i que s'intenten respectar els mateixos blocs temàtics que per als alumnes de l'aula ordinària
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.3.3: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix (A)

En segon lloc, i pel que fa al crèdit variable de reforç, s'identifiquen tres tipus de diversificacions poc significatives, que són: organitzar l'activitat conjunta a l'aula a partir del treball individual dels alumnes sobre material planificat i elaborat a partir dels interessos i progrés dels alumnes, i amb seguiment individual per part del professor, que proporciona ajudes diferents a les que proporciona a l'aula ordinària (més ajustades a les necessitats dels alumnes). Aquestes diversificacions poc significatives es troben al darrera d'una diversificació molt significativa que consisteix en substituir els objectius i continguts del currículum ordinari per aquells objectius i continguts que responguin als interessos dels alumnes i que els permeti una funcionalitat dels aprenentatges més enllà de l'àmbit acadèmic i en relació a la interpretació de gràfics.

La taula descriptiva d'aquestes diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Treball individual dels alumnes amb seguiment individualitzat per part del professor Material planificat i elaborat a partir dels interessos i progrés dels alumnes Ajudes per part del professor diferents a les de l'aula ordinària
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	

2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	Els objectius i continguts estan molt allunyats del currículum ordinari. Es treballa a partir dels interessos i les capacitats dels alumnes

Taula 9.3.4: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.)

En tercer i darrer lloc, a la UAC s'identifiquen diversificacions molt significatives que es poden concretar en una prioritització, o eliminació o substitució d'objectius i continguts depenent de l'alumne. Pel que fa a diversificacions poc significatives, s'assenyala l'ús de materials que fomenten la manipulació i faciliten la comprensió de determinats conceptes matemàtics.

La taula descriptiva de les diversificacions a la UAC és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) ²⁹
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Els materials fomenten la manipulació
2.b.Div. molt sign.	Depèn dels alumnes s'opta per una de les tres opcions de diversificació
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	En alguns casos s'utilitzen els objectius de matemàtiques de 5è de Primària

Taula 9.3.5: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix UAC.

9.3.2 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. ADREÇATS ALS ALUMNES AMB D.A.M. I LA DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

Les relacions que s'estableixen entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge són les que es descriuen a la següent taula:

²⁹ La psicopedagoga es queixa de les diversificacions de material a l'aula ordinària perquè s'utilitzen de manera puntual i sobretot al final de curs.

Tipus agrupament	Div. el. e/a sí/no	Tipus div. poc/molt significatiu	Div. P.A. sí/no	Grau adap. P.A.
Grup ordinari (B,C,D) .cas3.b	No	---	no	M
Grup d'assignació específica mixt (C.V.) .cas3.d	Sí	Poc significatiu	no	M
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) .cas3.b	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) .cas3.c	Si	Molt significatiu (substituir)	sí	M-A
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) .cas3.a	Sí	Molt significatiu (prioritzar, eliminar, substituir)	sí	M

Taula 9.3.6: Relació entre la div. de P.A. dels alumnes amb d.a.m. i la div. d'altres elements del procés d'e/a.

9.3.3 SÍNTESE DE RESULTATS OBTINGUTS

Per concloure els resultats d'aquest cas s'agruparà la informació en dos grans apartats: la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i les relacions entre aquesta i la diversificació de P.A. per als alumnes amb d.a.m.

En primer lloc, en tots els grups d'assignació específica s'identifica una diversificació d'elements del procés d'e/a (sense tenir en compte l'avaluació). Només en el cas dels grups ordinaris no s'identifica cap diversificació dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Les diversificacions en els grups d'assignació específica són molt significatives en tots els grups de nivell únic baix; en el cas del grup d'assignació específica de nivell únic mig, s'identifica una diversificació poc significativa. Pel que fa a la caracterització de les diversificacions molt significatives dels grups de nivell únic baix, suposen o bé una

priorització, o bé una substitució, o bé, en el cas de la UAC, la diversificació molt significativa pot suposar prioritzar, eliminar o substituir objectius i continguts respecte al currículum ordinari.

En segon lloc, i pel que fa a les relacions entre la diversificació dels P.A. i la d'altres elements del procés d'e/a per als alumnes amb d.a.m., les tres relacions possibles són:

- a) No diversificació d'altres elements del procés d'e/a i no diversificació del P.A.
- b) Diversificació d'altres elements del procés d'e/a i diversificació del P.A.
- c) Diversificació d'altres elements del procés d'e/a i no diversificació del P.A.

La variable crítica per a que es doni un tipus o un altre de relació és el tipus d'agrupament on es troben els alumnes identificats amb d.a.m. Com més homogeni és el tipus d'agrupament, més significatives són les diversificacions en tots els elements del procés d'e/a.

Una altra conclusió que es desprèn dels resultats és que els docents que diversifiquen tant el P.A. com d'altres elements del procés d'e/a, presenten un grau d'adaptabilitat en el P.A. alt.

9.4 CAS 4

9.4.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M.

En aquest cas els alumnes identificats amb d.a.m. es poden trobar en dos tipus d'agrupaments, el grup ordinari o els grups d'assignació específica de nivell únic baix.

9.4.1.1 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. AL GRUP ORDINARI

Hi ha quatre grups ordinaris que es corresponen amb tres professors diferents: el grup ordinari A (ac3.cas4.a), el grup ordinari B i el C (ac3.cas4.a) i el grup ordinari D (ac3.cas4.b).

Pel que fa al grup ordinari A, tal i com mostra la taula descriptiva, no s'identifica cap diversificació en d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Tipus d'agrupament	Grup ordinari (A)
Div. sí/no	No
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.4.1: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari A.

En el cas dels grups ordinaris B i C, sí que s'identifica una diversificació poc significativa que es concreta en el tipus d'ajuda que el docent ofereix als alumnes que presenten d.a.m., molt més ajustada a les necessitats que en el cas de l'ajuda a la resta de l'alumnat.

La taula que descriu aquesta diversificació és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup ordinari (B,C)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Els hi proporciona unes ajudes en funció de les necessitats més individuals als alumnes amb d.a.m.
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.4.2: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. als grups ordinaris B i C.

Per finalitzar, al grup ordinari D es diversifica material, però aquesta diversificació no suposa, en cap cas, una diversificació d'objectius i continguts, amb la qual cosa la podem caracteritzar com a poc significativa.

La taula que descriu aquesta diversificació és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup ordinari (D)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Diversificació del material per als alumnes amb d.a.m.
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.4.3: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup ordinari D.

9.4.1.2 DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A PELS ALUMNES IDENTIFICATS AMB D.A.M. ALS GRUPS D'ASSIGNACIÓ ESPECÍFICA DE NIVELL ÚNIC BAIX

Hi ha tres grups d'assignació específica de nivell únic baix, dos d'ells són grups reduïts, A-B (ac3.cas4.b), C-D (ac3.cas4.c), i l'altre són les atencions individualitzades (ac3.cas4.d).

En primer lloc, pel que fa al grup reduït A-B, la taula descriptiva de les diversificacions és la següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Més temps per dedicar a cada bloc temàtic Treball individual dels alumnes (amb una petita explicació per part del professor) Ajuda molt més constant i individualitzada
2.b.Div. molt sign.	Diversificació d'objectius i continguts
2.b.1. Prioritzar	Priorització d'objectius i continguts, sobretot aquells més procedimentals
2.b.2. Eliminar	En alguns casos puntuals alguns objectius i continguts s'eliminen
2.b.3. Substituir	Alguns blocs temàtics es substitueixen per continguts més vinculats amb la vida quotidiana dels alumnes (demanda de préstecs, hipoteques...)

Taula 9.4.4: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix A-B.

Com es pot comprovar a la taula, s'identifiquen diversificacions molt significatives que es poden traduir en la priorització, eliminació o substitució d'alguns objectius i continguts respecte al currículum ordinari. Aquesta diversificació va lligada a una altra de caràcter menys significatiu com són les ajudes més ajustades i constants per part del professor i la forma d'organitzar l'activitat conjunta a l'aula, que gira al voltant del treball individual dels alumnes.

En segon lloc, pel que fa al grup reduït C-D, s'identifica una diversificació molt significativa que afecta la priorització d'objectius i continguts malgrat es respecten els blocs temàtics establerts al currículum ordinari, com es pot veure en la descripció de la següent taula:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD)
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	
2.b.Div. molt sign.	
2.b.1. Prioritzar	Priorització d'objectius i continguts, sobretot aquells més procedimentals, però respectant blocs temàtics
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.4.4: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix C-D.

Per finalitzar amb les atencions individualitzades, les diversificacions estan molt més personalitzades depenent de l'alumne, de manera que es poden donar tant prioritzacions com eliminacions o substitucions d'objectius i continguts d'aprenentatge. El que es produeix, en qualsevol cas, és una diversificació de la metodologia docent, en tant que són atencions individualitzades i en tant que el seguiment del procés d'aprenentatge és molt més exhaustiu.

La taula que descriu aquestes diversificacions és al següent:

Tipus d'agrupament	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) ³⁰
Div. sí/no	Sí
1.Div. accés al curr.	
2.a.Div. poc sign.	Canvi molt important en la metodologia docent, en tant que són atencions individualitzades Seguiment molt més individualitzat del progrés/procés d'aprenentatge dels alumnes
2.b.Div. molt sign.	Depèn dels alumnes s'opta per una de les tres opcions de diversificació (competències bàsiques, objectius i continguts mínims)
2.b.1. Prioritzar	
2.b.2. Eliminar	
2.b.3. Substituir	

Taula 9.4.5: Diversificació d'altres elements del procés d'e/a pels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica de nivell únic baix (Atencions individualitzades).

9.4.2 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. ADREÇATS ALS ALUMNES AMB D.A.M. I LA DIVERSIFICACIÓ D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

Les relacions que s'estableixen entre la diversificació dels P.A. adreçats als alumnes amb d.a.m. i la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge són les que es descriuen a la següent taula:

³⁰ La psicopedagoga es queixa de les diversificacions de material a l'aula ordinària perquè s'utilitzen de manera puntual i sobretot al final de curs.

Tipus agrupament	Div. el. e/a sí/no	Tipus div. poc/molt significatiu	Div. P.A. sí/no	Grau adap. P.A.
Grup ordinari (B,C) .cas4.a	No	---	no	M-A
Grup ordinari (D) .cas4.b	Sí	Poc significativa	no	M
Grup ordinari (A) .cas4.c	Sí	Poc significativa	no	M
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) .cas4.b	Sí	Molt significativa (prioritzar, eliminar, substituir)	sí	M-A
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) .cas4.c	Sí	Molt significativa (prioritzar)	no	M
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) .cas4.d	Sí	Molt significativa (prioritzar, eliminar, substituir)	sí	A

Taula 9.4.6: Relació entre la div. de P.A. dels alumnes amb d.a.m. i la div. d'altres elements del procés d'e/a.

9.4.3 SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

Per concloure els resultats d'aquest cas s'agruparà la informació en dos grans apartats: la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i les relacions entre aquesta i la diversificació de P.A. per als alumnes amb d.a.m.

En primer lloc, en tots els grups d'assignació específica de nivell únic baix s'identifica una diversificació d'elements del procés d'e/a (sense tenir en compte l'avaluació). En el cas dels grups ordinaris, en tres d'ells hi ha una diversificació poc significativa i en l'altre no s'identifica cap tipus de diversificació.

Les diversificacions en els grups d'assignació específica en tots els grups de nivell únic baix són molt significatives. Pel que fa a la caracterització de les diversificacions molt significatives dels grups de nivell únic baix, suposen o bé una priorització (CD), o bé una priorització i eliminació i substitució (AB), o bé, en el cas de la UAC, la diversificació molt significativa pot suposar prioritzar, eliminar o substituir objectius i continguts respecte al currículum ordinari.

En segon lloc, i pel que fa a les relacions entre la diversificació dels P.A. i la d'altres elements del procés d'e/a per als alumnes amb d.a.m., les tres relacions possibles són:

- a) No diversificació d'altres elements del procés d'e/a i no diversificació del P.A.
- b) Diversificació d'altres elements del procés d'e/a i diversificació del P.A.
- c) Diversificació d'altres elements del procés d'e/a i no diversificació del P.A.

La variable crítica per a que es doni un tipus o un altre de relació la trobem en el creuament entre el professor que imparteix docència i el tipus d'agrupament on es troben els alumnes identificats amb d.a.m. Com més homogeni és el tipus d'agrupament, més significatives són les diversificacions en tots els elements del procés d'e/a (tot i que en un cas no es diversifica l'avaluació).

Una altra conclusió que es desprèn dels resultats és que els docents que diversifiquen tant el P.A. com d'altres elements del procés d'e/a, presenten un grau d'adaptabilitat en el P.A. alt.

10 Resultats corresponents a l'anàlisi de l'objectiu 3

10.1	Cas 1	328
10.1.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	328
10.1.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a	329
10.1.3	Caracterització dels usos dels recursos	330
10.1.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	331
10.1.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats.	332
10.2	Cas 2	334
10.2.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	334
10.2.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a	335
10.2.3	Caracterització dels usos dels recursos	338
10.2.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	339
10.2.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats	341
10.3	Cas 3	344
10.3.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	344

10.3.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a.....	345
10.3.3	Caracterització dels usos dels recursos	347
10.3.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	348
10.3.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats	350
10.4	Cas 4	353
10.4.1	Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.....	353
10.4.2	Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a.....	354
10.4.3	Caracterització dels usos dels recursos	356
10.4.4	Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos.....	357
10.4.5	Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats	358

En aquest capítol presentarem els resultats obtinguts corresponents a l'anàlisi de l'objectiu 3. La finalitat última era copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

Alhora, aquest objectiu general es dividia en objectius més específics que ens ajuden a presentar els resultats vinculats. Aquests objectius específics són els següents:

- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació de programes avaluatius.
- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius.
- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge.
- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge.

Passem, doncs, a presentar els resultats de l'anàlisi de l'objectiu 3 per cadascun dels casos.

10.1 CAS 1

10.1.1 CARACTERITZACIÓ DELS FACTORS QUE INCIDEIXEN EN ELS PROCESSOS I CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A.³¹

En aquest cas la concepció de les diferències individuals que tenen tant el centre com el professors que imparteix classe als alumnes de 4art de l'àrea de matemàtiques coincideix, i es caracteritza per ser estàtica. Així mateix, la concepció de l'avaluació en ambdós casos és social.

El grau d'elaboració dels documents de centre és baix, ja que no tenen escrit ni el PEC ni el PCC; no hi ha una previsió quant a programacions per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge. L'atenció a la diversitat s'entén com la resposta a aquells alumnes que tenen dictamen de l'EAP, i no com la resposta a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes del centre.

Pel que fa als recursos disponibles de què compta el centre per atendre la diversitat del seu alumnat, es poden distingir de dos tipus: en primer lloc, recursos personals, i en segon lloc recursos organitzatius, on destaquen els diferents agrupaments dels alumnes, un recurs temporal com és la repetició de curs i un de curricular com és l'espai de tutoria.

³¹ [Ac1.cas1](#); [Ac3.cas1.b](#); [Ac2.cas1](#); [Ac3.cas1.a](#)

La taula que representa aquests resultats és la següent:

Concepció d.i.		Concepció av.		Grau elab. decisions col.	Recursos disponibles
Centre	Profe	Centre	Profe		
E	E	S	S	Baix	*Recursos personals: Psicopedagog i 2 Professors d'atenció a la diversitat *Recursos organitzatius: a) formació de grups-classe de caràcter heterogeni b) desdoblaments heterogenis (per ordre de llista) dels 4art d'ESO mates/català 2 hores setmanals c) atenció a petit grup a 4art d'ESO: 1 hora setmanal d) fan ús de la Unitat Externa, on tenen escolaritzats a dos alumnes de 4art. e) repetició de curs * Espai de tutoria per als alumnes de 4art

Taula 10.1.1.- Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.

10.1.2 RELACIÓ ENTRE FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A., I LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

La concepció estàtica de les diferències individuals del centre i del professor, juntament amb una concepció social de l'avaluació es relacionen amb el fet de no diversificar ni els elements essencials del procés d'ensenyament i aprenentatge, ni l'avaluació dins els grups ordinaris, que és on trobem els alumnes identificats amb d.a.m. A més a més, com ja es va constatar amb anterioritat, el grau d'adaptabilitat del P.A. és mig-baix.

Aquests resultats es mostren en la següent taula:

Concep. d.i.		Concep. av.		Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. el. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.
C	P	C	P							
E	E	S	S	Baix	(Veure recursos de la Taula 1)	Grup ord.(A B,C) cas1.a.	No	---	No	M-B

Taula 10.1.2.- Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a

10.1.3 CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS³²

A continuació es presenten els tipus de recursos disponibles que s'identifiquen en el centre per atendre a la diversitat del seu alumnat. La caracterització dels recursos s'ha fet tenint en compte el contínuum definit per l'ús inclusiu/exclusiu del recurs. En aquest sentit, la majoria de recursos s'utilitzen amb un caràcter exclusiu, exceptuant la tutoria que té un caràcter inclusiu que li pot venir, en molta mesura, per ser un recurs ordinari.

La taula següent reflexa els resultats obtinguts en aquest cas:

Tipus de recurs	Caracterització recurs
*Recursos personals: Psicopedagog i 2 Professors d'atenció a la diversitat	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari
*Recursos organitzatius: a) formació de grups-classe de caràcter heterogeni	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; només afecta els aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari
*Recursos organitzatius: b) desdoblaments heterogenis (per ordre de llista) dels 4art d'ESO mates/català 2 hores setmanals	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; només afecta els aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes.; recurs ordinari
*Recursos organitzatius: c) atenció a petit grup a 4art d'ESO: 1 hora setmanal	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; sense planificació específica; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari
*Recursos organitzatius: d) fan ús de la Unitat Externa, on tenen escolaritzats a dos alumnes de 4art.	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari
*Recursos organitzatius: e) repetició de curs	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb d.a.m.; només afecta a aspectes organitzatius; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari

³² S'identifiquen en aquest apartat tots els recursos disponibles al centre (no hi ha, en aquest cas, unes categories establertes a priori per i la caracterització del tipus de recurs ja que s'entén que pot variar d'un centre a un altre).

* Espai de tutoria per als alumnes de 4art	ÚS INCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; només afecta a aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes.; recurs ordinari
--	--

Taula 10.1.3.- Caracterització dels usos dels recursos

10.1.4 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I LA CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS³³

Com s'ha comentat en l'apartat anterior, la majoria dels recursos utilitzats tenen un caràcter exclusiu. Un dels resultats més importants és que cap d'ells s'ajusta a les necessitats individuals dels alumnes. Aquest fet es relaciona de manera directa amb la no diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge ni del P.A.

A la taula que es presenta a continuació queden reflectits aquests resultats:

Tipus agrup.	Tipus recurs	Caract. recurs	Diver. el. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.
Grup ordinari (A,B,C) casl.a.	Formació de grups-classe de caràcter heterogeni	ÚS EXCLUSIU	No	---	No	M-B
	Desdoblaments heterogenis (per ordre de llista) dels 4art d'ESO mates/català 2 hores setmanals	ÚS EXCLUSIU				
	Atenció a petit grup a 4art d'ESO: 1 hora setmanal	ÚS EXCLUSIU				
	Fan ús de la Unitat Externa, on tenen escolaritzats a dos alumnes de 4art.	ÚS EXCLUSIU				
	Repetició de curs	ÚS EXCLUSIU				
	Espai de tutoria per als alumnes de 4art	ÚS INCLUSIU				

Taula 10.1.4.- Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos³⁴

³³ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indican aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

³⁴ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indican aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

10.1.5 RELACIÓ ENTRE ELS CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS PER PART DEL CENTRE EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I ELS USOS DELS RECURSOS DISPONIBLES I LA IDENTIFICACIÓ DE NECESSITATS.

El resultat que ens mostra la següent taula és que una concepció estàtica de les diferències individuals juntament amb una concepció social de l'avaluació per part del centre porta a uns processos i criteris en la presa de decisions que no afavoreix la diversificació del P.A. i l'adaptabilitat d'aquest, així com tampoc la diversificació d'altres elements del procés d'e/a. A més a més l'ús exclusiu dels recursos disponibles, malgrat que s'identifiqui la necessitat de comptar amb acords de centre que s'acompleixin, reforça l'establiment i permanència de la concepció estàtica de les diferències individuals. Aquests resultats es veuen reflectits en la següent taula:

Concep. D.i. C	Concep. Av. C	Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. El. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.	Usos Recursos	Identificació necessitats
E	S	Baix	*Recursos personals: Psicopedagog i 2 Professors d'atenció a la diversitat *Recursos organitzatius: a) formació de grups-classe de caràcter heterogeni b) desdoblaments heterogenis (per ordre de llista) dels 4art d'ESO mates/català 2 hores setmanals c) atenció a petit grup a 4art d'ESO: 1 hora setmanal d) fan ús de la Unitat Externa, on tenen escolaritzats a dos alumnes de 4art. e) repetició de curs * Espai de tutoria per als alumnes de 4art	Grup ord.(AB ,C) cas1.a.	No	---	No	M-B	De tots els recursos disponibles per als alumnes de 4art d'ESO, els usos que se'n fan són EXCLUSIUS excepte en el cas de l'espai de tutoria, que és "inclusiu" en tant que és un recurs ordinari previst per a tots els alumnes	S'identifica la necessitat d'establir acords de centre i fer acomplir els que ja s'han acordat

Taula 10.1.5. Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats

10.2 CAS 2

10.2.1 CARACTERITZACIÓ DELS FACTORS QUE INCIDEIXEN EN ELS PROCESSOS I CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A.³⁵

En aquest cas la concepció de les diferències individuals que tenen al centre és interaccionista, ja que, si bé atribueixen les dificultats en l'aprenentatge dels alumnes a causes internes (i en menor mesura externes), les consideren modificables i sota el control del professor. En el cas dels professors, dels quatre que imparteixen la seva docència a 4art d'ESO n'hi ha tres que tenen una concepció interaccionista i un que té una concepció estàtica, atribuint les dificultats en l'aprenentatge a causes internes, immoificables i fora del control del professor.

En relació a la concepció de l'avaluació, el centre té una concepció pedagògica, ja que en la majoria dels seus documents es prioritza el caràcter de procés amb una funció reguladora. Dels quatre professors, dos tenen una concepció social de l'avaluació, en la que es prioritza el caràcter de producte amb una funció acreditativa, i dos tenen una concepció pedagògica.

Referent al grau d'elaboració dels documents de centre, destaca el fet que tenen elaborat el PEC, el PCC i les programacions d'aula, que revisen de manera anual per adaptar-les a les característiques dels alumnes que configuren els grups. Així mateix existeixen multitud de documents que tenen en compte l'atenció a la diversitat de l'alumnat entesa com la resposta educativa ajustada a les diferències quant a capacitat, interessos i motivacions dels alumnes del centre. Els espais organitzatius en els quals es discuteixen aspectes relatius a la diversitat de l'alumnat són múltiples. Només reconeixen no tenir escrit res respecte a l'atenció a la diversitat que els professors duen a terme dins l'aula ordinària.

Pel que fa als recursos disponibles amb què compta el centre per atendre la diversitat del seu alumnat, es poden distingir de quatre tipus: en primer lloc, recursos organitzatius, on

³⁵ [Ac1.cas2.](#); [Ac3cas2.c](#); [Ac2.cas2.](#); [Ac3cas2.a](#); [Ac3cas2.b](#); [Ac3cas2.d](#)

destaca el fet que estan estructurats de més ordinaris a més extraordinaris; en segon lloc, recursos personals; en tercer lloc, recursos materials de diversa índole; i en quart lloc, recursos que es troben fora del centre.

La taula que representa aquests resultats és la següent:

Concepció d.i.		Concepció av.		Grau elab. decisions col.	Recursos disponibles
Centre	Prof e	Centre	Profe		
I	I	P	P	Alt	<ul style="list-style-type: none"> * Formes d'agrupament dels alumnes: - Comuns I o grup tutoria - Comuns II - Crèdits variables: - Crèdits variables de diversificació - Crèdits variables de reforç - Crèdits variables de reforç global - Doblements - Atencions en grups reduïts - Atencions individuals - UAC - Tutories individuals * Recursos personals: - 2 professors d'UAC que estan anomenats per orientació del currículum - 2 psicopedagogs - 1 pedagogia terapèutica * Recursos materials: - 3 tallers específics d'UAC - subvenció del CRAS (Centre de Reeducació Auditiva de Sabadell) per la integració d'alumnes sords - Material específic per als alumnes amb d.a.m.a l'aula ordinària i de la UAC * Recursos fora del centre - Unitat d'Escolarització Externa - Programes de Garantia Social
	I		P		
	E		S		
	I		S		

Taula 10.2.1.- Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.

10.2.2 RELACIÓ ENTRE FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A., I LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

En aquest cas els resultats de l'anàlisi ens mostren el següent:

Els dos primers professors (ac3cas2.c i ac3cas2.a) coincideixen amb una concepció interaccionista de les diferències individuals i una concepció pedagògica de l'avaluació. En ambdós casos, i independentment del tipus d'agrupament d'alumnes de què es tracti, es produeix una diversificació molt significativa dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge (si bé en el cas de la UAC consisteix en prioritzar, substituir i eliminar elements i en l'altre cas només en prioritzar). També es produeix una diversificació del P.A. per als alumnes identificats amb d.a.m. independentment del tipus d'agrupament on es trobin els alumnes, amb un grau d'adaptabilitat alt.

En el cas del professor que concep de manera estàtica les diferències individuals i té una concepció social de l'avaluació, sí que es produeix una diversificació d'alguns dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge però és poc significativa. Referent a l'avaluació, no es produeix una diversificació del P.A. per als alumnes identificats amb d.a.m., i el seu grau d'adaptabilitat és baix.

En darrer lloc, el docent que té una concepció interaccionista de les diferències individuals i que concep l'avaluació des de la seva vessant més social, diversifica de manera significativa els elements d'ensenyament i aprenentatge per als alumnes identificats amb d.a.m. (prioritzant) però no el P.A., que presenta un grau d'adaptabilitat mig independentment del tipus d'agrupament dels alumnes de què es tracti.

Aquests resultats es mostren en la següent taula:

Concep. d.i.		Concep. av.		Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. el. e/a	Tipus div.	Diver. P.A.	Grau adap.
C	P	C	P							
I	I	P	P	Alt	(Veure recursos de la Taula 1)	Grup d'assign. específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	Sí	Molt signif. (prior. i subst.)	Sí	A
			Grup ordinari (C/D) cas2.a			Sí	Molt signif. (priorit)	Sí	A	
	I		P			Grup d'assign. específica de nivell únic baix (6) cas2.a	Sí	Molt signifi catiu (priorit zar)	Sí	A
			Grup d'assign. específica mixt (4) cas2.a			Sí	Molt signifi catiu (priorit zar)	Sí	A	
	E		S			Grup d'assign. específica mixt (5) cas2.b	Sí	Poc signifi catiu	No	B
			Grup ordinari (A/B) cas2.d			Sí	Molt signif. (priorit zar)	No	M	
	I		S			Grup d'assign. específica de nivell únic baix (3) cas2.d	Sí	Molt signifi catiu (priorit zar)	No	M
			Grup d'assign. específica mixt (1) cas2.d			Sí	Molt signifi catiu (priorit zar)	No	M	

Taula 10.2.2.- Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a

10.2.3 CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS³⁶

A continuació es presenten els tipus de recursos disponibles que s'identifiquen en el centre per atendre a la diversitat del seu alumnat. La caracterització dels recursos s'ha fet tenint en compte el contínuum definit per l'ús inclusiu/exclusiu del recurs.

En aquest sentit, la totalitat de recursos s'utilitzen amb un caràcter inclusiu. Fins i tot els extraordinaris estan ajustats a les necessitats específiques dels alumnes amb d.a.m., i presenten un caràcter temporal en un doble sentit: no suposen en cap cas la major part de l'horari de l'alumne; i qualsevol recurs pot deixar de ser utilitzat per un alumne en el moment en què no es consideri necessari.

La taula següent reflexa els resultats obtinguts en aquest cas:

Tipus de recurs	Caracterització recurs
* Formes d'agrupament dels alumnes: - Comuns I o grup tutoria	ÚS INCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari
* Formes d'agrupament dels alumnes: - Comuns II - Crèdits variables - Crèdits variables de diversificació - Doblements	ÚS INCLUSIU Recurs temporal; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari
* Formes d'agrupament dels alumnes: - Crèdits variables de reforç - Crèdits variables de reforç global - Atencions en grups reduïts - Atencions individuals - UAC	ÚS INCLUSIU Recurs temporal; s'ajusta a les necessitats dels alumnes amb d.a.m.; afecta als elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari (reversible, participació d'altres professionals)
* Formes d'agrupament dels alumnes: - Tutories individuals	ÚS INCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari
* Recursos personals: - 2 professors d'UAC que estan anomenats per orientació del currículum - 2 psicopedagogs - 1 pedagogia terapèutica	ÚS INCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a la resta del grup-classe; recurs ordinari

³⁶ S'identifiquen en aquest apartat tots els recursos disponibles al centre (no hi ha, en aquest cas, unes categories establertes a priori per i la caracterització del tipus de recurs ja que s'entén que pot variar d'un centre a un altre).

* Recursos materials: - 3 tallers específics d'UAC - subvenció del CRAS (Centre de Reeducació Auditiva de Sabadell) per la integració d'alumnes sords - Material específic per als alumnes amb d.a.m. a l'aula ordinària i de la UAC	ÚS INCLUSIU Recurs temporal; ajustat a les necessitats dels alumnes amb d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari (reversible, amb la participació d'altres professionals)
* Recursos fora del centre - Unitat d'Escolarització Externa - Programes de Garantia Social	NO S'UTILITZEN

Taula 10.2.3.- Caracterització dels usos dels recursos

10.2.4 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I LA CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS³⁷

Com s'ha comentat en l'apartat anterior, la majoria dels recursos utilitzats tenen un caràcter inclusiu. Un dels resultats més importants és que la majoria d'ells s'ajusta a les necessitats individuals dels alumnes. Aquest fet es relaciona de manera directa amb la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i, en alguns casos, del P.A. A la taula que es presenta a continuació queden reflectits aquests resultats:

Tipus agrup.	Tipus recurs	Caract. recurs	Diver. el. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.
Grup ordinari (A/B) cas2.d	Comuns I	INCLUSIU	Sí	Molt signif. (prioritzar)	No	M
	Tutories individuals	INCLUSIU				
	Material específic per als alumnes amb d.a.m. a l'aula ordinària	INCLUSIU				
Grup ordinari (C/D) cas2.a	Comuns I	INCLUSIU	Sí	Molt signif. (priorit)	Sí	A
	Tutories individuals	INCLUSIU				
	Material específic per als alumnes amb d.a.m. a l'aula ordinària	INCLUSIU				
Grup d'assignació específica	- Crèdits variables de diversificació	INCLUSIU				

³⁷ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indicanen aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

de nivell únic baix (3) cas2.d	- Tutories individualL	INCLUSIU	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	No	M
	- Material específic per als alumnes amb d.a.m.	INCLUSIU				
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	- Crèdits variables de diversificació	INCLUSIU	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	Sí	A
	- Tutories individualL	INCLUSIU				
	- Material específic per als alumnes amb d.a.m.	INCLUSIU				
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	- UAC	INCLUSIU	Sí	Molt signif. (prior. Elimin. i subst.)	Sí	A
	- Tutories individuals	INCLUSIU				
	- 2 professors d'UAC	INCLUSIU				
	- 3 tallers específics d'UAC	INCLUSIU				
Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	- Crèdits variables de diversificació	INCLUSIU	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	No	M
	- Tutories individualL	INCLUSIU				
	- Material específic per als alumnes amb d.a.m.	INCLUSIU				
Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	- Crèdits variables de diversificació	INCLUSIU	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	Sí	A
	- Tutories individualL	INCLUSIU				
	- Material específic per als alumnes amb d.a.m.	INCLUSIU				
Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	- Crèdits variables de diversificació	INCLUSIU	Sí	Poc significatiu	No	B
	- Tutories individualL	INCLUSIU				
	- Material específic per als alumnes amb d.a.m.	INCLUSIU				

Taula 10.2.4.- Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos³⁸

³⁸ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indicanen aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

10.2.5 RELACIÓ ENTRE ELS CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS PER PART DEL CENTRE EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I ELS USOS DELS RECURSOS DISPONIBLES I LA IDENTIFICACIÓ DE NECESSITATS

El resultat que ens mostra la següent taula és que una concepció interaccionista de les diferències individuals juntament amb una concepció pedagògica de l'avaluació per part del centre porta a uns processos i criteris en la presa de decisions que afavoreix la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge independentment de la tipologia d'agrupament dels alumnes; i en alguns casos la diversificació del P.A. i l'adaptabilitat d'aquest. A més a més l'ús inclusiu dels recursos disponibles, juntament amb la identificació de la necessitat de disposar de més recursos i més formalitzats per atendre la diversitat dins les aules ordinàries, reforça l'establiment i permanència de la concepció interaccionista de les diferències individuals. Aquests resultats es veuen reflectits en la següent taula:

Concep. D.i. C	Concep. Av. C	Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. El. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.	Usos Recursos	Identificació necessitats
I	P	Alt	<p>* Formes d'agrupament dels alumnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comuns I o grup tutoria - Comuns II - Crèdits variables: - Crèdits variables de diversificació - Crèdits variables de reforç - Crèdits variables de reforç global - Doblaments - Atencions en grups reduïts - Atencions individuals - UAC - Tutories individuals <p>* Recursos personals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 professors d'UAC que estan anomenats per orientació del currículum - 2 psicopedagogs - 1 pedagogia terapèutica <p>* Recursos materials:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 tallers específics d'UAC 	Grup ordinari (A/B) cas2.d	Sí	Molt signif. (prioritzar)	No	M	Tots els recursos utilitzats per als alumnes amb d.a.m. de 4art d'ESO tenen un caràcter INCLUSIU, en tant que, malgrat siguin extraordinaris s'ajusten a les necessitats dels alumnes amb d.a.m i presenten un caràcter temporal.	S'identifica la necessitat de disposar de recursos formalitzats per poder-se adaptar a les necessitats dels alumnes amb d.a.m. dins l'aula ordinària.
				Grup ordinari (C/D) cas2.a	Sí	Molt signif. (prioritar)	Sí	A		
				Grup d'assig. específ. de nivell únic baix (3) cas2.d	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	No	M		
				Grup d'assig. específ. de nivell únic baix (6) cas2.a	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	Sí	A		
				Grup d'assig. específ. de nivell únic baix (UAC) cas2.c	Sí	Molt signif. (prior. Elimini subst.)	Sí	A		

			- subvenció del CRAS (Centre de Reeducació Auditiva de Sabadell) per la integració d'alumnes sords	Grup d'assig. específ. mixt (1) cas2.d	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	No	M		
			- Material específic per als alumnes amb d.a.m.a l'aula ordinària i de la UAC * Recursos fora del centre	Grup d'assig. específ. mixt (4) cas2.a	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	Sí	A		
			- Unitat d'Escolarització Externa - Programes de Garantia Social	Grup d'assig. específ. mixt (5) cas2.b	Sí	Poc significatiu	No	B		

Taula 10.2.5. Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats

10.3 CAS 3

10.3.1 CARACTERITZACIÓ DELS FACTORS QUE INCIDEIXEN EN ELS PROCESSOS I CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A.³⁹

En aquest cas la concepció de les diferències individuals que tenen al centre és estàtica, malgrat en alguns documents sembla que la conceptualització de les dificultats en l'aprenentatge s'atribueix a la interacció entre causes internes i externes. En alguns documents sembla que les consideren modificables i sota el control del professor, i en canvi en d'altres no. En el cas dels professors, dels quatre que imparteixen la seva docència a 4art d'ESO n'hi ha dos que tenen una concepció estàtica i dos que tenen una concepció interaccionista.

En relació a la concepció de l'avaluació, el centre té una concepció pedagògica, ja que en la majoria dels seus documents es prioritza el caràcter de procés amb una funció reguladora. Malgrat això, en els documents corresponents al departament de matemàtiques, la concepció de l'avaluació que se'n desprèn és fonamentalment social. Dels tres professors, tres tenen una concepció pedagògica de l'avaluació, i un (que és el cap del departament de matemàtiques) té una concepció social, en la que es prioritza el caràcter de producte amb una funció acreditativa.

Referent al grau d'elaboració dels documents de centre, es podria afirmar que és mig ja que, si bé no tenen elaborat completament el PCC i les programacions d'aula, sí que han anat acumulant un seguit de documentació en la qual es fa referència explícita a l'atenció a la diversitat dels alumnes del centre. Un dels aspectes pendents, és la varietat d'espais organitzatius on es decideixen mesures, ja que aquest centre funciona únicament per departaments, i no existeixen altres espais de discussió. Pel que fa al grau de formalització i sistematització de les decisions, juntament amb l'elaboració de criteris, és un altre dels temes pendents del centre. Pel que fa als recursos disponibles de què compta el centre per atendre la diversitat del seu alumnat, es poden distingir de tres

³⁹ [Ac1.cas3](#); [Ac3cas3.a](#); [Ac2.cas3](#); [Ac3cas3.b](#); [Ac3cas3.c](#); [Ac3cas3.d](#)

tipus: en primer lloc, recursos organitzatius; en segon lloc recursos personals; i en tercer lloc recursos que es troben fora del centre.

La taula que representa aquests resultats és la següent:

Concepció d.i.		Concepció av.		Grau elab. decisions col.	Recursos disponibles
Centr e	Prof e	Centr e	Profe		
E ⁴⁰	E	P ⁴¹	P	Mig	*Organització de grups: - grups ordinaris - grup a 1er i a 2on d'ESO d'uns 12 alumnes per atendre els alumnes amb endarreriments importants en el procés d'aprenentatge - UAC al segon cicle - Un grup especial en cadascun dels nivells del segon cicle, l'anomenat "A" - Desdoblaments - Repeticions - Oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç) - Crèdits variables de reforç de recuperació de 1er i 2on cicle * Recursos personals: - 1 psicopedagog - 1 psicoterapeuta - 2 professors de UAC (1 a temps complet i 1 a temps parcial) * Recursos externs: - Programes de Garantia Social
	E		P		
	I		P		
	I		S		

Taula 10.3.1.- Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.

10.3.2 RELACIÓ ENTRE FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A., I LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

En aquest cas els resultats de l'anàlisi ens mostren el següent:

⁴⁰ En aquest cas la concepció de les diferències individuals del centre és més aviat estàtica, malgrat en alguns documents sembla que la conceptualització de les dificultats en l'aprenentatge s'atribueix a causes internes i externes.

⁴¹ La concepció de l'avaluació que es desprèn dels documents del centre és pedagògica. No obstant, però, dels documents del Departament de matemàtiques la concepció de l'avaluació és més aviat social.

El primer docent (ac3.cas3.a) tot i tenir una concepció estàtica de les diferències individuals diversifica alguns dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge de manera significativa (aquest fet pot ser degut al tipus d'agrupament, UAC). El fet de tenir una concepció pedagògica de l'avaluació provoca, probablement que diversifiqui el P.A. amb un grau d'adaptabilitat mig.

El segon docent (ac3.cas3.b) amb unes concepcions idèntiques a l'anterior tant de les concepcions de les diferències individuals com de l'avaluació, diversifica altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, de manera molt significativa, juntament amb el P.A. en el cas de l'agrupament on es troben exclusivament els alumnes identificats amb d.a.m.; per a l'altre tipus d'agrupament, de caràcter ordinari, no hi ha cap tipus de diversificació.

En el cas del professor que té una concepció interaccionista de les diferències individuals i una concepció pedagògica de l'avaluació, es produeix una diversificació, tant dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge (molt significatiu), com del P.A., amb un grau d'adaptabilitat mig-alt. Pot ser, degut a que el tipus d'agrupament és d'assignació específica de nivell únic baix.

En darrer lloc, el docent que té una concepció interaccionista de les diferències individuals i que concep l'avaluació des de la seva vessant més social, diversifica de manera poc significativa els elements d'ensenyament i aprenentatge per als alumnes identificats amb d.a.m. però no el P.A., que presenta un grau d'adaptabilitat mig.

Aquests resultats es mostren en la següent taula:

Concep. d.i.		Concep. av.		Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. el. e/a	Tipus div.	Diver. P.A.	Grau adap.
C	P	C	P							
E	E	P	P	Mig	(Veure recursos de la Taula 1)	Grup d'assign. específica de nivell únic baix (UAC) .cas3.a	Sí	Molt significatiu (prior, elim, subst)	Sí	M
						Grup ordinari (B,C,D) .cas3.b	No	---	No	M
	E		P			Grup d'assign. específica de nivell únic baix (A) .cas3.b	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	Sí	A
	I		P			Grup d'assign. específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) .cas3.c	Si	Molt significatiu (substituir)	Sí	M-A
	I		S			Grup d'assign. específica mixt (C.V.) .cas3.d	Sí	Poc significatiu	No	M

Taula 10.3.2.- Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a

10.3.3 CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS⁴²

A continuació es presenten els tipus de recursos disponibles que s'identifiquen en el centre per atendre a la diversitat del seu alumnat. La caracterització dels recursos s'ha fet tenint en compte el contínuum definit per l'ús inclusiu/exclusiu del recurs.

⁴² S'identifiquen en aquest apartat tots els recursos disponibles al centre (no hi ha, en aquest cas, unes categories establertes a priori per i la caracterització del tipus de recurs ja que s'entén que pot variar d'un centre a un altre).

En aquest sentit, la totalitat de recursos s'utilitzen amb un caràcter exclusiu a excepció dels recursos personals que presenten un caràcter inclusiu en tant que estan al servei tant dels alumnes amb com sense d.a.m.

La taula següent reflexa els resultats obtinguts en aquest cas:

Tipus de recurs	Caracterització recurs
*Organització de grups: - grups ordinaris - Oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç) - Desdoblaments	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; no formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari
- grup a 1er i a 2on d'ESO d'uns 12 alumnes per atendre els alumnes amb endarreriments importants en el procés d'aprenentatge - UAC al segon cicle - Un grup especial en cadascun dels nivells del segon cicle, l'anomenat "A" - Crèdits variables de reforç de recuperació de 1er i 2on cicle	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari, amb caràcter reversible (irreversible a la pràctica) i que implica la participació d'altres professionals
- Repeticions	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; no té planificació específica; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari
* Recursos personals: - 1 psicopedagog - 1 psicoterapeuta - 2 professors de UAC (1 a temps complet i 1 a temps parcial)	ÚS INCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari
* Recursos externs: - Programes de Garantia Social	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari

Taula 10.3.3.- Caracterització dels usos dels recursos

10.3.4 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I LA CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS⁴³

Com s'ha comentat en l'apartat anterior, la majoria dels recursos utilitzats tenen un caràcter exclusiu. Un dels resultats més importants és el fet que es diversifiquin els elements d'ensenyament i aprenentatge i/o l'avaluació, en aquest cas, no depèn tant de

⁴³ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indican aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

la caracterització del recurs (inclusiu/exclusiu) com del tipus, és a dir, si l'agrupament està o no adreçat a alumnes que presenten d.a.m.

A la taula que es presenta a continuació queden reflectits aquests resultats:

Tipus agrup.	Tipus recurs	Caract. recurs	Diver. el. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.
Grup ordinari (B,C,D) .cas3.b	- grups ordinaris	EXCLUSIU	No	---	No	M
Grup d'assignació específica mixt (C.V.) .cas3.d	- Oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç)	EXCLUSIU	Sí	Poc significatiu	No	M
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) .cas3.b	- Un grup especial en cadascun dels nivells del segon cycle, l'anomenat "A"	EXCLUSIU	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	Sí	A
	- 1 psicopedagog	INCLUSIU				
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) .cas3.c	- Oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç)	EXCLUSIU	Si	Molt significatiu (substituir)	Sí	M-A
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) .cas3.a	- UAC al 2on cycle	EXCLUSIU	Sí	Molt significatiu (prior, elim, subst)	Sí	M
	* Recursos personals: - 1 psicopedagog - 1 psicoterapeuta - 2 professors de UAC (1 a temps complert i 1 a temps parcial)	INCLUSIU				

Taula 10.3.4.- Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos⁴⁴

⁴⁴ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indican aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

10.3.5 RELACIÓ ENTRE ELS CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS PER PART DEL CENTRE EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I ELS USOS DELS RECURSOS DISPONIBLES I LA IDENTIFICACIÓ DE NECESSITATS

El resultat que ens mostra la següent taula és que una concepció estàtica de les diferències individuals juntament amb una concepció pedagògica de l'avaluació per part del centre porta a uns processos i criteris en la presa de decisions que afavoreix la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i en alguns casos la diversificació del P.A. sempre i quan el tipus d'agrupament de l'alumnat sigui específic d'alumnes identificats amb d.a.m.. A més a més l'ús exclusiu dels recursos, juntament amb la identificació de la necessitat de disposar de més recursos i més formalitzats per atendre la diversitat de manera diferenciada i fora de l'aula, reforça l'establiment i permanència de la concepció estàtica de les diferències individuals. Aquests resultats es veuen reflectits en la següent taula:

Concep. D.i. C	Concep. Av. C	Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. El. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.	Usos Recursos	Identificació necessitats
E	P	Mig	*Organització de grups: - grups ordinaris - grup a 1er i a 2on d'ESO d'uns 12 alumnes per atendre els alumnes amb endarreriments importants en el procés d'aprenentatge - UAC al segon cycle - Un grup especial en cadascun dels nivells del segon cycle, l'anomenat "A" - Desdoblaments - Repeticions - Oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç) - Crèdits variables de reforç de recuperació de 1er i 2on cycle * Recursos personals: - 1 psicopedagog - 1 psicoterapeuta - 2 professors de UAC	Grup ordinari (B,C,D) .cas3.b	No	---	No	M	Tots els recursos utilitzats per als alumnes amb d.a.m. de 4art d'ESO tenen un caràcter EXCLUSIU, exceptuant els recursos personals que es consideren inclusivament en tant que tenen incidència, no només amb els alumnes que presenten d.a.m.	- Falta més orientació pels alumnes - Falta poder realitzar ACI's formalitzades - Manca d'acords de cara a l'acreditació dels alumnes que van a recursos específics - Recursos materials per realitzar tasques més manipulatives amb els alumnes amb d.a.m.
				Grup d'assign. especí. mixt (C.V.) .cas3.d	Sí	Poc significatiu	No	M		
				Grup d'assign. específ. nivell únic baix (A) .cas3.b	Sí	Molt significatiu (prioritzar)	Sí	A		
				Grup d'assign. específ. nivell únic baix (C.V. I.G.) .cas3.c	Si	Molt significatiu (substituir)	Sí	M-A		

			(1 a temps complert i 1 a temps parcial) * Recursos externs: - Programes de Garantia Social	Grup d'assig. Específ. nivell únic baix (UAC) . cas3.a	Sí	Molt significatiu (prior, elim, subst)	Sí	M		
--	--	--	---	--	----	--	----	---	--	--

Taula 10.3.5. Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats

10.4 CAS 4

10.4.1 CARACTERITZACIÓ DELS FACTORS QUE INCIDEIXEN EN ELS PROCESSOS I CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A.⁴⁵

En aquest cas la concepció de les diferències individuals que tenen al centre és interaccionista. En el cas dels professors, dels quatre que imparteixen la seva docència a 4art d'ESO n'hi ha tres que tenen una concepció interaccionista i un que té una concepció estàtica.

En relació a la concepció de l'avaluació, el centre té una concepció social, ja que en la majoria dels seus documents es prioritza el caràcter de producte amb una funció social. Malgrat això, en els documents corresponents al departament de matemàtiques, la concepció de l'avaluació que se'n desprèn és fonamentalment pedagògica. Dels tres professors, tres tenen una concepció pedagògica de l'avaluació (en la que es prioritza el caràcter de procés amb una funció reguladora), i un té una concepció social.

Referent al grau d'elaboració dels documents de centre, és alt. Tenen elaborat PEC i PCC en el qual apareixen referències explícites a l'atenció a la diversitat dels alumnes. Les programacions per àrees contempnen la possibilitat d'arribar a diferents objectius depenent de les capacitats, interessos i motivacions dels estudiants. Pel que fa a aspectes organitzatius, existeixen varietat d'espais en els quals es decideixen mesures per atendre a la diversitat (Departament d'Orientació, Departaments d'àrees, Equips Docents, etc.), i el grau de formalització de les decisions que prenen és alt.

Pel que fa als recursos disponibles de què compta el centre per atendre la diversitat del seu alumnat, es poden distingir de tres tipus: en primer lloc, recursos organitzatius; en segon lloc recursos personals; i en tercer lloc recursos que es troben fora del centre.

La taula que representa aquests resultats és la següent:

⁴⁵ [Ac1.cas4](#); [Ac3.cas4.d](#); [Ac2..cas4](#); [Ac3.cas4.a](#); [Ac3.cas4.b](#); [Ac3.cas4.c](#)

Concepció d.i.		Concepció av.		Grau elab. decisions col.	Recursos disponibles
Centr e	Prof e	Centr e	Profe		
I	I	S	P	Alt	*Organització de grups: - grups ordinaris - grups reduïts - atencions individualitzades - repeticions - oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç) - crèdit variable manipulatiu * Recursos personals (D.O): - 2 psicopedagogs - 2 professors d'atenció a la diversitat - 1 membre de l'EAP * Recursos externs: - UAC a una població veïna - Unitat d'escolarització externa - Programes de Garantia Social - Programa d'immersió lingüística per a alumnes d'incorporació tardana
	I		P		
	I		P		
	E		S		

Taula 10.4.1.- Caracterització dels factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A.

10.4.2 RELACIÓ ENTRE FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DEL P.A., I LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A

En aquest cas els resultats de l'anàlisi ens mostren el següent:

El primer professor té una concepció interaccionista de les diferències individuals i una concepció pedagògica de l'avaluació, la qual cosa es reflexa en la diversificació dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge de manera molt significativa i també en la diversificació del P.A. amb un grau d'adaptabilitat alt. No obstant, però, s'ha de remarcar el fet que el tipus d'agrupament dels alumnes és d'atencions individualitzades.

El segon professor, per la seva banda, malgrat tenir una concepció de les diferències individuals i de l'avaluació igual que el docent anterior (interaccionista i pedagògica) no diversifica ni els elements del procés d'ensenyament i aprenentatge ni el P.A. (que té, però, un grau d'adaptabilitat mig-alt). Aquest fet pot ser degut al tipus d'agrupament del

qual se'n fa càrrec: un grup ordinari. El grau d'adaptabilitat del P.A. que desenvolupa és, però, mitjà-alt.

Pel que fa al tercer docent, amb un perfil de concepcions igual als anteriors, estableix una diferència en les diversificacions atenent al tipus d'agrupament dels alumnes. D'aquesta manera, en el cas del grup ordinari diversifica, de manera poc significativa els altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i no diversifica l'avaluació; en canvi, en el cas del grup reduït on es troben alumnes identificats amb d.a.m. diversifica tant els elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, de manera molt significativa, com el P.A., amb un grau d'adaptabilitat mig-alt.

En darrer lloc, el docent que presenta una concepció estàtica de les diferències individuals i una concepció social de l'avaluació diversifica, amb diferents graus de significativitat, els elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i no diversifica el P.A., independentment del tipus d'agrupament dels alumnes.

Aquests resultats es mostren en la següent taula:

Concep. d.i.		Concep. av.		Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. el. e/a	Tipus div.	Diver. P.A.	Grau adap.
C	P	C	P							
I	I	S	P	Alt	(Veure recursos de la Taula 1)	Grup d'assig. específica de nivell únic baix (A.I.) .cas 4.d	Sí	Molt signif. (priorit , elimin, subst)	Sí	A
	I		P			Grup ordinari (B,C) .cas 4.a	No	---	No	M-A
	I		P			Grup ordinari (D) .cas 4.b	Sí	Poc significativa	No	M
						Grup d'assig. específica de nivell únic baix (AB) .cas 4.b	Sí	Molt signif. (priorit , elimin, subst)	Sí	M-A

	E		S			Grup ordinari (A) .cas4.c	Sí	Poc significativa	No	M
						Grup d'assign. específica de nivell únic baix (CD) .cas 4.c	Sí	Molt significativa (prioritzar)	No	M

Taula 10.4.2.- Relació entre factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació del P.A., i la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a

10.4.3 CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS⁴⁶

A continuació es presenten els tipus de recursos disponibles que s'identifiquen en el centre per atendre a la diversitat del seu alumnat. La caracterització dels recursos s'ha fet tenint en compte el contínuum definit per l'ús inclusiu/exclusiu del recurs.

En aquest sentit, la meitat de recursos s'utilitzen amb un caràcter exclusiu i l'altra meitat amb un caràcter inclusiu.

La taula següent reflexa els resultats obtinguts en aquest cas:

Tipus de recurs	Caracterització recurs
*Organització de grups: - grups ordinaris - oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç)	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari
*Organització de grups: - grups reduïts - atencions individualitzades - crèdit variable manipulatiu	ÚS INCLUSIU Recurs temporal; s'ajusta a les necessitats dels alumnes amb d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari, amb caràcter reversible (irreversible a la pràctica) i que implica la participació d'altres professionals
*Organització de grups: - repeticions	ÚS EXCLUSIU Recurs permanent; comú per als alumnes d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; no té planificació específica; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari

⁴⁶ S'identifiquen en aquest apartat tots els recursos disponibles al centre (no hi ha, en aquest cas, unes categories establertes a priori per a la caracterització del tipus de recurs ja que s'entén que pot variar d'un centre a un altre).

<p>* Recursos personals (D.O):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 psicopedagogs - 2 professors d'atenció a la diversitat - 1 membre de l'EAP 	<p>ÚS INCLUSIU</p> <p>Recurs permanent; comú per als alumnes amb i sense d.a.m.; afecta a aspectes organitzatius; formalitzat; amb incidències per a tots els alumnes; recurs ordinari</p>
<p>* Recursos externs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unitat d'escolarització externa - Programes de Garantia Social 	<p>ÚS EXCLUSIU</p> <p>Recurs permanent; comú per als alumnes d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari</p>
<p>* Recursos externs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - UAC a una població veïna - Programa d'immersió lingüística per a alumnes d'incorporació tardana 	<p>ÚS INCLUSIU</p> <p>Recurs temporal; s'ajusta a les necessitats dels alumnes amb d.a.m.; afecta a d'altres elements del procés d'e/a; formalitzat; específic per als alumnes amb d.a.m.; recurs extraordinari, amb caràcter reversible (irreversible a la pràctica) i que implica la participació d'altres professionals</p>

Taula 10.4.3.- Caracterització dels usos dels recursos

10.4.4 RELACIÓ ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ EFECTIVA DEL P.A. I/O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I LA CARACTERITZACIÓ DELS USOS DELS RECURSOS⁴⁷

En aquest cas, els resultats mostren que quan el tipus de recurs es caracteritza com a inclusiu, es diversifica més (d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i el P.A.), excepte en un cas de grup reduït de nivell únic baix que es caracteritza com a inclusiu però que no diversifica l'avaluació. Aquest cas, però, coincideix amb el professor que té una concepció de les diferències individuals estàtica i una concepció de l'avaluació social.

A la taula que es presenta a continuació queden reflectits aquests resultats:

Tipus agrup.	Tipus recurs	Caract. recurs	Diver. el. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.
Grup ordinari (B,C) .cas4.a	- grups ordinaris	EXCLUSIU	No	---	No	M-A
Grup ordinari (D) .cas4.b	- grups ordinaris	EXCLUSIU	Sí	Poc significativa	No	M

⁴⁷ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indicanen aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

Grup ordinari (A) .cas4.c	- grups ordinaris	EXCLUSIU	Sí	Poc significativa	No	M
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) .cas4.b	- grups reduïts	INCLUSIU	Sí	Molt signif. (priorit, elimin, subst)	Sí	M-A
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) .cas4.c	- grups reduïts	INCLUSIU	Sí	Molt significativa (prioritzar)	No	M
Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) .cas4.d	- atencions individualitzades	INCLUSIU	Sí	Molt signif. (priorit, elimin, subst)	Sí	A
	- 2 psicopedagogs - 2 professors d'atenció a la diversitat	INCLUSIU				

Taula 10.4.4.- Relació entre la diversificació efectiva del P.A. i/o d'altres elements del procés d'e/a i la caracterització dels usos dels recursos⁴⁸

10.4.5 RELACIÓ ENTRE ELS CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS PER PART DEL CENTRE EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DELS P.A. O D'ALTRES ELEMENTS DEL PROCÉS D'E/A I ELS USOS DELS RECURSOS DISPONIBLES I LA IDENTIFICACIÓ DE NECESSITATS

El resultat que ens mostra la següent taula és que una concepció interaccionista de les diferències individuals juntament amb una concepció social de l'avaluació per part del centre porta a uns processos i criteris en la presa de decisions alt que afavoreix la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i en alguns casos, la diversificació del P.A., sempre i quan el tipus d'agrupament de l'alumnat sigui específic d'alumnes identificats amb d.a.m.. A més a més l'ús mixte inclusiu/exclusiu dels recursos, juntament amb la identificació de la necessitat de disposar de més

⁴⁸ A l'hora de caracteritzar els usos dels recursos, només s'indican aquells que s'identifiquen a 4art d'ESO, nivell objecte específic d'anàlisi.

recursos i més formalitzats per atendre els alumnes amb d.a. abans que arribin a 4art, i disposar d'UAC, recolza la concepció interaccionista de les diferències individuals.

Aquests resultats es veuen reflectits en la següent taula:

Concep. D.i. C	Concep. Av. C	Grau elab.	Recurs disp.	Agr.	Diver. El. e/a	Tipus div.	Divers. P.A.	Grau adap.	Usos Recursos	Identificació necessitats
I	S	Alt	<p>*Organització de grups: - grups ordinaris - grups reduïts - atencions individualitzades - repeticions - oferta de crèdits variables (ampliació, iniciació i reforç) -crèdit variable manipulatiu * Recursos personals (D.O): - 2 psicopedagogs -2 professors d'atenció a la diversitat - 1 membre de l'EAP * Recursos externs: - UAC a una població veïna - Unitat d'escolarització externa - Programes de Garantia Social - Programa d'immersió lingüística per a alumnes d'incorporació tardana</p>	Grup ordinari (B,C) .cas4.s4.a	No	---	No	M-A	<p>La meitat dels recursos utilitzats tenen un caràcter inclusiu i l'altra meitat exclusiu. El caràcter temporal i el fet que s'ajustin o no a les necessitats individuals de l'alumne són les dimensions que acaben marcant d'una manera més diferenciada l'ús que se'n fa.</p>	<p>- Falta algun recurs més formalitzat per començar a atendre als alumnes amb d.a. abans de 4art sense que tingui un caràcter molt segregador. - Falta disposar d'UAC</p>
				Grup ordinari (D) .cas4.b	Sí	Poc significati va	No	M		
				Grup ordinari (A) .cas4.c	Sí	Poc significati va	No	M		
				Grup d'assig. específ. nivell únic baix (AB) .cas4.b	Sí	Molt signif. (priorit, elimin, subst)	Sí	M-A		
			Grup d'assig. específ. nivell únic baix (CD) .cas4.c	Sí	Molt significati va (prioritzar)	No	M			

				Grup d'assig. específic. nivell únic baix (A.I.) .cas4.d	Sí	Molt signif. (priorit, elimin, subst)	Sí	A		
--	--	--	--	--	----	---------------------------------------	----	---	--	--

Taula 10.4.5. Relació entre els criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels P.A. o d'altres elements del procés d'e/a i els usos dels recursos disponibles i la identificació de necessitats

11 Discussió i conclusions

11.1	Conclusions per objectius i descripció del model explicatiu	365
11.1.1	Conclusions per a l'objectiu n°1.....	365
11.1.2	Conclusions per a l'objectiu n°2.....	390
11.1.3	Conclusions per a l'objectiu n°3.....	401
11.1.4	Descripció del model explicatiu.....	416
11.2	Conclusions per casos a partir del model explicatiu	419
11.2.1	Cas 1.....	419
11.2.2	Cas 2.....	419
11.2.3	Cas 3.....	420
11.2.4	Cas 4.....	422
11.3	Aportacions, limitacions i qüestions obertes	423
11.4	Conclusions globals de la recerca.....	426

Els tres capítols anteriors ens han permès presentar amb detall els resultats de l'anàlisi dels quatre casos que constitueixen la base empírica de la nostra recerca a partir dels tres objectius plantejats a l'inici. Amb aquesta presentació com a base, estem en disposició d'abordar la recta final del recorregut teòric i metodològic que, al voltant de les pràctiques avaluatives utilitzades per als alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, proposa l'exposició que estem desenvolupant. Aquest fet significa realitzar, per una banda, una discussió global del conjunt de resultats obtinguts, de les seves aportacions i limitacions, i de la seva significació en el marc dels objectius generals i específics, teòrics i metodològics, de la nostra recerca; i, per una altra banda, sistematitzar les conclusions principals del treball, els punts que deixa oberts i les seves possibles implicacions de cara a la continuació de la recerca en relació al problema presentat.

Organitzarem aquesta discussió i presentació de conclusions en tres grans apartats. Començarem per reprendre i discutir en detall allò que els resultats obtinguts suposen en relació a les hipòtesis empíriques que havíem proposat com a guies en la nostra aproximació. En aquest mateix apartat presentarem el model explicatiu elaborat a partir dels resultats de la recerca i de la seva contrastació amb les hipòtesis directrius. En el segon apartat, aquest model explicatiu ens permetrà una lectura transversal dels resultats per cadascun dels casos. Aquesta informació ens permetrà passar, en l'apartat següent, a una discussió més detallada d'algunes aportacions, limitacions i punts oberts per a posteriors recerques, primer des d'una perspectiva metodològica (centrada en la valoració de l'estratègia d'aproximació empírica utilitzada i del model explicatiu proposat), i després des d'una perspectiva essencialment teòrico-conceptual (centrada en els constructes teòrics elaborats per a caracteritzar les pràctiques avaluatives, i en la seva significació des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar). Tot això ens permetrà assolir, per últim, les conclusions globals de la recerca.

11.1 CONCLUSIONS PER OBJECTIUS I DESCRIPCIÓ DEL MODEL EXPLICATIU

11.1.1 CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU N°1

D'acord amb la metodologia d'anàlisi de cas que s'adopta en aquest projecte s'anirà donant resposta a les hipòtesis relatives a l'objectiu n°1 prenent com a punt de partida cadascun dels casos considerats.

H.1.1.1.- Es podran identificar diferències entre els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i els programes avaluatius utilitzats per a la resta de l'alumnat.

Cas 1:

No s'identifiquen diferències entre programes avaluatius.

Cas 2:

Sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre P.A. utilitzats per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.

- Grups ordinaris:
 - Alumnes sense d.a.m.: són avaluats a partir de les mateixes S.A., però el pes que se li otorga a cadascuna d'elles és diferent depenent del docent responsable, grups A i B (cas2.d); grups C i D (cas2.a).
 - Alumnes amb d.a.m.: no són avaluats a partir de les mateixes S.A. Els alumnes amb d.a.m. dels grups A i B són avaluats a partir del mateix P.A. que els alumnes sense d.a.m.; en canvi, els alumnes amb d.a.m. dels grups C i D són avaluats a partir d'un P.A. diferent als alumnes sense d.a.m.

- Grups d'assignació específica mixta
 - Alumnes sense d.a.m.: els alumnes dels grups 1 i 4 són avaluats a partir de les mateixes S.A., però el pes que se li otorga a cadascuna d'elles és diferent en funció del docent responsable (grup 1, cas2.d; grup 4, cas2.a). Els alumnes del grup 5 són avaluats a partir d'un P.A. diferent, ja que el docent també és diferent, (cas2.b).
 - Alumnes amb d.a.m.: els alumnes identificats amb d.a.m. dels grups 1 i 5 són avaluats a partir del mateix P.A. que els alumnes sense d.a.m.; en canvi, els alumnes amb d.a.m. del grup 4 són avaluats a partir d'un P.A. diferent als alumnes sense d.a.m.

- Grups d'assignació específica de nivell únic baix
 - Alumnes sense d.a.m.: no s'identifiquen alumnes sense d.a.m. en aquest tipus d'agrupament, però es prendran com a referència per tal d'establir si hi ha, o no, P.A. diferenciat per als alumnes amb d.a.m.
 - Alumnes amb d.a.m.: els alumnes amb d.a.m. del grup 3 són avaluats a partir del mateix P.A. que els seus alumnes de referència, el docent és el mateix (cas2.d); els alumnes del grup 6 són avaluats a partir d'un P.A. diferent que els alumnes de referència, malgrat el professor sigui el mateix, (cas2.a); i, finalment, els alumnes de la UAC són avaluats a partir d'un P.A. diferent que l'utilitzat per a la resta de l'alumnat elaborat per un professor diferent, (cas2.c).

- Grup d'assignació específica de nivell únic mig
 - Alumnes sense d.a.m.: només hi ha un grup d'aquest tipus (cas2.d), amb la qual cosa no es poden establir diferències entre els grups.
 - Alumnes amb d.a.m.: són avaluats a partir del mateix P.A. que els alumnes sense d.a.m. (cas2.d).

Cas 3:

Sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre P.A. utilitzats per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.

- Grups ordinaris: no s'estableixen diferències entre el P.A. utilitzat per als alumnes amb i sense d.a.m. als grups B, C i D; i el docent és el mateix, (cas3.b).
- Grup d'assignació específica mixt: no s'estableixen diferències entre el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes amb i sense d.a.m. d'aquest tipus d'agrupament, (cas3.d).
- Grups d'assignació específica de nivell únic baix.
 - Alumnes sense d.a.m.: no s'identifiquen alumnes sense d.a.m. en aquest tipus d'agrupament, però es prendran com a referència per tal d'establir si hi ha, o no, P.A. diferenciat per als alumnes amb d.a.m.
 - Alumnes amb d.a.m.: s'identifiquen tres grups d'assignació específica de nivell únic baix amb P.A. també diferents depenent del professor. Així, el grup ordinari A té un P.A. diferent per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta d'alumnes de referència, malgrat el professor sigui el mateix, (cas3.b); el crèdit variable de reforç també té un P.A. diferent que l'utilitzat per avaluar la resta de l'alumnat, i el docent també és diferent, cas3.c; i, finalment, el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes de la UAC també és diferent que l'utilitzat per avaluar els alumnes de referència, i el docent també és diferent, (cas3.a).

Cas 4:

Sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre P.A. utilitzats per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.

- Grups ordinaris
 - Alumnes sense d.a.m.: són avaluats a partir de P.A. diferents depenent del docent responsable de cadascun dels grups, grup A (cas4.c); grup B i C (cas4.a); grup D (cas4.b).
 - Alumnes amb d.a.m.: són avaluats a partir del mateix P.A. de referència que els alumnes sense d.a.m. A l'igual que per als alumnes sense d.a.m., hi ha diferències entre els P.A. depenent del professor responsable de cada grup.

- Grups d'assignació específica de nivell únic baix
 - Alumnes sense d.a.m.: no s'identifiquen alumnes sense d.a.m. en aquest tipus d'agrupament, però es prendran com a referència per tal d'establir si hi ha, o no, P.A. diferenciat per als alumnes amb d.a.m.
 - Alumnes amb d.a.m.: s'identifiquen tres grups d'assignació específica de nivell únic baix amb P.A. també diferents depenent del professor. Així, el grup reduït A-B té un P.A. diferent per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta d'alumnes de referència, malgrat el professor sigui el mateix, (cas4.b); el grup reduït C-D té el mateix P.A. que els alumnes de referència, i el docent és el mateix, (cas4.c); i, finalment, el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes que van a les atencions individualitzades és diferent que l'utilitzat per avaluar els alumnes de referència, i el docent també és diferent, (cas4.d).

H.1.1.2.- Aquestes diferències entre els programes avaluatius es podran concretar en diferents elements d'aquests programes, com ara: nombre de situacions d'avaluació que en formen part, seqüenciació de les situacions d'avaluació...

Només es comentaran les diferències entre aquells P.A. que hagin estat identificats com a diferents per avaluar els alumnes amb i sense d.a.m. a la hipòtesi 1.1.1.

Cas 1:

No s'estableixen diferències entre P.A. utilitzat per avaluar els alumnes identificats amb i sense d.a.m.

Cas 2:

Sí que es concreten en diferents elements.

Pel que fa als grups ordinaris, els alumnes identificats amb d.a.m. que es trobin als grups C i D seran avaluats a partir d'un P.A. específic per a ells, composts per dues S.A.: observació d'aula i dossier. El caràcter processual i de seguiment d'aquestes dues situacions contrasta amb el caràcter puntual i sumatiu de les dues situacions que no s'inclouen dins aquest P.A. i que s'utilitzen per avaluar l'aprenentatge dels alumnes sense d.a.m.: la prova escrita i els exercicis per fer a casa. En ambdós casos, però, la freqüència de les situacions més pertinents per avaluar l'aprenentatge dels alumnes és diària. També s'estableix diferència entre els criteris d'acreditació del crèdit, ja que per als alumnes amb d.a.m. el P.A. té en compte més l'evolució i el progrés de l'alumne que no pas els resultats de l'avaluació en un moment puntual.

Pel que fa als grups d'assignació específica mixta, el grup nº 4, que és on s'han trobat les diferències entre P.A. per als alumnes identificats amb i sense d.a.m., presenta les mateixes diferències que en el cas dels grups ordinaris C i D, perquè el docent és el mateix i utilitza els mateixos P.A.

Pel que fa als grups d'assignació específica de nivell únic baix, el grup nº6 presenta les mateixes diferències entre P.A. que els grups C i D i el grup nº 4, ja que el docent és el mateix i utilitza els mateixos P.A. Pel que fa a la UAC, el seu P.A. està compost pel seguiment diari, la prova escrita/guio d'autoavaluació i la memòria/dossier del projecte. Les diferències entre aquest P.A. i el dels alumnes de referència (prova escrita, dossier, observació d'aula i exercicis fets a casa) es donen, no només a la tipologia de S.A., que és diferent, sinó també en la freqüència, més elevada en el P.A. de la UAC; en les relacions entre les diferents S.A., valorant-se d'una manera més global en el cas del P.A. de la UAC que en el de la resta d'alumnes; i en els criteris d'acreditació del crèdit, més flexibles, adaptats i diversificats en el cas del P.A. de la UAC que en el P.A. de la resta d'alumnat de referència.

En conclusió, pel que fa a la tipologia, als P.A. utilitzats per avaluar els alumnes amb d.a.m. les situacions són més de procés (observació d'aula, dossier del curs, seguiment diari...), que no pas de producte en un moment puntual (prova escrita, exercicis...); la freqüència, malgrat ser elevada en totes les S.A., ho és més en el cas de les situacions dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m.; els criteris d'acreditació del crèdit es regeixen més per l'evolució i el progrés de l'alumne al llarg del procés en el cas dels P.A. dels alumnes amb d.a.m. que els de la resta (tot i que també es té en compte amb la resta de l'alumnat).

Cas 3:

En aquest cas només es diversifica P.A. per als alumnes identificats amb d.a.m. en el cas dels agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix. En primer lloc, i pel que fa al grup ordinari A, comparteix amb el P.A. de la resta d'alumnes de referència la mateixa tipologia de S.A.: prova escrita, deures a casa, dossier d'apunts i observació d'aula. La gran diferència es troba en el dossier d'apunts, que en el grup ordinari A té un seguiment diari per part del docent, amb la qual cosa es té més en compte el procés d'aprenentatge dels alumnes i no tant el resultat d'aquest en un moment puntual. Una altra diferència es trobaria en els criteris d'acreditació dels crèdit que, malgrat ser els mateixos en ambdós casos, tenen un caràcter més flexible segons l'evolució i progrés de l'alumne en el cas del grup ordinari A que en la resta de grups ordinaris, que tenen el mateix docent. En segon lloc, i pel que fa al crèdit variable de reforç, les diferències són considerables respecte al P.A. utilitzat per als alumnes de referència (també el docent és diferent). La més notable de totes les diferències és que el P.A. d'aquest crèdit basa el 80% del valor de la nota final en la "nota d'aula", a partir de l'actitud, l'interès, les tasques d'aula, el progrés personal, etc., i el 20% restant a la prova escrita; en canvi, al P.A. de la resta d'alumnes de referència és exactament al contrari, otorgant un 80% del valor de la nota final a la prova escrita i el 20% a l'observació d'aula, els deures fets a casa i el dossier d'apunts. Finalment, i en el cas de la UAC, el P.A. es caracteritza per utilitzar diferents S.A. que donen compte dels diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge (qüestionari d'estat inicial, treball d'aula i comportament, dossier i prova escrita), tot i que de cara a l'acreditació només es tenen en compte les valoracions del treball a l'aula i la prova escrita, amb un 50% del valor final cadascuna d'aquestes situacions. En canvi, el P.A. de la resta d'alumnes de referència otorga un valor del 80% de la nota final a la prova escrita.

En definitiva, hi ha notables diferències entre P.A. en els criteris d'acreditació del crèdit, ja que se li dóna més importància i es valoren més les situacions de procés (observació d'aula) en el cas dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m. que a la resta de P.A.

Cas 4:

En aquest cas només es diversifica P.A. per als alumnes identificats amb d.a.m. en el cas de dos dels tres agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix. En primer lloc, entre el P.A. del grup reduït A-B i el P.A. de la resta d'alumnes de referència s'estableix una gran diferència pel que fa a la tipologia de situacions; així, mentre que el P.A. dels alumnes del grup reduït A-B té dues S.A. (observació d'aula i prova escrita), el P.A. de la resta d'alumnat en té quatre (prova escrita, llibreta, correcció d'exercicis a la pissarra i treballs per fer a casa). Una altra gran diferència és la consideració de l'observació d'aula com a manera principal d'avaluar els alumnes amb d.a.m. dins el grup reduït, és a dir, una situació que dóna compte del procés d'aprenentatge més que no pas del producte. Pel que fa als criteris d'acreditació també s'estableix una gran diferència en tant que els criteris per al grup reduït són adaptats per a cada alumne, mentre que al grup de referència els criteris, tot i ser flexibles, són a grans trets els mateixos per a tots els alumnes. En segon lloc, pel que fa a les atencions individualitzades, i per la seva peculiaritat de ser un P.A. completament individualitzat, es fa difícil establir contrastos amb la resta de P.A. de referència. Però a grans trets, es poden establir els següents: el P.A. de les atencions individualitzades utilitza situacions en tots els moments del procés d'ensenyament i aprenentatge, i no només a la meitat i al final d'aquest; la relació que s'estableix entre les diferents situacions és la de recollir informació per arribar a una valoració global i no separada de les situacions; i els criteris d'acreditació són més diversificats, flexibles i adaptats que els del P.A. de la resta d'alumnes de referència.

En conclusió, les diferències es poden concretar en diferents elements, com ara el nombre de S.A., que pot passar de quatre a dos en el cas dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m.; també els criteris d'acreditació del crèdit, ja que es té més en compte el progrés i l'evolució de cada alumne més que no pas els resultats de les S.A. en un moment puntual en els P.A. dels alumnes amb d.a.m.; a més a més els criteris són més flexibles que per a la resta d'alumnes de referència.

H.1.2.1.- Independentment de les diferències que es detectin o no en el programa avaluatiu utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i l'utilitzat per a la resta de l'alumnat, es podran identificar diferències entre les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i les situacions d'avaluació utilitzades per a la resta de l'alumnat.⁴⁹

Cas 1:

No s'estableixen diferències entre S.A. per als alumnes identificats amb i sense d.a.m.

Cas 2:

Sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre S.A. utilitzades per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.

- Grups ordinaris:
 - Alumnes sense d.a.m.: tant en els grups A i B (cas2.d); com en els grups C i D (cas2.a). s'utilitzen la prova escrita i l'observació d'aula per avaluar els alumnes sense d.a.m. Les diferències en la concreció d'aquestes dues S.A. depenen del docent responsable.
 - Alumnes amb d.a.m.: els alumnes amb d.a.m. dels grups A i B són avaluats a partir d'aquestes dues S.A., però sí que hi ha diferències en les dimensions que les caracteritzen respecte als alumnes sense d.a.m.; en canvi, els alumnes amb d.a.m. dels grups C i D no són avaluats a partir de la prova escrita, i pel que fa a l'observació d'aula, presenta les mateixes característiques que per als alumnes sense d.a.m.
- Grups d'assignació específica mixta:

⁴⁹ De totes les possibles S.A. que configuren els diferents P.A. utilitzats per avaluar els alumnes amb i sense d.a.m. s'han escollit la prova escrita i l'observació d'aula. La primera per la seva representativitat al llarg dels diferents P.A. i la segona pel seu contrast respecte al tipus d'informació que es pot recollir amb el seu ús

- Alumnes sense d.a.m.: tant en els grups 1, 4 s'utilitzen la prova escrita i l'observació d'aula per avaluar els alumnes sense d.a.m. Les diferències en la concreció d'aquestes dues S.A. depenen del docent responsable. I en el cas del grup 5 (cas2.b) no s'utilitza l'observació d'aula com a S.A. per avaluar els alumnes sense d.a.m.
- Alumnes amb d.a.m.: els alumnes amb d.a.m. del grup 1 són avaluats a partir d'aquestes dues S.A., però sí que hi ha diferències en les dimensions que les caracteritzen respecte als alumnes sense d.a.m.; en canvi, els alumnes amb d.a.m. del grup 4 no són avaluats a partir de la prova escrita, i pel que fa a l'observació d'aula, presenta les mateixes característiques que per als alumnes sense d.a.m. En el cas del grup 5, els alumnes amb d.a.m, a l'igual que els alumnes sense d.a.m, no són avaluats a partir de l'observació d'aula, i pel que fa a la prova escrita sí que hi ha diferències en la seva concreció respecte als alumnes sense d.a.m.
- Grups d'assignació específica de nivell únic baix
 - Alumnes sense d.a.m.: no s'identifiquen alumnes sense d.a.m. en aquest tipus d'agrupament, però es prendran com a referència per tal d'establir si hi ha, o no, diferències en la prova escrita i l'observació d'aula per als alumnes amb d.a.m.
 - Alumnes amb d.a.m.: els alumnes amb d.a.m. del grup 3 són avaluats a partir d'aquestes dues S.A. a l'igual que els seus alumnes de referència, però sí que hi ha diferències en les dimensions que les caracteritzen (el docent és el mateix cas2.d); els alumnes amb d.a.m. del grup 6 no són avaluats a partir de la prova escrita, i pel que fa a l'observació d'aula, presenta les mateixes característiques que per als alumnes sense d.a.m. malgrat el professor sigui el mateix, (cas2.a); i, finalment, els alumnes de la UAC són avaluats a partir tant de la prova escrita com de l'observació d'aula -entre d'altres- però sí que s'estableixen diferències en la seva caracterització respecte els alumnes de referència (la UAC té un professor diferent, cas2.c.)

- Grup d'assignació específica de nivell únic mig
 - Alumnes sense d.a.m.: només hi ha un grup d'aquest tipus (cas2.d), amb la qual cosa no es poden establir diferències entre els grups.
 - Alumnes amb d.a.m.: són avaluats a partir de les mateixes S.A. amb les mateixes característiques que els alumnes sense d.a.m. (cas2.d).

Cas 3:

Sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre P.A. utilitzats per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.

- Grups ordinaris: no s'estableixen diferències entre les característiques de la prova escrita i l'observació d'aula utilitzades per als alumnes amb i sense d.a.m. als grups B, C i D, i el docent és el mateix, (cas3.b).
- Grup d'assignació específica mixt: no s'estableixen diferències entre les característiques de la prova escrita i l'observació d'aula utilitzades per als alumnes amb i sense d.a.m. d'aquest tipus d'agrupament, (cas3.d).
- Grups d'assignació específica de nivell únic baix.
 - Alumnes sense d.a.m.: no s'identifiquen alumnes sense d.a.m. en aquest tipus d'agrupament, però es prendran com a referència per tal d'establir si hi ha, o no, diferències entre la prova escrita i l'observació d'aula per als alumnes amb d.a.m.
 - Alumnes amb d.a.m.: s'identifiquen tres grups d'assignació específica de nivell únic baix. Així, al grup ordinari A sí que s'estableixen diferències en la concreció de l'ús de la prova escrita i l'observació d'aula per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta d'alumnes de referència, malgrat el professor sigui el mateix, (cas3.b); en el crèdit variable de reforç també s'estableixen diferències entre la prova escrita i l'observació d'aula i les utilitzades per avaluar la resta de l'alumnat, però el docent també és diferent, (cas3.c); i, finalment, les

diferències entre aquestes S.A. també es fan paleses per avaluar els alumnes de la UAC respecte els alumnes de referència, però el docent també és diferent, (cas3.a).

Cas 4:

Sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre P.A. utilitzats per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.

- Grups ordinaris
 - Alumnes sense d.a.m.: els alumnes del grup A cas4.c són avaluats a partir de la prova escrita i de l'observació d'aula, entre d'altres; en canvi en els grups B i C (cas4.a) i D (cas4.b) no s'utilitza l'observació d'aula per avaluar els alumnes sense d.a.m.
 - Alumnes amb d.a.m.: són avaluats a partir de les mateixes S.A. amb la mateixa caracterització que per als alumnes sense d.a.m. A l'igual que per als alumnes sense d.a.m. hi ha diferències depenent del professor responsable de cada grup.
- Grups d'assignació específica de nivell únic baix
 - Alumnes sense d.a.m.: no s'identifiquen alumnes sense d.a.m. en aquest tipus d'agrupament, però es prendran com a referència per tal d'establir les diferències en l'ús i la caracterització de la prova escrita i l'observació d'aula, si hi ha, o no, per als alumnes amb d.a.m.
 - Alumnes amb d.a.m.: s'identifiquen tres grups d'assignació específica de nivell únic baix. Així, el grup reduït A-B sí que hi ha diferències en la caracterització de la prova escrita, i en aquest cas s'utilitza l'observació d'aula com a S.A. per als alumnes amb d.a.m., a diferència que per als alumnes sense d.a.m., i malgrat el professor sigui el mateix, (cas4.b); en el grup reduït C-D no s'estableixen diferències entre la caracterització d'aquestes dues S.A. per als

alumnes amb i sense d.a.m., i el docent és el mateix, (cas4.c); i, finalment, sí que hi ha diferències en la caracterització de la prova escrita per avaluar els alumnes que van a les atencions individualitzades, i en aquest cas s'utilitza l'observació d'aula com a S.A. per als alumnes amb d.a.m., a diferència que per als alumnes sense d.a.m., però el docent també és diferent, (cas4.d).

Taula 11.1.1.1. Diversificació dels P.A. per als alumnes amb d.a.m. i sense d.a.m. i diversificació de la prova escrita i l'observació d'aula als diferents tipus d'agrupaments.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversif. P.A.	Diversi. prova esc.	Diversif. obser.
1	Grup ordinari (A,B,C) cas1.a	no	no	no
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	no	sí	sí
2	Grup ordinari (C/D) cas2.a	sí	sí	no
2	Grup d'assignació específica de nivell únic mig (2) cas2.d	no	no	no
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	no	sí	sí
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	sí	sí	no
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	sí	sí	sí
2	Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	no	sí	sí
2	Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	sí	sí	no
2	Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	no	sí	no
3	Grup ordinari (B,C,D) cas3.b	no	no	no
3	Grup d'assignació específica mixt (C.V.) cas3.d	no	no	no
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) cas3.b	sí	sí	sí

3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) cas3.c	sí	sí	sí
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas3.a	sí	sí	sí
4	Grup ordinari (B,C) cas4.a	no	no	no
4	Grup ordinari (D) cas4.b	no	no	no
4	Grup ordinari (A) cas4.c	no	no	no
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) cas4.b	sí	sí	sí
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	no	no	no
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) cas4.d	sí	sí	sí

H.1.2.2.- Aquestes diferències entre les situacions es podran concretar en diferents elements d'aquestes situacions, com ara: nº de tasques, temps de realització, criteris de correcció/qualificació...

Cas 1:

No s'estableixen diferències entre la prova escrita i l'observació d'aula utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb i sense d.a.m.

Cas 2:

Sí que es concreten en diferents elements.

En el cas dels grups ordinaris A i B i pel que fa al contrast entre la S.A. prova escrita i la S.A. observació d'aula sí que existeixen diferències respecte al tipus de contingut. Per als alumnes amb d.a.m. es prioritzen els continguts procedimentals i actitudinals i per a la resta de l'alumnat es tenen en compte tots tres tipus de continguts; els ajuts i suports són més, i més personalitzats, en el cas dels alumnes amb d.a.m. per a totes les S.A.; els criteris i procediments de correcció són més flexibles i es toleren més els errors per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat; i per finalitzar, la modalitat de devolució és més individual per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat.

En el cas dels grups ordinaris C i D i pel que fa al contrast entre les S.A. prova escrita i observació d'aula, la primera no s'utilitza per avaluar els alumnes amb d.a.m. i la segona presenta les mateixes característiques en ambdós casos.

En relació als grups d'assignació específica mixta, i més concretament el grup nº1, pel que fa al contrast entre la S.A. prova escrita i la S.A. observació d'aula sí que existeixen diferències; respecte al tipus de contingut, per als alumnes amb d.a.m. es prioritzen els continguts procedimentals i actitudinals i per a la resta de l'alumnat es tenen en compte tots tres tipus de continguts; els ajuts i suports són més, i més personalitzats, en el cas dels alumnes amb d.a.m. per a totes les S.A.; els criteris i procediments de correcció són més flexibles i es toleren més els errors per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat; i per finalitzar, la modalitat de devolució és més individual per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta de l'alumnat. Pel que fa al grup nº5 també s'estableixen diferències en algunes dimensions que caracteritzen les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes identificats amb d.a.m. i la resta de l'alumnat. Així, a la prova escrita, es té més en compte la capacitat de raonament per als alumnes no identificats amb d.a.m. i la capacitat memorística per als alumnes identificats amb d.a.m.; pel que fa a ajuts i suports, la docent aporta amb més quantitat "pistes" per ajudar els alumnes identificats amb d.a.m. que a la resta de l'alumnat; els criteris i procediments de correcció de la prova es caracteritzen per presentar un nivell d'exigència més baix per als alumnes amb d.a.m. que per a la resta. En cap dels dos casos s'utilitza l'observació d'aula per avaluar els alumnes. En el cas del grup nº4, i pel que fa al contrast entre les S.A. prova escrita i observació d'aula, la primera no s'utilitza per avaluar els alumnes amb d.a.m. i la segona presenta les mateixes característiques en ambdós casos.

Finalment, en el cas dels grups d'assignació específica de nivell únic baix, en el grup nº 3 les diferències són les mateixes que les identificades per al grup nº1. En el grup nº 6 les diferències són les mateixes que per al grup nº4. En el cas de la UAC i pel que fa a la S.A. prova escrita, les diferències entre la de la UAC i la de la resta d'alumnes de referència, es troben en diferents dimensions, com ara: els criteris de correcció en el cas de la UAC depenen dels objectius que s'hagin prioritzat per a cada alumne i en la resta d'alumnes de referència estan establerts a priori; el sistema per qualificar les proves escrites és qualitatiu en el cas de la UAC i aporta comentaris escrits, i és quantitatiu (sobre 10) en el cas dels alumnes de referència, i també porta comentaris escrits al final de la prova; pel que fa als agents de la correcció i qualificació poden ser els mateixos

alumnes de la UAC, i en canvi és el professor per a la resta d'alumnes de referència; en els segments de devolució, en el cas de la UAC els alumnes signen un contracte en el cas d'estar d'acord amb l'avaluació que s'ha realitzat d'ells i en el cas dels alumnes de referència revisen la prova i la retornen al professor. En el cas de la S.A. observació d'aula les diferències entre la UAC i la resta d'alumnes de referència, pel que fa als referents documentals utilitzats, en el cas dels alumnes de referència els professors no utilitzen res, i en canvi a la UAC s'utilitza una fitxa on s'anota el treball, l'actitud, la puntualitat, o si porten o no el material; la capacitat que permet avaluar millor en el cas dels alumnes de la UAC és la capacitat d'autonomia, de socialització i intel·lectual, i en canvi en la resta d'alumnes de referència no hi ha una reflexió elaborada al respecte; pel que fa als criteris i procediments de correcció, en el cas dels alumnes de referència no n'hi ha perquè es considera que no hi ha producte per poder corregir, i en el cas dels alumnes de la UAC depenen dels objectius prioritzats per cada alumne.

Cas 3:

Sí que es concreten en diferents elements.

Pel que fa als grups ordinaris i als grups d'assignació específica mixt ja s'ha comentat que no s'estableixen diferències, amb la qual cosa ens centrarem en els grups d'assignació específica de nivell únic baix.

Pel que fa a les diferències entre S.A. del grup A, destaca la importància otorgada a la prova escrita (80% en el cas dels alumnes dels grups ordinaris i 20% en el cas dels alumnes del grup A); encara que també cal destacar que els criteris i procediments de correcció de les diferents situacions són més flexibles per als alumnes del grup A que per als alumnes dels grups ordinaris B, C i D. La importància que se li otorga a l'observació d'aula en el cas dels alumnes amb d.a.m. és del 80% de la nota final.

En relació al crèdit variable de reforç, i pel que fa a la comparació entre diferents dimensions de la S.A. prova escrita, aquelles que presenten diferències són les següents: els referents documentals de la prova són els llibres de text en el cas dels alumnes sense d.a.m. i retalls de diaris i gràfiques elaborades pel professor en el cas dels alumnes amb d.a.m.; pel que fa als criteris i procediments de correcció i qualificació, en el cas dels alumnes sense d.a.m. cada pregunta val un punt, i en el cas dels alumnes amb d.a.m. els criteris s'estableixen a posteriori segons com hagi anat la prova (són criteris qualitius i

quantitatius); l'agent de la correcció és el professor en el primer cas, i són el professor i els alumnes en el cas dels alumnes amb d.a.m.; els segments d'aprofitament es limiten a repetir la prova en els alumnes amb d.a.m. i en l'altre cas repeteixen la prova, la corregeixen conjuntament i reflexionen sobre le procés d'aprenentatge que s'ha realitzat; pel que fa als canvis en la planificació, no n'hi ha per als alumnes sense d.a.m. i sí que hi ha reajustaments en el cas dels alumnes amb d.a.m.; finalment, en la repercussió en les decisions d'acreditació, la prova escrita val un 80% en el cas dels alumnes sense d.a.m. i 20% en el cas dels alumnes amb d.a.m. I pel que fa a les dimensions de la S.A. observació d'aula, les diferències són: pel que fa als referents documentals, en el cas del crèdit variable de reforç el professor segueix un diari de classe personalitzat, en canvi pels alumnes de referència no hi ha sistematització de la informació que es recull; el tipus de contingut que s'avalua, per als alumnes amb d.a.m., són tots, i en canvi per a la resta de l'alumnat són bàsicament actitudinals; quant a la capacitat que permet avaluar, per als alumnes amb d.a.m. s'assenyala la capacitat crítica, d'expressió oral i escrita, de raonament matemàtic, d'hàbit de treball, de socialització i respecte cap als companys, i en canvi per a la resta de l'alumnat no s'ha reflexionat al respecte de les capacitats que permet avaluar aquesta situació d'avaluació; pel que fa als criteris i procediments de correcció, en el cas dels alumnes amb d.a.m. el criteri seria el grau en què s'assoleixen les capacitats, en canvi per als alumnes de referència el criteri és el comportament de l'alumne; el sistema de qualificació és qualitatiu en el cas dels alumnes amb d.a.m., i en forma de positius i negatius per als alumnes de referència; pel que fa als canvis en la planificació, en el cas dels alumnes del crèdit de reforç contínuament hi ha reajustaments depenent de les observacions i el progrés dels alumnes, i en canvi en el cas dels alumnes de referència, no hi ha canvis en la planificació; finalment, en la repercussió en les decisions d'acreditació, la prova escrita val un 10% en el cas dels alumnes sense d.a.m. i un 80% en el cas dels alumnes amb d.a.m.

I pel que fa a la UAC, les diferències en les dimensions de la S.A. prova escrita són les següents: els referents documentals en el cas de la UAC els exercicis de la prova els elabora el professor i, en canvi, per als alumnes de referència s'utilitzen llibres de text de 4art de diferents editorials; la ubicació temporal és a la meitat i al final del trimestre en el cas de la UAC i després de cada bloc temàtic per a la resta d'alumnes de referència; pel que fa als segments d'aprofitament, a la UAC es corregeix l'examen a la pissarra i la resta d'alumnes de referència té l'oportunitat de tornar a fer la prova; per a la resta

d'alumnes de referència no hi ha canvis en la planificació, i per als alumnes de la UAC, i a partir dels resultats de la prova, es poden adaptar continguts posteriors; la repercussió de la prova escrita és del 50% del total en la UAC i del 80% en el cas dels alumnes de referència. Pel que fa a la S.A. observació d'aula, l'única dimensió diferencial per als alumnes de la UAC i per a la resta d'alumnes de referència és la repercussió que té de cara a l'acreditació, que és un 50% de la nota final en el cas dels alumnes de la UAC i un 10% en el cas de la resta d'alumnes de referència.

Cas 4:

Sí que es concreten en diferents elements.

Pel que fa als grups ordinaris i al grup d'assignació específica de nivell únic baix ja s'ha comentat que no s'estableixen diferències, amb la qual cosa ens centrarem en els grups d'assignació específica de nivell únic baix.

En el grup AB i en el cas de la prova escrita, en la dimensió "formes d'organització de l'activitat conjunta" referent a "segments preparatoris", en el cas dels alumnes identificats amb d.a.m., el professor planteja exercicis als alumnes, mentre que per a la resta de l'alumnat, són ells que plantegen dubtes al professor; pel que fa als "segments d'aprofitament" de la mateixa S.A., en el cas dels alumnes identificats amb d.a.m. al grup d'assignació específica es pot plantejar una "recuperació" quan els resultats de la prova no hagin estat els esperats, mentre que a la resta de l'alumnat aquesta possibilitat no es contempla. Pel que fa al conjunt de S.A., els criteris i procediments de correcció són fixes per als alumnes del grup de referència, mentre que són més flexibles i dependents de l'alumne en el cas dels alumnes identificats amb d.a.m. del grup d'assignació específica; també és diferent la dimensió relativa a "canvis en la planificació", ja que no n'hi ha per als alumnes de referència i sí que es pot tornar sobre els continguts en el cas dels alumnes amb d.a.m. Per finalitzar, també és diferent la repercussió de les diferents S.A. en les decisions d'acreditació, és a dir, es tenen en compte per separat en el cas dels alumnes del grup de referència, i en el cas dels alumnes amb d.a.m. es mira que hagin assolit els objectius mínims juntament amb un progrés personal i una actitud bona cap a l'aprenentatge de les matemàtiques. En el cas de l'observació d'aula, no es contempla com a S.A. per a la resta d'alumnes de referència.

Pel que fa al contrast de les S.A. per a les atencions individualitzades, es fa difícil en tant que no hi ha una especificació de S.A. ja que es concreten de manera diversa depenent de l'alumne. Les grans diferències es troben en la importància que se li otorga a l'observació com a S.A. en les atencions individualitzades, i en els criteris de correcció utilitzats per avaluar els coneixements en el cas de la prova escrita, més flexibles i adaptats per als alumnes de les atencions individualitzades; així com en els canvis en la planificació i la repercussió en les decisions d'acreditació.

H.1.3.1.- Només alguns dels programes avaluatius utilitzats pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques presentaran un grau d'adaptabilitat més elevat que el programa avaluatiu utilitzat per avaluar la resta de l'alumnat.

Taula 11.1.1.2. Grau d'adaptabilitat dels P.A. per als alumnes amb d.a.m. i sense d.a.m. als diferents tipus d'agrupaments.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversif. P.A.	Grau adap. no d.a.m.	Grau adap. d.a.m.
1	Grup ordinari (A,B,C) cas1.a	no	M-B	M-B
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	no	M	M
2	Grup ordinari (C/D) cas2.a	sí	A	A
2	Grup d'assignació específica de nivell únic mig (2) cas2.d	no	M	(M)
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	no	(M)	M
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	sí	(A)	A
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	sí	(M)	A
2	Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	no	M	M
2	Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	sí	A	A
2	Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	no	B	B
3	Grup ordinari (B,C,D) cas3.b	no	M	M
3	Grup d'assignació específica mixt (C.V.) cas3.d	no	M	M

3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) cas3.b	sí	(M)	A
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) cas3.c	sí	(M)	M-A
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas3.a	sí	(M)	M
4	Grup ordinari (B,C) cas4.a	no	M-A	M-A
4	Grup ordinari (D) cas4.b	no	M	M
4	Grup ordinari (A) cas4.c	no	M	M
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) cas4.b	sí	(M-A)	M-A
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	no	(M)	M
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) cas4.d	sí	(M)	A

Cas 1:

No hi ha P.A. específic per als alumnes amb d.a.m.

Cas 2:

Només el P.A. utilitzat per avaluar els alumnes amb d.a.m. a la UAC té un grau d'adaptabilitat més elevat que l'utilitzat per a la resta de l'alumnat de referència. En la resta de tipologia d'agrupaments, el grau d'adaptabilitat dels P.A. utilitzats per als alumnes identificats amb i sense d.a.m. coincideix.

Cas 3:

Dels tres P.A. diferents utilitzats per avaluar els alumnes amb d.a.m. als agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix, només dos presenten un grau d'adaptabilitat més elevat que l'utilitzat per avaluar la resta de l'alumnat de referència.

Cas 4:

Els P.A. utilitzats per avaluar els alumnes amb d.a.m. presenten un grau d'adaptabilitat similar als utilitzats per a la resta de l'alumnat excepte en el cas de l'agrupament d'assignació específica de nivell únic baix (atencions individualitzades), on el grau d'adaptabilitat del P.A. és superior al de la resta d'alumnes de referència.

Taula 11.1.1.3.- Grau d'adaptabilitat dels P.A. dels alumnes amb d.a.m. dependent de la tipologia de l'agrupament

TIPUS D'AGRUPAMENT	CAS 1	CAS 2	CAS 3	CAS 4
Ordinari	M-B	M; A	M	M-A; M; M
Assignació específica mixte		M; A; B	M	
Assignació esp. nivell únic baix		M; A; A	A; M-A; M	M-A; M; A
Assignació esp. nivell únic mig				

A partir d'aquesta taula-resum de resultats es poden extreure les següents conclusions:

- Els P.A. no són, en general, molt adaptatius.
- Encara que el P.A. utilitzat per als alumnes amb i sense d.a.m. sigui diferent, aquest fet no comporta una variació del grau d'adaptabilitat dels P.A.
- Per a que augmenti el grau d'adaptabilitat dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m., el P.A. utilitzat per als alumnes de referència ha de ser, com a mínim, adaptatiu en algunes de les S.A. o en algunes dimensions de les S.A. (M).
- El tipus d'agrupament no és la variable crítica que explica el grau d'adaptabilitat d'un P.A. Ara bé, en dos casos el tipus d'agrupament d'assignació específica de nivell únic baix fa que augmenti el grau d'adaptabilitat dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m.

Aquesta hipòtesi es dona quan:

- El centre té un nivell mig o alt d'elaboració tant pel que fa al tema de l'avaluació com del d'atenció a la diversitat del seu alumnat.
- El P.A. utilitzat per als alumnes sense d.a.m. és, almenys, adaptatiu en algunes de les S.A. o en algunes de les dimensions de les S.A. (M).
- Ens trobem amb grups d'assignació específica de nivell únic baix.

H.1.4.1.- Només algunes de les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques presentaran un grau d'adaptabilitat més elevat que les situacions d'avaluació utilitzades per avaluar la resta de l'alumnat.

Taula 11.1.1.4. Grau d'adaptabilitat de la prova escrita per als alumnes amb d.a.m. i sense d.a.m. als diferents tipus d'agrupaments.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversif. prova escrita	Grau adap. no d.a.m.	Grau adap. d.a.m.
1	Grup ordinari (A,B,C) cas1.a	no	M-B	M-B
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	sí	M	M
2	Grup ordinari (C/D) cas2.a	sí	M	No n'hi ha
2	Grup d'assignació específica de nivell únic mig (2) cas2.d	no	M	(M)
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	sí	(M)	M
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	sí	(M)	No n'hi ha
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	sí	(M)	M
2	Grup d'assignació específica mixte (1) cas2.d	sí	M	M
2	Grup d'assignació específica mixte (4) cas2.a	sí	M	No n'hi ha
2	Grup d'assignació específica mixte (5) cas2.b	sí	B	B
3	Grup ordinari (B,C,D) cas3.b	no	M	M
3	Grup d'assignació específica mixte (C.V.) cas3.d	no	M	M

3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) cas3.b	sí	(M)	M
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) cas3.c	sí	(M)	A
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas3.a	sí	(M)	B
4	Grup ordinari (B,C) cas4.a	no	M-A	M-A
4	Grup ordinari (D) cas4.b	no	M	M
4	Grup ordinari (A) cas4.c	no	M	M
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) cas4.b	sí	(M)	M
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	no	(M)	M
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) cas4.d	sí	(M)	A

Taula 11.1.1.5. Grau d'adaptabilitat de l'observació d'aula per als alumnes amb d.a.m. i sense d.a.m. als diferents tipus d'agrupaments.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversif. observació d'aula	Grau adap. no d.a.m.	Grau adap. d.a.m.
1	Grup ordinari (A,B,C) cas1.a	no	M-A	M-A
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	sí	M	M
2	Grup ordinari (C/D) cas2.a	no	A	A
2	Grup d'assignació específica de nivell únic mig (2) cas2.d	no	M	(M)
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	sí	(M)	M
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	no	(A)	A
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	sí	(M)	A

2	Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	sí	M	M
2	Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	no	A	A
2	Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	no	No n'hi ha	No n'hi ha
3	Grup ordinari (B,C,D) cas3.b	no	M	M
3	Grup d'assignació específica mixt (C.V.) cas3.d	no	M	M
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) cas3.b	sí	(M)	M
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) cas3.c	sí	(M)	A
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas3.a	sí	(M)	B
4	Grup ordinari (B,C) cas4.a	no	No n'hi ha	No n'hi ha
4	Grup ordinari (D) cas4.b	no	No n'hi ha	No n'hi ha
4	Grup ordinari (A) cas4.c	no	B	B
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) cas4.b	sí	No n'hi ha	A
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	no	No n'hi ha	No n'hi ha
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) cas4.d	sí	No n'hi ha	A

Aquesta hipòtesi es dona quan:

- El centre té un nivell mig o alt d'elaboració tant pel que fa al tema de l'avaluació com del d'atenció a la diversitat del seu alumnat.
- Ens trobem amb grups d'assignació específica de nivell únic baix.

Les conclusions generals per a aquest objectiu 1 són:

- Els resultats confirmen la potencialitat i pertinença dels instruments teòrics i metodològics emprats per a l'abordatge empíric del problema, especialment en allò relatiu a les unitats emprades per a l'anàlisi de les pràctiques

avaluatives (E.A.; P.A.; S.A.; T.A.), i en allò relatiu a la consideració combinada dels nivells de centre i aula en l'estudi d'aquestes pràctiques.

- Els resultats obtinguts mostren que, en un bon nombre de casos, els P.A. i les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes amb d.a.m. són iguals als emprats per avaluar la resta de l'alumnat, sense que es produeixi cap diferenciació, i també que la proporció de P.A. que poden qualificar-se com "adaptatius" entre el conjunt dels P.A. analitzats és baixa.

Això es pot entendre com a una confirmació de les dificultats que suposa, per al professorat, flexibilitzar i adaptar les seves pràctiques d'avaluació en el cas dels alumnes que presenten majors dificultats per aprendre. Aquest resultat coincideix amb els aportats per d'altres recerques, i en particular amb els resultats obtinguts en el projecte de referència d'aquest treball. Això suposa, al mateix temps, un indicador de la possible representativitat de les dades que hem obtingut en el nostre propi treball.

- Els resultats mostren que la introducció de canvis i diversificacions en els P.A. i les S.A. per als alumnes amb d.a.m. no sempre comporta una millora substancial de l'adaptabilitat d'uns i altres.

Més enllà de la possible incidència en aquests resultats de la forma en què s'ha operativitzat el concepte d'"adaptabilitat", entenem que aquesta conclusió és rellevant tant des del punt de vista teòric com des del punt de vista de la millora de les pràctiques avaluatives dels professors.

- Els resultats obtinguts aporten informació extensa i detallada en relació amb les maneres en què alguns professors diversifiquen i fan més adaptatives les seves pràctiques avaluatives per als alumnes amb d.a.m., tant en el nivell dels P.A. com en el nivell de les S.A.

Aquesta informació resulta d'especial rellevància tant des del punt de vista teòric i conceptual com des del punt de vista de la seva aplicació pràctica per a la millora de l'actuació del professorat. Teòricament, amb la finalitat d'avançar cap a una caracterització detallada de la noció d'"avaluació inclusiva", especificant les dimensions tant dels P.A. com de les S.A. que

són susceptibles de diversificació, i algunes de les formes concretes en què, en cada cas, aquesta diversificació pot donar-se. Des del punt de vista pràctic, de cara a la planificació de processos de formació inicial i permanent del professorat, així com de processos d'assessorament psicopedagògic i, en general, de reflexió del professorat sobre la seva pròpia pràctica com a eina al servei de la millora de la qualitat de l'ensenyament.

De manera similar, els resultats aporten informació detallada sobre algunes de les dificultats que troba el professorat per a diversificar els seus P.A. i S.A., identificant alguns aspectes i dimensions d'uns i altres en els quals aquesta diversificació es dona en molts pocs casos, i sembla, per això, més difícil.

Aquests resultats són també rellevants tant teòrica, com pràcticament, per les mateixes raons abans esmentades.

- En els nostres resultats, només es produeix un augment de l'adaptabilitat en els P.A. dels alumnes amb d.a.m. quan el P.A. de referència per a la resta de l'alumnat és, almenys, parcialment adaptatiu.

Aquesta dada és de gran importància, al nostre judici, especialment de cara a la planificació de mesures i processos de formació i assessorament al professorat, en tant que suggereix, amb totes les reserves necessàries, que, sense una millora cap a amunt de l'adaptabilitat de l'avaluació per al conjunt d'alumnes, pot resultar difícil aconseguir millores en l'adaptabilitat de l'avaluació dels alumnes amb d.a.m. Això resulta especialment significatiu en termes teòrics, perquè coincideix amb les afirmacions bàsiques d'una estratègia d'ensenyament adaptatiu com a resposta a la diversitat de l'alumnat.

- Els resultats per a aquest objectiu apunten la importància que, com a factor afavoridor de la possibilitat d'una avaluació més diversificada i adaptativa pels alumnes amb d.a.m., té l'existència de decisions de centre amb un alt nivell d'elaboració que apunten en aquesta direcció. Al mateix temps, mostren la rellevància dels agrupaments dels alumnes com a factor que incideix en la diversificació i el grau d'adaptabilitat de les pràctiques

avaluatives per als alumnes amb d.a.m., alhora que remarquen que la incidència d'aquest factor no és ni lineal ni automàtica. En tant que l'objectiu 3 tracta específicament els factors que influeixen en els processos de presa de decisions avaluatives per part del professorat, reprendrem aquests resultats en la discussió d'aquest objectiu.

11.1.2 CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU N°2

D'acord amb la metodologia d'anàlisi de cas que s'adopta en aquest projecte s'anirà donant resposta a les hipòtesis per a aquest objectiu prenent com a punt de partida cadascun dels casos.

H.2.3.1.- La diversificació dels programes avaluatius per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques estarà habitualment associada a la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.

Cas 1:

No hi ha diversificacions ni en el programa avaluatiu ni en d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge, amb la qual cosa no es poden establir relacions.

Cas 2:

- Grups ordinaris: en els quatre grups ordinaris s'identifica una diversificació d'altres elements del procés d'e/a, però només en dos d'ells es dona, a més a més, una diversificació del P.A.
- Grups d'assignació específica mixta: en els tres grups es dona una diversificació en d'altres elements del procés d'e/a, però només en un d'ells es produeix, a més a més, una diversificació del P.A.
- Grups d'assignació específica de nivell únic baix: en els tres grups es dona una diversificació en d'altres elements del procés d'e/a, i en dos d'ells es produeix, a més a més, una diversificació del P.A.

En definitiva, doncs, o bé es produeix una diversificació en el P.A. i en d'altres elements del procés d'e/a, o només en d'altres elements del procés d'e/a. Però en qualsevol cas sempre es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a quan es tracta d'alumnes amb d.a.m.

Cas 3:

- Grups ordinaris: a cap dels tres grups ordinaris es produeix cap tipus de diversificació.
- Grup d'assignació específica mixt: en aquest grup, malgrat no es diversifica el P.A. sí que es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a.
- Grups d'assignació específica de nivell únic baix: en tots tres grups es diversifica tant el P.A. com d'altres elements del procés d'e/a.

En definitiva, o bé no hi ha cap tipus de diversificació, o bé es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a però no el P.A., o bé es diversifiquen ambdues coses. Com més homogeni és el tipus d'agrupament, més es diversifiquen tant el P.A. com d'altres elements del procés d'e/a.

Cas 4:

- Grups ordinaris: en cap dels quatre grups ordinaris es diversifica el P.A. per als alumnes amb d.a.m., però en dos d'ells es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a.
- Grups d'assignació específica de nivell únic baix: en tots tres grups es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a, però en un d'ells no es diversifica el P.A.

En conclusió, o bé no hi ha cap tipus de diversificació, o bé es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a però no el P.A., o bé es diversifiquen ambdues coses. Com més homogeni és el tipus d'agrupament, més es diversifiquen tant el P.A. com d'altres elements del procés d'e/a.

Taula 11.1.2.1. Diversificació dels P.A. per als alumnes amb d.a.m. i diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb d.a.m. als diferents agrupaments.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversif. P.A.	Diversi. el. e/a
1	Grup ordinari (A,B,C) cas1.a	no	no
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	no	sí
2	Grup ordinari (C/D) cas2.a	sí	sí
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	no	sí
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	sí	sí
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	sí	sí
2	Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	no	sí
2	Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	sí	sí
2	Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	no	sí
3	Grup ordinari (B,C,D) cas3.b	no	no
3	Grup d'assignació específica mixt (C.V.) cas3.d	no	sí
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) cas3.b	sí	sí
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) cas3.c	sí	si
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas3.a	sí	sí
4	Grup ordinari (B,C) cas4.a	no	no
4	Grup ordinari (D) cas4.b	no	sí
4	Grup ordinari (A) cas4.c	no	sí
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) cas4.b	sí	sí
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	no	sí
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) cas4.d	sí	sí

A partir d'aquesta taula resum es poden treure les següents conclusions:

- Les possibles relacions que es poden establir entre les diversificacions del P.A. i d'altres elements del procés d'e/a són:
 - Diversificació P.A. – Diversificació d'altres elements e/a
 - Diversificació P.A. – No diversificació d'altres elements e/a
 - No diversificació P.A. – No diversificació d'altres elements e/a
 - No diversificació P.A. – Diversificació d'altres elements e/a

D'aquestes relacions es donen totes excepte la segona, és a dir, en cap cas es diversifica el P.A. sense que es diversifiquin d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.

- La variable crítica per establir aquestes relacions és, en primer terme, el tipus d'agrupament en el qual trobem els alumnes amb d.a.m., és a dir, en tots els agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a, i alguns d'ells també es diversifiquen els P.A. En segon terme, una altra variable crítica és el professor que imparteix docència a un grup-classe, de manera que hi ha una constància de les diversificacions que realitza més enllà del grup-classe, excepte si el grup és d'assignació específica de nivell únic baix, on es poden trobar diversificacions d'altres elements del procés d'e/a.

H.2.3.2.- Tot i l'associació proposada a la hipòtesi anterior, és possible trobar diversificació en d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques sense que hi hagi diversificació dels programes avaluatius d'aquests alumnes.

Cas 1:

No es dona en cap cas aquesta situació perquè no es diversifica ni P.A. ni d'altres elements del procés d'e/a.

Cas 2:

Sí que es produeix aquest tipus de relació en dos dels grups ordinaris A/B, així com en dos dels grups d'assignació específica mixt (on trobem el mateix docent que als grups ordinaris A i B) i a un dels grups d'assignació específica de nivell únic baix (que torna a ser el mateix docent que en els casos anteriors).

Cas 3:

Només es produeix aquesta relació en el grup d'assignació específica mixt.

Cas 4:

Aquesta relació s'identifica en dos dels grups ordinaris i en un dels grups d'assignació específica de nivell únic mig, que coincideix amb un dels docents del grup ordinari.

Taula 11.1.2.2. Diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge sense diversificació dels P.A. per als alumnes amb d.a.m. als diferents agrupaments.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversif. P.A.	Diversi. el. e/a
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	no	sí
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	no	sí
2	Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	no	sí
2	Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	no	sí
3	Grup d'assignació específica mixt (C.V.) cas3.d	no	sí
4	Grup ordinari (D) cas4.b	no	sí
4	Grup ordinari (A) cas4.c	no	sí
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	no	sí

La conclusió més rellevant d'aquesta taula és que aquest tipus de relació segons la qual es poden diversificar d'altres elements del procés d'e/a sense diversificar l'avaluació es produeix o bé en grups ordinaris o bé en grups d'assignació específica mixts; i en els

casos en què s'identifica en grups d'assignació específica de nivell únic baix, coincideix amb docents que en d'altres grups també diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a sense diversificar el P.A.

A continuació presentem diferents taules-resum que aporten resultats d'interès relacionats estretament amb les hipòtesis que acabem d'exposar.

Taula 11.1.2.3. Grau i tipus de diversificacions d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversi. el. e/a	Tipus div. poc/molt significatiu
1	Grup ordinari (A,B,C) cas1.a	no	---
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	sí	Molt significatiu (prioritzar)
2	Grup ordinari (C/D) cas2.a	sí	Molt significatiu (prioritzar)
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	sí	Molt significatiu (prioritzar)
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	sí	Molt significatiu (prioritzar)
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	sí	Molt significatiu (prioritzar, eliminar i substituir)
2	Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	sí	Molt significatiu (prioritzar)
2	Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	sí	Molt significatiu (prioritzar)
2	Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	sí	Poc significatiu
3	Grup ordinari (B,C,D) cas3.b	no	---
3	Grup d'assignació específica mixt (C.V.) cas3.d	sí	Poc significatiu
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) cas3.b	sí	Molt significatiu (prioritzar)
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) cas3.c	si	Molt significatiu (substituir)
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas3.a	sí	Molt significatiu (prioritzar, eliminar, substituir)

4	Grup ordinari (B,C) cas4.a	no	---
4	Grup ordinari (D) cas4.b	sí	Poc significativa
4	Grup ordinari (A) cas4.c	sí	Poc significativa
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) cas4.b	sí	Molt significativa (prioritzar, eliminar, substituir)
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	sí	Molt significativa (prioritzar)
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) cas4.d	sí	Molt significativa (prioritzar, eliminar, substituir)

A partir d'aquesta taula-resum es poden concloure els següents punts:

- A tots els grups d'assignació específica de nivell únic baix les diversificacions d'altres elements del procés d'e/a són molt significatives, i en la majoria dels casos suposa una prioritació d'objectius i continguts respecte el currículum ordinari.
- Dins els grups d'assignació específica de nivell únic baix, el cas de la UAC i de les atencions individualitzades presenta una característica comuna en tots els casos, no només pel que fa al grau de diversificació, que és molt significatiu, sinó pel que fa al tipus, ja que pot suposar, en tots els casos, o bé una prioritació, o bé una eliminació o bé una substitució d'objectius i continguts respecte al currículum ordinari. Això es produeix en tant que les diversificacions es realitzen d'una manera més individualitzada que en d'altres tipus d'agrupaments.
- En els casos en què s'identifiquen diversificacions molt significatives en els grups ordinaris o en grups d'assignació específica mixts, la diversificació implica una diversificació del material que ahora suposa un treball més autònom per part de l'alumne que presenta d.a.m. dins l'aula.
- Les diversificacions poc significatives s'identifiquen, o bé a grups ordinaris, o bé a grups d'assignació específica mixts.

Taula 11.1.2.4.- Grau i tipus de diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i grau d'adaptabilitat del P.A.

Cas	Tipus d'agrupament	Diversi. el. e/a	Tipus div. poc/molt significatiu	Divers. P.A.	Grau adap. P.A.
1	Grup ordinari (A,B,C) cas1.a	no	---	no	M-B
2	Grup ordinari (A/B) cas2.d	sí	Molt significatiu (prioritzar)	no	M
2	Grup ordinari (C/D) cas2.a	sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (3) cas2.d	sí	Molt significatiu (prioritzar)	no	M
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (6) cas2.a	sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
2	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas2.c	sí	Molt significatiu (prioritzar, eliminar i substituir)	sí	A
2	Grup d'assignació específica mixt (1) cas2.d	sí	Molt significatiu (prioritzar)	no	M
2	Grup d'assignació específica mixt (4) cas2.a	sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
2	Grup d'assignació específica mixt (5) cas2.b	sí	Poc significatiu	no	B
3	Grup ordinari (B,C,D) cas3.b	no	---	no	M
3	Grup d'assignació específica mixt (C.V.) cas3.d	sí	Poc significatiu	no	M
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A) cas3.b	sí	Molt significatiu (prioritzar)	sí	A
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (C.V. I.G.) cas3.c	si	Molt significatiu (substituir)	sí	M-A
3	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (UAC) cas3.a	sí	Molt significatiu (prioritzar, eliminar, substituir)	sí	M
4	Grup ordinari (B,C) cas4.a	no	---	no	M-A
4	Grup ordinari (D) cas4.b	sí	Poc significativa	no	M
4	Grup ordinari (A) cas4.c	sí	Poc significativa	no	M

4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (AB) cas4.b	sí	Molt significativa (prioritzar, eliminar, substituir)	sí	M-A
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (CD) cas4.c	sí	Molt significativa (prioritzar)	no	M
4	Grup d'assignació específica de nivell únic baix (A.I.) cas4.d	sí	Molt significativa (prioritzar, eliminar, substituir)	sí	A

A partir d'aquesta taula-resum es pot arribar a les següents conclusions:

- Els docents que diversifiquen tant el P.A. com d'altres elements del procés d'e/a, presenten un grau d'adaptabilitat en el P.A. alt.
- Els docents que no diversifiquen el P.A. però diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a presenten un grau d'adaptabilitat en el P.A. mig, excepte en un cas en què el grau d'adaptabilitat és B (coincideix amb el cas 2 en el qual les decisions de diversificacions d'altres elements del procés d'e/a són preses pel conjunt de professors del Departament de Matemàtiques).
- Les diversificacions en d'altres elements del procés d'e/a caracteritzades com a molt significatives, impliquen P.A. amb un grau d'adaptabilitat mig o alt. En canvi, les diversificacions en d'altres elements del procés d'e/a caracteritzades com a poc significatives, impliquen P.A. amb un grau d'adaptabilitat mig o baix.
- Lligat amb el tipus d'agrupament on trobem els alumnes, les diversificacions en d'altres elements del procés d'e/a caracteritzades com a molt significatives amb P.A. diversificat amb grau d'adaptabilitat mig o alt es corresponen amb grups d'assignació específica de nivell únic baix (hi ha dos grups, un d'ordinari i un d'assignació específica mixt que també es troben en aquesta situació i que es corresponen amb el mateix docent, cas2.a).

En canvi, als grups ordinaris o bé no es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a i el grau d'adaptabilitat del P.A. és mig-baix o mig (i només en un cas mig-alt); o bé, si es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a el tipus de diversificació és poc significativa i no es diversifica el P.A. i el grau d'adaptació és baix; o bé en dos grups ordinaris en què es diversifiquen d'altres elements de manera molt significativa, en un no es diversifica el P.A. i el grau d'adaptabilitat és mig, i en l'altre sí es diversifica el P.A. i el grau d'adaptabilitat és alt.

Les conclusions generals per a aquest objectiu 2 són:

- Una de les conclusions fonamentals dels resultats obtinguts en relació amb aquest objectiu és que hem identificat docents que diversifiquen diversos aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge, però no diversifiquen els seus P.A. En canvi, no trobem, en cap cas, la situació inversa, és a dir, que un docent que no diversifiqui d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge diversifiqui els seus P.A.

Aquesta conclusió resulta destacable, al nostre judici, almenys per dues raons. Per una banda, confirma que les pràctiques avaluatives constitueixen un component peculiar dels processos d'ensenyament i aprenentatge, amb característiques pròpies, i que presenta, per a la seva diversificació i adaptativitat, dificultats específiques. La tensió entre les funcions pedagògiques i socials present en l'avaluació, i que no apareix en la mateixa mesura en la resta de components, pot sense dubte explicar, almenys parcialment, aquesta especificitat. De nou, a més a més, la constatació d'aquestes dificultats coincideix amb els resultats assenyalats per altres autors, i en particular amb els del projecte de referència de la nostra recerca. Per una altra banda, aquesta conclusió és especialment rellevant des del punt de vista de la concreció de l'estratègia de resposta a la diversitat proposada des de la noció d'ensenyament adaptatiu. En efecte, i des d'aquesta perspectiva, se sosté que l'adaptació del currículum ha de realitzar-se d'allò menys significatiu a allò més significatiu, començant pels components relacionats amb la metodologia i l'avaluació per a passar posteriorment a aquells relacionats amb el què ensenyar. Allò que les nostres dades mostren

és que els professors, en molts casos, no apliquen aquesta lògica, sinó que adapten aspectes relacionats amb el què ensenyar sense per això adaptar l'avaluació que realitzen. Òbviament, la nostra interpretació d'aquest resultat no és que l'ordre d'adaptació proposat des de la lògica de l'ensenyament adaptatiu sigui incorrecte, sinó que els professors troben, per les especials característiques de l'avaluació, importants dificultats per a seguir aquest ordre, i que poden requerir de formació i suports específics al respecte. Tot això té, evidentment, repercussions rellevants des del punt de vista de la planificació d'accions de formació i assessorament dirigides a la millora de la pràctica dels professors.

- Un segon resultat destacable en relació amb aquest objectiu és el de que els professors que diversifiquen en major mesura els seus P.A. i els desenvolupen amb un major grau d'adaptabilitat són els mateixos que diversifiquen i adapten el major mesura la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.

En la nostra interpretació, aquest resultat és convergent amb el de l'objectiu 1, al constatar que els P.A. per als alumnes amb d.a.m. més adaptatius coincidien amb P.A. almenys parcialment adaptatius per a tot l'alumnat: en ambdós casos, allò que els resultats apunten és que la diversificació i adaptativitat dels P.A. per als alumnes amb d.a.m. no apareix de manera aïllada en la pràctica dels professors, sinó que es produeix en professors la pràctica educativa i avaluativa dels quals és, en conjunt, més diversificada i adaptativa.

- Els resultats per a aquest segon objectiu apunten també la incidència del tipus d'agrupament en la diversificació i adaptativitat de les pràctiques del professorat, en termes similars als que s'assenyalava en l'objectiu anterior. Com en aquell cas, reprendrem la discussió més detallada d'aquests resultats per al tercer objectiu.

11.1.3 CONCLUSIONS PER A L'OBJECTIU N°3

Com en els anteriors objectius, s'anirà donant resposta a les hipòtesis relatives a l'objectiu n°3 prenent com a punt de partida cadascun dels casos analitzats.

H.3.1.- El tipus de concepció de les diferències individuals (estàtica, ambientalista o interaccionista) que tingui de manera predominant el professorat i/o el centre influirà en la presa de decisions per part del professorat i/o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

H.3.1.1.- Com menys definida està la concepció del centre respecte a les diferències individuals, més repercuteix la concepció del professor en la manera que es dona resposta educativa i avaluativa per als alumnes amb d.a.m.

Cas 1:

En aquest cas la concepció del centre està ben definida i es caracteritza com a estàtica, a l'igual que la concepció del professor, que no diversifica ni el P.A. ni d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge.

Cas 2:

La concepció del centre respecte a les diferències individuals està ben definida, i és interaccionista. També comparteixen aquesta concepció tres dels quatre professors que imparteixen matemàtiques a 4art d'ESO, i aquest fet es veu reflectit en la diversificació dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i, en menor mesura, en la diversificació dels P.A.

Cas 3:

En aquest cas la concepció del centre sobre les diferències individuals no està molt definida, malgrat s'ubica més cap al pol estàtic. Dels quatre professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO, dos conceben les diferències individuals de manera estàtica i dos interaccionista. Aquests dos darrers diversifiquen altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, però només un el P.A. Pel que fa als docents que manifesten una concepció estàtica, un d'ells diversifica el P.A. i els

altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge; en canvi, l'altre docent diversifica depenent del tipus d'agrupament dels alumnes, de manera que al grup ordinari no s'identifica cap diversificació i al grup d'assignació específica de nivell únic baix es diversifica tant el P.A. com la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Cas 4:

En aquest cas la concepció de les diferències individuals del centre és interaccionista. Tres dels quatre professors que imparteixen docència en l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO comparteixen aquesta concepció, i això es veu reflectit en la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i, menor mesura, del P.A. en dos dels professors, i en canvi l'altre no diversifica però el seu P.A. presenta un nivell d'adaptabilitat mig-alt.

En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:

- Com menys definida està la concepció del centre sobre les diferències individuals, més repercuteix la concepció del professor a l'hora de donar resposta educativa als alumnes.
- A partir de l'afirmació precedent, una de les variables crítiques, però, a l'hora de donar una resposta educativa i diversificar el P.A. i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge és el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.

H.3.1.2.- A nivell de centre, quan predomina una concepció interaccionista de les diferències individuals, els processos i criteris en la presa de decisions portaran a l'ús de recursos inclusius, en canvi, quan existeix una concepció estàtica o ambientalista, poden haver recursos inclusius, depenent de si la concepció del professor és o no interaccionista.

Cas 1:

En aquest cas tant la concepció del centre com la del professor sobre les diferències individuals és estàtica. L'ús dels recursos disponibles és, en tots els casos exceptuant un, exclusiu.

Cas 2:

La concepció del centre sobre les diferències individuals és interaccionista, a l'igual que la de tres dels quatre professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO. L'ús dels recursos disponibles és, en tots els casos, inclusiu.

Cas 3:

En aquest cas la concepció del centre sobre les diferències individuals, malgrat no està molt definida, se situa més aviat cap al pol estàtic. La totalitat dels recursos utilitzats tenen un caràcter exclusiu, excepte els recursos personals, independentment de la concepció del professor.

Cas 4:

En aquest cas la concepció del centre és més aviat interaccionista, així com la de tres dels quatre professors que imparteixen docència de matemàtiques a 4art d'ESO. L'ús dels recursos disponibles és variable, així trobem recursos amb un ús inclusiu i d'altres amb un ús exclusiu independentment de la concepció del professor. El que sí acaba marcant si l'ús del recurs és inclusiu o exclusiu és el tipus d'agrupament dels alumnes.

En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:

- Quan predomina una concepció interaccionista de les diferències individuals, els processos i criteris en la presa de decisions porten a l'ús de recursos inclusius.
- Quan predomina una concepció estàtica de les diferències individuals poden haver recursos inclusius, però no depèn tant de la concepció del professor com el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.

Arrel de la resposta a aquestes dues subhipòtesis, les conclusions a la general són les següents:

- Les concepcions del centre sobre les diferències individuals influeixen en la presa de decisions del professorat sobre la diversificació del P.A. i d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- La concreció d'aquesta influència ve mediatitzada, més que per la concepció del professor, pel tipus d'agrupament dels alumnes.

H.3.2.- El tipus de concepció de l'avaluació (pedagògica/social) que tingui el centre influirà en la presa de decisions per part del professorat i/o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

H.3.2.1.- Com menys definida està la concepció del centre respecte a l'avaluació, més repercuteix la concepció del professor en la manera que es dona resposta educativa i avaluativa per als alumnes amb d.a.m.

Cas 1:

En aquest cas la concepció del centre està ben definida i es caracteritza com a social, a l'igual que la concepció del professor, que no diversifica ni el P.A. ni d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge.

Cas 2:

La concepció del centre respecte a l'avaluació està ben definida, i és pedagògica. També comparteixen aquesta concepció dos dels quatre professors que imparteixen matemàtiques a 4art d'ESO. Aquests docents diversifiquen tant el P.A. com la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. Els altres dos docents, que tenen una concepció social de l'avaluació, diversifiquen altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge però no el P.A.

Cas 3:

En aquest cas la concepció del centre sobre l'avaluació no està molt definida, malgrat s'ubica més cap al pol pedagògic. Dels quatre professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO, tres conceben l'avaluació de manera pedagògica i un social. Dels tres que la conceben amb una funció bàsicament reguladora, tots tres diversifiquen P.A. i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge; però un d'ells, en un grup ordinari, no diversifica res. El docent que concep l'avaluació amb una funció bàsicament acreditativa diversifica d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge però no el P.A.

Cas 4:

En aquest cas la concepció de l'avaluació del centre és social. Tres dels quatre professors que imparteixen docència en l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO discrepen amb aquesta concepció, i això es veu reflectit en la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i, menor mesura, del P.A. en dos dels professors, i en canvi l'altre no diversifica però el seu P.A. presenta un nivell d'adaptabilitat mig-alt. El docent que té una concepció social de l'avaluació diversifica d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, però no el P.A.

En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:

- Com menys definida està la concepció del centre sobre l'avaluació, més repercuteix la concepció del professor a l'hora de donar resposta educativa, i sobretot avaluativa, als alumnes.
- A partir de l'afirmació precedent, una de les variables crítiques, però, a l'hora de donar una resposta educativa i diversificar el P.A. i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge és el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.

H.3.2.2.- A nivell de centre, quan predomina una concepció pedagògica de l'avaluació, els processos i criteris en la presa de decisions portaran a l'ús de recursos inclusius, en canvi, quan existeix una concepció social, poden haver recursos inclusius, depenent de si la concepció del professor és o no pedagògica.

Cas 1:

En aquest cas tant la concepció del centre com la del professor sobre l'avaluació és social. L'ús dels recursos disponibles és, en tots els casos exceptuant un, exclusiu.

Cas 2:

La concepció del centre sobre l'avaluació és pedagògica, a l'igual que la de dos dels quatre professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques a 4art d'ESO. L'ús dels recursos disponibles és, en tots els casos, inclusiu.

Cas 3:

En aquest cas la concepció del centre sobre l'avaluació, malgrat no està molt definida, se situa més aviat cap al pol pedagògic (tot i que la concepció de l'avaluació al departament de matemàtiques és social). La totalitat dels recursos utilitzats tenen un caràcter exclusiu, excepte els recursos personals, independentment de la concepció del professor.

Cas 4:

En aquest cas la concepció del centre és més aviat social, així com la d'un dels quatre professors que imparteixen docència de matemàtiques a 4art d'ESO. L'ús dels recursos disponibles és variable, així trobem recursos amb un ús inclusiu i d'altres amb un ús exclusiu, independentment de la concepció del professor. El que sí acaba marcant si l'ús del recurs és inclusiu o exclusiu és el tipus d'agrupament dels alumnes.

En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:

- La concepció del centre o del professor sobre l'avaluació influeix en el tipus d'ús dels recursos quan és clara i compartida.

- Quan predomina una concepció social de l'avaluació poden haver recursos inclusius, però no depèn tant de la concepció del professor com el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.

Arrel de la resposta a aquestes dues subhipòtesis, les conclusions a la general són les següents:

- La influència de les concepcions del centre sobre l'avaluació en la presa de decisions del professorat sobre la diversificació del P.A. i d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge és menys clara que en el cas de les concepcions de centre sobre les diferències individuals, i afecta sobretot a l'ús dels recursos per a l'atenció a la diversitat dels alumnes, particularment quan és una concepció clara i compartida.
- A l'hora de concretar la influència anterior, més que la concepció del professor sobre l'avaluació, influeix el tipus d'agrupament dels alumnes.

H.3.3.- Determinades característiques del Projecte Curricular del Centre, en especial el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat, influiran en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

Cas 1:

En aquest cas el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és baix i no hi ha diversificació ni del P.A. ni de la resta d'elements que constitueixen el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Cas 2:

El grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és alt, i tot el professorat diversifica els elements del procés

d'ensenyament i aprenentatge per als alumnes identificats amb d.a.m. i, en menor mesura, el P.A.

Cas 3:

En aquest cas el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és mig. Tres dels quatre docents diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i alguns d'ells el P.A. El professor que no diversifica res en un dels grups és precisament al grup ordinari.

Cas 4:

El grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és alt. Tres dels quatre docents diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i alguns d'ells el P.A. El professor que no diversifica res és precisament al grup ordinari.

En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:

- El grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat influeix en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.
- Només hi ha un cas en el qual l'afirmació anterior no es confirma: en alguns dels grups ordinaris on es troben els alumnes identificats amb d.a.m.

H.3.4.- La disponibilitat per part del centre de recursos personals i materials específics per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat influiran en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.

Cas 1:

El centre disposa de dos tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, el psicopedagog i dos professors d'atenció a la diversitat.
- Com a recursos organitzatius, l'atenció a petit grup, la Unitat d'Escolarització Externa i la repetició de curs.

En aquest cas no hi ha diversificació ni del P.A. ni de la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge malgrat hi ha alumnes identificats amb d.a.m al grup ordinari.

Cas 2:

El centre disposa de tres tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, dos professors d'UAC⁵⁰.
- Com a recursos organitzatius, crèdits variables de reforç, crèdits variables de reforç global, atencions en grups reduïts, atencions individuals, i UAC.
- Com a recursos materials, tres tallers específics d'UAC, subvenció del CRAS (Centre de Reeducació Auditiva de Sabadell per a la integració d'alumnes sords, material didàctic específic per als alumnes de la UAC.

En aquest cas tots els professors diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i dos dels quatre docents diversifiquen també el P.A. malgrat hi hagi alumnes identificats amb d.a.m. fora dels recursos específics per atendre'ls.

⁵⁰ No s'inclouen en aquest apartat ni els dos psicopedagogs ni el pedagog terapeuta, ja que són recursos que no són específics per als alumnes amb d.a.m.

Cas 3:

El centre disposa de dos tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, dos professors d'UAC, un a temps complet i un a temps parcial⁵¹.
- Com a recursos organitzatius, un grup a primer i a segon d'ESO de 12 alumnes per atendre els alumnes amb endarreriments importants en el procés d'aprenentatge, UAC a segon cicle, un grup especial en cadascun dels nivells del segon cicle anomenat "A", crèdits variables de reforç de recuperació de primer i de segon cicle, Programes de Garantia Social fora del centre.

En aquest cas tots els docents diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge (malgrat hi ha un que als grups ordinaris no diversifica res), i només dos dels quatre diversifiquen P.A.; ara bé, aquesta diversificació es produeix als agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix, és a dir, on trobem de manera exclusiva alumnes identificats amb d.a.m.

Cas 4:

El centre disposa de dos tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, dos professors d'atenció a la diversitat.
- Com a recursos organitzatius, grups reduïts, atencions individualitzades, crèdit variable manipulatiu, repeticions, Unitat d'Escolarització Externa, Programes de Garantia Social, UAC a població veïna, programa d'immersió lingüística per als alumnes d'incorporació tardana.

En aquest cas tots els docents excepte un diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i només dos dels quatre diversifiquen P.A.; ara bé, aquesta diversificació es produeix als agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix, és a dir, on trobem de manera exclusiva alumnes identificats amb d.a.m.

⁵¹ No s'inclouen en aquest apartat ni el psicopedagog ni el pedagog terapeuta, ja que són recursos que no són específics per als alumnes amb d.a.m.

En resum, la conclusió d'aquesta hipòtesi és la següent:

- Els recursos disponibles en el centre no sempre es veuen reflectits en el grau de diversificació i adaptabilitat dels P.A. emprats individualment pel professorat en els grups d'alumnes particulars. Malgrat això, la comparació entre el cas 1 i el conjunt dels altres casos suggereix una certa relació entre els recursos disponibles i el grau en què, en el seu conjunt, els professors de cada centre diversifiquen i adapten els diferents elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, així com l'avaluació.

H.3.5.- A diferents criteris en la presa de decisions per part del professor i del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge hi haurà diferents usos dels recursos disponibles i identificació de recursos necessaris.

Cas 1:

En aquest cas no hi ha diversificació del P.A. ni d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. Els usos dels recursos disponibles són exclusius, excepte en el cas de les tutories per als alumnes de 4art. S'identifiquen com a recursos necessaris l'establiment d'acords comuns i compartits entre el professorat que després es puguin acomplir.

Cas 2:

En els grups ordinaris hi ha diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i en dos dels quatre grups hi ha diversificació del P.A. Els usos dels recursos són inclusius.

En els grups d'assignació específica de nivell únic baix hi ha diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i, en dos dels tres grups, hi ha diversificació del P.A. Els usos dels recursos són inclusius.

En els grups d'assignació específica mixtes es diversifiquen altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge però només en dos dels tres es diversifica el P.A. Els usos dels recursos són inclusius.

En aquest cas, s'identifica com a necessitat el fet de disposar de recursos per adaptar-se a les necessitats dels alumnes dins la mateixa aula ordinària.

Cas 3:

En el grup ordinari no hi ha diversificació ni del P.A. ni d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. L'ús dels recursos és exclusiu.

En els grups d'assignació específica de nivell únic baix hi ha diversificació del P.A i d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. Els usos dels recursos són inclusius i exclusius, depenent del tipus de recurs (inclusiu els recursos personals i exclusiu els organitzatius).

En el grups d'assignació específica mixt es diversifiquen altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge però no es diversifica el P.A. L'ús del recurs és exclusiu.

En aquest cas, s'identifica com a necessitat l'orientació dels alumnes; la formalització d'ACI's, prendre acords sobre l'acreditació dels alumnes, recursos materials per ofertar crèdits manipulatius per als alumnes identificats amb d.a.m.

Cas 4:

En dos dels grups ordinaris es diversifiquen els elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, però en cap dels grups el P.A. L'ús del recurs és exclusiu.

En els tres grups d'assignació específica de nivell únic baix es diversifiquen la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i en dos d'ells també el P.A. L'ús dels recursos és inclusiu.

En aquest cas s'identifica com a necessitat algun recurs per atendre els alumnes amb d.a.m. que no tingui un caràcter segregador abans d'arribar a 4art d'ESO i disposar d'UAC.

En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:

- Com més es diversifiquen el P.A. i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, l'ús dels recursos és més inclusiu.

- Com més inclusiu és l'ús dels recursos, més inclusius són els recursos que s'identifiquen com a necessaris.

Les conclusions generals per a aquest objectiu 3 són:

- Els resultats confirmen la importància de les decisions de centre per a la diversificació i adaptativitat de les pràctiques avaluatives dels alumnes amb d.a.m. En particular, això és així per a la concepció que el centre tingui de les diferències individuals (reflexada en l'organització i documents del mateix) i per al grau d'elaboració de les decisions col·lectives. Una concepció "interaccionista" de les diferències individuals i un alt grau d'elaboració de decisions col·lectives coherents amb aquesta concepció, es corresponen amb un ús més inclusiu dels recursos d'atenció a la diversitat, i amb una major diversificació i adaptativitat del conjunt del procés d'ensenyament i aprenentatge i en particular dels P.A. Els resultats són especialment clars quan considerem els casos més extrems per a aquestes dimensions (cas 1 vs. cas 2).

Aquest resultat és coherent amb la importància que en el marc teòric del treball s'atorga a l'opció per un currículum obert com a requisit per a un ensenyament adaptatiu, i enllaça amb les tendències més recents en la recerca sobre la millora de les pràctiques avaluatives dels professors, que posen precisament de manifest la importància d'actuar simultàniament sobre els nivells de centre i aula per aconseguir aquesta millora. Òbviament aquest resultat també té conseqüències rellevants des del punt de vista de la planificació de processos i accions de formació i assessorament dirigides a la millora de la pràctica dels professors.

- Els resultats assenyalen, com s'havia apuntat en relació amb els dos objectius anteriors, que el tipus d'agrupament té també incidència en la concreció del grau de diversificació i adaptabilitat de les pràctiques avaluatives per als alumnes amb d.a.m., en el sentit que trobem més sovint processos de diversificació dels P.A. en agrupaments homogenis extraordinaris d'alumnes de nivell de rendiment baix. Tot i amb això, els

resultats mostren també que l'agrupament dels alumnes no és un factor determinant de la diversificació dels processos avaluatius, en tant que trobem processos de diversificació en grups d'altres tipus, i no sempre els grups homogenis de nivell baix presenten diversificació; més aviat, l'agrupament sembla actuar com a factor modulador de la influència d'alguns altres dels factors identificats en el treball, com els relatius a la concepció del centre i del professor sobre les diferències individuals i l'avaluació, el grau d'elaboració de les decisions col·lectives, o els recursos disponibles.

Per la nostra part, i d'acord amb el marc teòric que presideix el nostre treball, interpretem que les avantatges que, de cara a la diversificació de les pràctiques avaluatives, semblen tenir els agrupaments homogenis extraordinaris d'alumnes de nivell de rendiment baix respondrien a dues qüestions bàsiques: la primera, la millora de les condicions d'actuació dels professors que va associada en moltes ocasions a l'establiment d'aquest tipus de grups (menor nombre d'alumnes, possibilitat de flexibilitzar en major mesura els diversos elements curriculars, etc.); la segona, al fet de que la consideració d'aquests agrupaments com a no ordinaris pot permetre desplaçar la tensió entre les funcions pedagògica i social de l'avaluació cap al pol pedagògic, permetent als professors d'adoptar formes d'adaptació que tal vegada no consideren assumibles o adients en els grups ordinaris per la pressió cap a l'acreditació que existeix en ells. Per una altra banda, sembla indubtable que els resultats obtinguts poden llegir-se també com un indicador de la dificultat que per als professors suposa establir mesures de diversificació i adaptació de les pràctiques avaluatives en els grups heterogenis ordinaris. Des de la perspectiva de la millora de la pràctica dels docents, això suposa, sense dubte, que l'oferiment als professors de formació i suports específics per a poder dissenyar i desenvolupar amb èxit aquestes mesures en els grups ordinaris és una prioritat central. La importància dels assessors psicopedagògics en aquest punt sembla fora de tot dubte, i es veu, per a nosaltres, clarament recolzada pels resultats obtinguts.

- La incidència del conjunt de factors estudiats en la presa de decisions avaluatives del professorat en relació amb els alumnes amb d.a.m. intenta verure's reflectida en el model explicatiu que proposem a continuació. Un

element a destacar del model, més enllà dels factors ja comentats, és el fet que a major diversificació de les pràctiques avaluatives i educatives, i a major inclusivitat en l'ús dels recursos d'atenció a la diversitat del centre, més inclusius són els recursos que s'identifiquen com a necessaris, i que, de la mateixa manera, a pràctiques i ús de recursos menys inclusius, més segregadors són els recursos que es consideren necessaris. Aquest resultat pot considerar-se com una certa manifestació de l'efecte Mateu: els centres més inclusius serien els que estarien més disposats a rebre ajudes i suports inclusius; i els més segregadors, els menys disposats a beneficiar-se d'ells. Al mateix temps, permetria explicar quelcom que, en certes ocasions, hem observat, almenys de manera anecdòtica, en els centres estudiats: el fet que centres amb una pràctica clarament inclusiva i de qualitat es mostren més crítics cap a la seva actuació i menys satisfets amb ella que centres amb una pràctica molt menys inclusiva. Això té, sense dubte, implicacions importants per al disseny de processos de millora de les pràctiques avaluatives i d'atenció a la diversitat als centres.

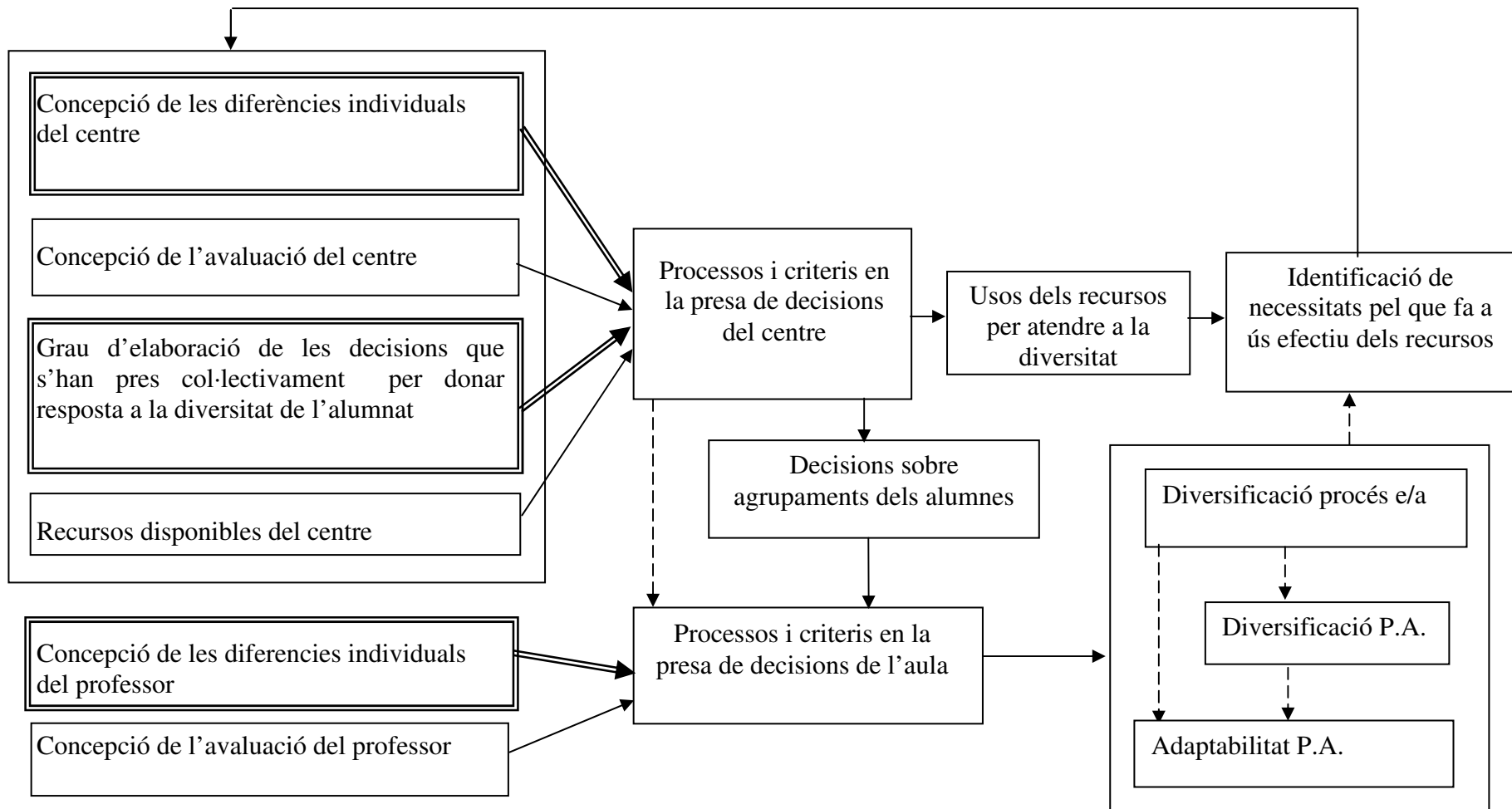
Aquest model ha d'entendre's, en tot cas, com a exploratori i temptatiu, i requereix, sense dubte, de més recerca per a poder confirmar i generalitzar la seva adequació. Tot i amb això, entenem que pot ser un element útil, almenys des d'un punt de vista heurístic, per tal d'avançar en la nostra comprensió de la dinàmica de concreció de les pràctiques avaluatives en contextos reals, i també com a ajuda per a processos de formació i assessorament en l'àmbit de les pràctiques avaluatives. Així sembla confirmar-ho l'aplicació del model a cadascun dels casos que realitzem posteriorment.

11.1.4 DESCRIPCIÓ DEL MODEL EXPLICATIU

L'aproximació als objectius que hem realitzat en aquest treball de recerca sobre les pràctiques avaluatives utilitzades per als alumnes amb d.a.m. juntament amb el contrast entre aquestes pràctiques, la seva diversificació i la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge en el marc més general de les decisions que es prenen sobre aspectes relacionats amb l'atenció a la diversitat i amb l'avaluació, ens porten a elaborar un intent de model explicatiu sobre quins són els factors que incideixen en la presa de decisions en relació a la diversificació dels programes avaluatius. Al seu torn, hem realitzat un intent de relacionar aquests factors amb d'altres elements estudiats en aquest treball.

L'esquema que representa el model explicatiu és el següent:

FACTORS QUE INCIDEIXEN EN ELS PROCESSOS I CRITERIS EN LA PRESA DE DECISIONS EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ I ADAPTACIÓ DEL PROGRAMA AVALUATIU



Aquest model explicatiu, que sorgeix arrel dels resultats obtinguts, mostra la importància que determinats factors tenen en la presa de decisions tant de centre com d'aula. En particular, i començant pel centre, del conjunt de factors que es confirma que tenen una incidència en els processos i criteris de presa de decisions pel que fa a diferents aspectes de l'atenció a la diversitat dels alumnes, n'hi ha dos que tenen una rellevància especial: la concepció de les diferències individuals del centre i el grau d'elaboració de les decisions que es prenen. Els altres dos factors la incidència del qual és menys notable són: la concepció de l'avaluació del centre i els recursos de què disposa per atendre a la diversitat del seu alumnat. Aquests factors, alhora, es relacionen amb els usos dels recursos disponibles al centre (més inclusius o segregadors), i amb la identificació de les necessitats de recursos per atendre a la diversitat dels alumnes. D'aquesta manera, una concepció "interaccionista" de les diferències individuals i un alt grau de les decisions col·lectives coherents amb aquesta concepció, es corresponen amb un ús més inclusiu dels recursos d'atenció a la diversitat, i amb una identificació de recursos necessaris també més inclusius.

Alhora, però, els processos i criteris en la presa de decisions en relació a l'atenció a la diversitat de l'alumnat al nivell de centre, també té una incidència, modulada per les decisions sobre l'agrupament dels alumnes (ja explicada anteriorment), en la diversificació de les pràctiques educatives i avaluatives, i en el grau d'adaptabilitat de les mateixes, dels professors a les aules. Aquests processos i criteris en la presa de decisions en relació a l'aula es veuen influenciades per la concepció de les diferències individuals que tingui el professor i, en menor mesura, per la seva concepció de l'avaluació.

Per finalitzar la breu explicació del model, només queda assenyalar que, més enllà dels factors ja comentats, una diversificació més elevada de les pràctiques educatives i avaluatives, i una major inclusivitat en l'ús dels recursos d'atenció a la diversitat del centre, comporta la identificació de recursos necessaris també més inclusius, i a la inversa.

11.2 CONCLUSIONS PER CASOS A PARTIR DEL MODEL EXPLICATIU

11.2.1 CAS 1

Pel que fa als factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del programa avaluatiu trobem el següent: en aquest cas la concepció de les diferències individuals del centre està ben definida i es caracteritza com a estàtica, a l'igual que la concepció del professor; la concepció de l'avaluació del centre està ben definida i es caracteritza com a social, a l'igual que la concepció del professor; el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és baix; i el centre disposa de dos tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, el psicopedagog i dos professors d'atenció a la diversitat.
- Com a recursos organitzatius, l'atenció a petit grup, la Unitat d'Escolarització Externa i la repetició de curs.

Aquests factors porten a que no hi hagi diversificació ni del P.A. ni de la resta d'elements que constitueixen el procés d'ensenyament i aprenentatge malgrat hi ha alumnes identificats amb d.a.m al grup ordinari.

Al seu torn, porta a un ús dels recursos disponibles exclusius, excepte en el cas de les tutories per als alumnes de 4art. S'identifiquen com a recursos necessaris l'establiment d'acords comuns i compartits entre el professorat que després es puguin acomplir.

11.2.2 CAS 2

Pel que fa als factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del programa avaluatiu trobem el següent: en aquest cas la concepció de les diferències individuals del centre està ben definida i es caracteritza com a interaccionista, també comparteixen aquesta concepció tres dels quatre professors que imparteixen matemàtiques a 4art d'ESO; la concepció de l'avaluació del centre està

ben definida i es caracteritza com a pedagògica, també comparteixen aquesta concepció dos dels quatre professors que imparteixen matemàtiques a 4art d'ESO; el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és alt; i el centre disposa de tres tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, dos professors d'UAC⁵².
- Com a recursos organitzatius, crèdits variables de reforç, crèdits variables de reforç global, atencions en grups reduïts, atencions individuals, i UAC.
- Com a recursos materials, tres tallers específics d'UAC, subvenció del CRAS (Centre de Reeducació Auditiva de Sabadell per a la integració d'alumnes sords, material didàctic específic per als alumnes de la UAC.

Aquests factors porten a que tots els professors diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i dos dels quatre docents diversifiquen també el P.A. malgrat hi hagi alumnes identificats amb d.a.m. fora dels recursos específics per atendre'ls. En els grups d'assignació específica de nivell únic baix hi ha diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i, en dos dels tres grups, hi ha diversificació del P.A. En els grups d'assignació específica mixtes es diversifiquen altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge però només en dos dels tres es diversifica el P.A.

Al seu torn, porta a un ús dels recursos disponibles inclusivament en tots els casos. S'identifiquen com a recursos necessaris el fet de disposar de recursos per adaptar-se a les necessitats dels alumnes dins la mateixa aula ordinària.

11.2.3 CAS 3

Pel que fa als factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del programa avaluatiu trobem el següent: en aquest cas la concepció de les diferències individuals del centre no està molt definida, malgrat

⁵² No s'inclouen en aquest apartat ni els dos psicopedagogs ni el pedagog terapeuta, ja que són recursos que no són específics per als alumnes amb d.a.m.

s'ubica més cap al pol estàtic, dels quatre professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO, dos conceben les diferències individuals de manera estàtica i dos interaccionista; la concepció del centre sobre l'avaluació no està molt definida, malgrat s'ubica més cap al pol pedagògic, dels quatre professors que imparteixen docència a l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO, tres conceben l'avaluació de manera pedagògica i un social.; el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és mig; i el centre disposa de dos tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, dos professors d'UAC, un a temps complert i un a temps parcial⁵³.
- Com a recursos organitzatius, un grup a primer i a segon d'ESO de 12 alumnes per atendre els alumnes amb endarreriments importants en el procés d'aprenentatge, UAC a segon cicle, un grup especial en cadascun dels nivells del segon cicle anomenat "A", crèdits variables de reforç de recuperació de primer i de segon cicle, Programes de Garantia Social fora del centre.

Aquests factors porten a que en aquest cas tots els docents diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge (malgrat hi ha un que als grups ordinaris no diversifica res), i només dos dels quatre diversifiquen P.A.; ara bé, aquesta diversificació es produeix als agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix, és a dir, on trobem de manera exclusiva alumnes identificats amb d.a.m.

Al seu torn, porta a un ús dels recursos disponibles inclusivament i exclusivament, depenent del tipus de recurs (inclusiu els recursos personals i exclusiu els organitzatius). S'identifica com a necessitat l'orientació dels alumnes; la formalització d'ACI's, prendre acords sobre l'acreditació dels alumnes, recursos materials per ofertar crèdits manipulatius per als alumnes identificats amb d.a.m.

⁵³ No s'inclouen en aquest apartat ni el psicopedagog ni el pedagog terapeuta, ja que són recursos que no són específics per als alumnes amb d.a.m.

11.2.4 CAS 4

Pel que fa als factors que incideixen en els processos i criteris en la presa de decisions en relació a la diversificació del programa avaluatiu trobem el següent: en aquest cas la concepció de les diferències individuals del centre és interaccionista, tres dels quatre professors que imparteixen docència en l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO comparteixen aquesta concepció; la concepció del centre sobre l'avaluació és més aviat social, tres dels quatre professors que imparteixen docència en l'àrea de matemàtiques de 4art d'ESO discrepen amb aquesta concepció; el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat és alt; i el centre disposa de dos tipus de recursos específics per donar resposta als alumnes identificats amb d.a.m.:

- Com a recursos personals, dos professors d'atenció a la diversitat.
- Com a recursos organitzatius, grups reduïts, atencions individualitzades, crèdit variable manipulatiu, repeticions, Unitat d'Escolarització Externa, Programes de Garantia Social, UAC a població veïna, programa d'immersió lingüística per als alumnes d'incorporació tardana.

Aquests factors porten a que en aquest cas tots els docents excepte un diversifiquen d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, i només dos dels quatre diversifiquen P.A.; ara bé, aquesta diversificació es produeix als agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix, és a dir, on trobem de manera exclusiva alumnes identificats amb d.a.m.

Al seu torn, porta a un ús dels recursos disponibles variable, així trobem recursos amb un ús inclusiu i d'altres amb un ús exclusiu independentment de la concepció del centre i del professor. El que sí acaba marcant si l'ús del recurs és inclusiu o exclusiu és el tipus d'agrupament dels alumnes.

En aquest cas s'identifica com a necessitat algun recurs per atendre els alumnes amb d.a.m. que no tingui un caràcter segregador abans d'arribar a 4art d'ESO i disposar d'UAC.

11.3 APORTACIONS, LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES

La contrastació que acabem de realitzar de les hipòtesis empíriques adoptades com a directrius de la nostra recerca ens ha permès una primera discussió general, conceptualment dirigida i estructurada, dels resultats obtinguts. Tot i amb això, sembla necessari extendre una mica més aquesta discussió, en la línia d'una valoració global que, per una banda, posi de relleu les aportacions dels resultats, i, per una altra, posi també de manifest les diverses qüestions problemàtiques, poc clares o insuficientment resoltes, així com els aspectes que, per la seva rellevància o per les limitacions del treball realitzat, semblen apuntar-se com a més importants de cara a continuar la recerca en l'àmbit de les pràctiques avaluatives.

La idea general que podríem destacar amb aquesta mirada retrospectiva sobre les aportacions i limitacions que mostren l'estratègia d'aproximació empírica i els instruments d'anàlisi que hem utilitzat en la recerca pot sintetitzar-se a partir de dos aspectes: per una banda, tant l'estratègia d'aproximació empírica com els instruments d'anàlisi han mostrat les seves possibilitats per endinsar-nos en l'estudi de les pràctiques avaluatives utilitzades pels professors per avaluar els alumnes que presenten d.a.m., i dels factors que incideixen en la presa de decisions i criteris sobre aquestes pràctiques avaluatives, d'una forma coherent amb el marc teòric de referència; per una altra banda, pensem que tant els procediments de recollida de dades com d'anàlisi de les mateixes són susceptibles d'una millora en la seva elaboració i especificació, i han de considerar-se com una primera aproximació, de caràcter provisional, que treballs posteriors poden perfilar i aprofundir.

Per ampliar aquestes idees, començarem destacant tres aspectes vinculats amb l'abast del treball de recerca, que entenem que poden ser útils de cara a posteriors aproximacions i treballs empírics: la necessitat de considerar les pràctiques avaluatives a diferents nivells i com a un element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge; l'exigència metodològica de considerar l'aproximació al seu estudi d'una manera contextualitzada, de manera que permeti, no només obtenir informació dels diferents nivells, sinó dels factors que incideixen en la presa de decisions sobre el procés de planificació i desenvolupament de les pràctiques avaluatives; i l'intent d'indagar sobre la incidència en el procés d'aprenentatge, de l'adaptació de les pràctiques avaluatives a

les necessitats educatives de l'alumnat més enllà de la diversificació dels tipus d'agrupaments dels alumnes.

La conceptualització realitzada a l'inici sobre l'avaluació entesa com a element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge queda palesa i reforçada un cop presentats els resultats de la recerca en tant que l'avaluació no només es troba present al llarg del procés educatiu que té lloc a l'aula, sinó que la seva incidència trenca aquests límits i s'ubica a un nivell superior de centre. L'aproximació analítica i conceptualment guiada a partir de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar ens ha mostrat com, més enllà de considerar l'instrument propi d'avaluació en sí mateix, o les tasques que el conformen, en el seu defecte, com l'eina més adient per copsar com el professorat avalua l'aprenentatge dels seus alumnes, són els diferents nivells d'anàlisi de les pràctiques avaluatives, juntament amb l'anàlisi del seu grau d'adaptabilitat i dels factors que incideixen en els processos de presa de decisions sobre la seva planificació i desenvolupament, els que constitueixen aquesta eina.

Aquesta aproximació de la qual acabem de parlar presenta una exigència metodològica per al seu estudi, i és no només tenir en compte els factors i variables que incideixen en les pràctiques avaluatives sinó també, i sobretot, tenir-los en compte i estudiar-los en el context en el qual es produeixen. Aquesta exigència d'utilitzar una metodologia d'anàlisi de cas per l'aproximació a l'estudi de les pràctiques avaluatives obliga a considerar els diferents nivells de configuració de les pràctiques educatives, juntament amb els diferents aspectes organitzatius i estructurals que defineixen i caracteritzen cadascun d'aquests nivells. L'estudi de la problemàtica presentada en aquesta recerca no s'hagués pogut dur a terme, doncs, amb una visió parcial de les pràctiques avaluatives utilitzades pel professorat del matemàtiques per avaluar els alumnes que presenten dificultats en el seu procés d'aprenentatge, ni sense tenir en compte aquest nivell de centre, més global, que emmarca, en molta mesura, les decisions que s'acaben prenent i acaben incidint al nivell de l'aula.

Entrant en el tercer i darrer aspecte, i més com una línia de treball a indagar més profundament que com un objectiu assolit amb aquest estudi, hem de remarcar la rellevància, tant des d'un punt de vista empíric com teòric-conceptual, de les relacions que s'estableixen entre les adaptacions de les pràctiques avaluatives a les necessitats educatives de l'alumnat i la millora global de la qualitat dels processos d'ensenyament i

aprenentatge. L'avaluació inclusiva, entesa com la capacitat de les pràctiques d'avaluació per respondre d'una manera eficient a la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats dels alumnes, esdevé la clau per comprendre com ajudar-los, mitjançant l'avaluació, a aprendre més i millor. En la línia que apunta la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, la clau per a estudis posteriors la trobaríem en la cerca de quins són (si és que varien), i com es defineixen els mecanismes d'influència educativa que operen en els processos d'avaluació ens els quals els alumnes es troben immersos.

Aquests beneficis o aportacions que acabem d'apuntar no estan exempts d'algunes limitacions i insuficiències que ha mostrat aquest mateix plantejament, d'entre les quals destaquen: la necessitat de precisar i especificar més les unitats d'anàlisi utilitzades i els seus criteris operatius; i les modificacions a introduir en els instruments d'anàlisi per tal que es pugui fer extensible a d'altres casos diferents als quals nosaltres hem utilitzat, o d'altres àrees curriculars, o d'altres centres d'interès diferents a l'avaluació dels alumnes amb d.a.m.

Pel que fa a la primera de les limitacions, resulta obvi que tant la definició de les unitats d'anàlisi utilitzades en cadascun dels instruments d'avaluació, no són tancades ni definitives a expenses de noves recerques que aportin llum al respecte de l'aproximació a l'estudi de les pràctiques avaluatives des de l'òptica en la qual nosaltres l'hem abordat. Essent coherents amb el marc teòric que hem adoptat com a referent, la necessitat de buscar unes unitats respectuoses amb la concepció constructivista, i que alhora fossin coherents i pertinents amb les dades recollides, han provocat certs reajustaments en la seva definició que requeririen una revisió i millora.

Pel que fa a la segona de les limitacions, la necessitat de contrastar els instruments d'anàlisi en situacions diferents, ja sigui per àrea curricular, com per etapa educativa, com per focus d'estudi de les pràctiques avaluatives, ens portaria a adaptar-les i poder valorar d'una manera més concreta el seu abast i les seves limitacions

11.4 CONCLUSIONS GLOBALES DE LA RECERCA

La discussió que acabem de realitzar ha mostrat amb claredat que les conclusions que és possible establir al finalitzar el nostre treball no han de veure's com a tesis tancades i definitives, sinó com a idees i principis oberts a la continuació de la recerca i necessitats de diverses precisions, millores i especificacions ens els diferents nivells en els quals s'ubiquen.

A continuació realitzarem una sistematització de les conclusions més globals i generals que es poden extreure del nostre estudi:

OBJECTIU GENERAL Nº1	OBJECTIUS ESPECÍFICS	HIPÒTESIS DIRECTRIUS	CONTRASTACIÓ DE LES HIPÒTESIS
O.1.1.- Identificar els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquests programes i els programes avaluatius que utilitza per a la resta de l'alumnat.	O.1.1.1.- Identificar i descriure el P.A. utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.		
	O.1.1.2.- Identificar i descriure el P.A. utilitzat pel professorat per als alumnes que no presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.		

	<p>O.1.1.3.- Descriure i establir relacions de semblança i/o diferència, segons el cas, entre el P.A. utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i l'utilitzat per a la resta de l'alumnat.</p>	<p>H.1.1.1.- Es podran identificar diferències entre els programes avaluatius utilitzats pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i programes avaluatius utilitzats per a la resta de l'alumnat.</p> <p>H.1.1.2.- Aquestes diferències entre els programes avaluatius es podran concretar en diferents elements d'aquests programes, com ara: nombre de situacions d'avaluació que en formen part, seqüenciació de les situacions d'avaluació...</p>	<p>En un dels casos no s'identifiquen diferències. En els altres tres, sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre P.A. utilitzats per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.</p> <p>En els tres casos en què s'identifiquen diferències, pel que fa a la tipologia, als P.A. utilitzats per avaluar els alumnes amb d.a.m. les situacions són més de procés (observació d'aula, dossier del curs, seguiment diari...), que no pas de producte en un moment puntual (prova escrita, exercicis...); la freqüència, malgrat ser elevada en totes les S.A., ho és més en el cas de les situacions dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m.; els criteris d'acreditació del crèdit es regeixen més per l'evolució i el progrés de l'alumne al llarg del procés en el cas dels P.A. dels alumnes amb d.a.m. que els de la resta (tot i que també es té en compte amb la resta de l'alumnat).</p>
<p>O.1.2.- Identificar les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, i descriure les semblances i/o diferències entre aquestes situacions i les situacions d'avaluació que utilitza per a la resta de l'alumnat.</p>	<p>O.1.2.1.- Identificar i descriure les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.</p>		

	O.1.2.2.- Identificar i descriure les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes que no presenten dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.		
	O.1.2.3.- Descriure i establir relacions de semblança i/o diferència, segons el cas, entre les S.A. utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i les utilitzades per a la resta de l'alumnat.	H.1.2.1.- Independentment de les diferències que es detectin o no en el programa avaluatiu utilitzat pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i l'utilitzat per a la resta de l'alumnat, es podran identificar diferències entre les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i les situacions d'avaluació utilitzades per a la resta de l'alumnat.	En un dels casos no s'identifiquen diferències. En la resta de casos sí que s'identifiquen diferències. Les dues variables crítiques que s'han identificat a l'hora d'establir diferències entre S.A. utilitzades per avaluar alumnes amb i sense d.a.m. han estat la tipologia d'agrupament dels alumnes i el professor responsable dels diferents agrupaments.
		H.1.2.2.- Aquestes diferències entre les situacions es podran concretar en diferents elements d'aquestes situacions, com ara: nº de tasques, temps de realització, criteris de correcció/qualificació...	En els tres casos en què s'identifiquen diferències, aquestes presenten unes particularitats molt diverses entre sí.

<p>O.1.3.- Valorar el grau d'adaptabilitat dels programes avaluatius utilitzats pel professorat tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com pels utilitzats per a la resta de l'alumnat.</p>		<p>H.1.3.1.- Només alguns dels programes avaluatius utilitzats pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques presentaran un grau d'adaptabilitat més elevat que el programa avaluatiu utilitzat per avaluar la resta de l'alumnat.</p>	<p>Aquesta hipòtesi apunta els següents aspectes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els P.A. no són, en general, molt adaptatius. - Encara que el P.A. utilitzat per als alumnes amb i sense d.a.m. sigui diferent, aquest fet no comporta una variació del grau d'adaptabilitat dels P.A. - Per a que augmenti el grau d'adaptabilitat dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m., el P.A. utilitzat per als alumnes de referència ha de ser, com a mínim, adaptatiu en algunes de les S.A. o en algunes dimensions de les S.A. (M). - El tipus d'agrupament no és la variable crítica que explica el grau d'adaptabilitat d'un P.A. Ara bé, en dos casos el tipus d'agrupament d'assignació específica de nivell únic baix fa que augmenti el grau d'adaptabilitat dels P.A. utilitzats per als alumnes amb d.a.m. <p>Aquesta hipòtesi es dóna quan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El centre té un nivell mig o alt d'elaboració tant pel que fa al tema de l'avaluació com del d'atenció a la diversitat del seu alumnat. - El P.A. utilitzat per als alumnes sense d.a.m. és, almenys, adaptatiu en algunes de les S.A. o en algunes de les dimensions de les S.A. (M). - Ens trobem amb grups d'assignació específica de nivell únic baix.
<p>O.1.4.- Valorar el grau d'adaptabilitat de les situacions utilitzades pel professorat tant pel que fa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques, com per les utilitzades per a la resta de l'alumnat.</p>		<p>H.1.4.1.- Només algunes de les situacions d'avaluació utilitzades pel professorat per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques presentaran un grau d'adaptabilitat més elevat que les situacions d'avaluació utilitzades per avaluar la resta de l'alumnat.</p>	<p>Aquesta hipòtesi es dóna quan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El centre té un nivell mig o alt d'elaboració tant pel que fa al tema de l'avaluació com del d'atenció a la diversitat del seu alumnat. - Ens trobem amb grups d'assignació específica de nivell únic baix.

OBJECTIU GENERAL Nº2	OBJECTIUS ESPECÍFICS	HIPÒTESIS DIRECTRIUS	CONTRASTACIÓ DE LES HIPÒTESIS
<p>O.2.- Analitzar les possibles relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.</p>	<p>O.2.1.- Identificar la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.</p>		
	<p>O.2.2.- Identificar en què consisteix la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.</p>		

	<p>O.2.3.- Analitzar les relacions entre la diversificació dels programes avaluatius adreçats als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques i la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.</p>	<p>H.2.3.1.- La diversificació dels programes avaluatius per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques estarà habitualment associada a la diversificació d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquests alumnes.</p>	<p>Aquesta hipòtesi planteja dues grans conclusions: - Les possibles relacions que es poden establir entre les diversificacions del P.A. i d'altres elements del procés d'e/a són: a) Diversificació P.A. – Diversificació d'altres elements e/a b) Diversificació P.A. – No diversificació d'altres elements e/a c) No diversificació P.A. – No diversificació d'altres elements e/a d) No diversificació P.A. – Diversificació d'altres elements e/a D'aquestes relacions es donen totes excepte la segona, és a dir, en cap cas es diversifica el P.A. sense que es diversifiquin d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. - La variable crítica per establir aquestes relacions és, en primer terme, el tipus d'agrupament en el qual trobem els alumnes amb d.a.m., és a dir, en tots els agrupaments d'assignació específica de nivell únic baix es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a, i alguns d'ells també es diversifiquen els P.A. En segon terme, una altra variable crítica és el professor que imparteix docència a un grup-classe, de manera que hi ha una constància de les diversificacions que realitza més enllà del grup-classe, excepte si el grup és d'assignació específica de nivell únic baix, on es poden trobar diversificacions d'altres elements del procés d'e/a.</p>
--	--	---	--

		<p>H.2.3.2.- Tot i l'associació proposada a la hipòtesi anterior, és possible trobar diversificació en d'altres aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge per als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques sense que hi hagi diversificació dels programes avaluatius d'aquests alumnes.</p>	<p>La conclusió més rellevant d'aquesta hipòtesi és que aquest tipus de relació segons la qual es poden diversificar d'altres elements del procés d'e/a sense diversificar l'avaluació es produeix o bé en grups ordinaris o bé en grups d'assignació específica mixts; i en els casos en què s'identifica en grups d'assignació específica de nivell únic baix, coincideix amb docents que en d'altres grups també diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a sense diversificar el P.A.</p> <p>Més específicament:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tots els grups d'assignació específica de nivell únic baix les diversificacions d'altres elements del procés d'e/a són molt significatives, i en la majoria dels casos suposa una prioritització d'objectius i continguts respecte el currículum ordinari. - Dins els grups d'assignació específica de nivell únic baix, el cas de la UAC i de les atencions individualitzades presenta una característica comuna en tots els casos, no només pel que fa al grau de diversificació, que és molt significatiu, sinó pel que fa al tipus, ja que pot suposar, en tots els casos, o bé una prioritització, o bé una eliminació o bé una substitució d'objectius i continguts respecte al currículum ordinari. Això es produeix en tant que les diversificacions es realitzen d'una manera més individualitzada que en d'altres tipus d'agrupaments. - En els casos en què s'identifiquen diversificacions molt significatives en els grups ordinaris o en grups d'assignació específica mixts, la diversificació implica una diversificació del material que alhora suposa un treball més autònom per part de l'alumne que presenta d.a.m. dins l'aula. - Les diversificacions poc significatives s'identifiquen, o bé a grups ordinaris, o bé a grups d'assignació específica mixts. <p>A un altre nivell, les conclusions serien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els docents que diversifiquen tant el P.A. com d'altres
--	--	--	--

			<p>elements del procés d'e/a, presenten un grau d'adaptabilitat en el P.A. alt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els docents que no diversifiquen el P.A. però diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a presenten un grau d'adaptabilitat en el P.A. mig, excepte en un cas en què el grau d'adaptabilitat és B (coincideix amb el cas 2 en el qual les decisions de diversificacions d'altres elements del procés d'e/a són preses pel conjunt de professors del Departament de Matemàtiques). - Les diversificacions en d'altres elements del procés d'e/a caracteritzades com a molt significatives, impliquen P.A. amb un grau d'adaptabilitat mig o alt. En canvi, les diversificacions en d'altres elements del procés d'e/a caracteritzades com a poc significatives, impliquen P.A. amb un grau d'adaptabilitat mig o baix. - Lligat amb el tipus d'agrupament on trobem els alumnes, les diversificacions en d'altres elements del procés d'e/a caracteritzades com a molt significatives amb P.A. diversificat amb grau d'adaptabilitat mig o alt es corresponen amb grups d'assignació específica de nivell únic baix (hi ha dos grups, un d'ordinari i un d'assignació específica mixt que també es troben en aquesta situació i que es corresponen amb el mateix docent, cas2.a). <p>En canvi, als grups ordinaris o bé no es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a i el grau d'adaptabilitat del P.A. és mig-baix o mig (i només en un cas mig-alt); o bé, si es diversifiquen d'altres elements del procés d'e/a el tipus de diversificació és poc significativa i no es diversifica el P.A. i el grau d'adaptació és baix; o bé en dos grups ordinaris en què es diversifiquen d'altres elements de manera molt significativa, en un no es diversifica el P.A. i el grau d'adaptabilitat és mig, i en l'altre sí es diversifica el P.A. i el grau d'adaptabilitat és alt.</p>
--	--	--	---

OBJECTIU GENERAL Nº3	OBJECTIUS ESPECÍFICS	HIPÒTESIS DIRECTRIUS	CONTRASTACIÓ DE LES HIPÒTESIS
<p>O.3.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.</p>	<p>O.3.1.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació de programes avaluatius.</p>	<p>H.3.1.- El tipus de concepció de les diferències individuals (estàtica, ambientalista o interaccionista) que tingui de manera predominant el professorat i/o el centre influirà en la presa de decisions per part del professorat i/o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.</p>	<p>Les conclusions són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les concepcions del centre sobre les diferències individuals influeixen en la presa de decisions del professorat sobre la diversificació del P.A. i d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. - La concreció d'aquesta influència ve mediatitzada, més que per la concepció del professor, pel tipus d'agrupament dels alumnes.
		<p>H.3.1.1.- Com menys definida està la concepció del centre respecte a les diferències individuals, més repercuteix la concepció del professor en la manera que es dona resposta educativa i avaluativa per als alumnes amb d.a.m.</p>	<p>Les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com menys definida està la concepció del centre sobre les diferències individuals, més repercuteix la concepció del professor a l'hora de donar resposta educativa als alumnes. - A partir de l'afirmació precedent, una de les variables crítiques, però, a l'hora de donar una resposta educativa i diversificar el P.A. i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge és el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.

		H.3.1.2.- A nivell de centre, quan predomina una concepció interaccionista de les diferències individuals, els processos i criteris en la presa de decisions portaran a l'ús de recursos inclusius, en canvi, quan existeix una concepció estàtica o ambientalista, poden haver recursos inclusius, depenent de si la concepció del professor és o no interaccionista.	En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents: - Quan predomina una concepció interaccionista de les diferències individuals, els processos i criteris en la presa de decisions porten a l'ús de recursos inclusius. - Quan predomina una concepció estàtica de les diferències individuals poden haver recursos inclusius, però no depèn tant de la concepció del professor com el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.
	O.3.2.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius.	H.3.2.- El tipus de concepció de l'avaluació (reguladora/acreditativa) que tingui el centre influirà en la presa de decisions per part del professorat i/o del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.	Les conclusions són: - La influència de les concepcions del centre sobre l'avaluació en la presa de decisions del professorat sobre la diversificació del P.A. i d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge és menys clara que en el cas de les concepcions de centre sobre les diferències individuals, i afecta sobretot a l'ús dels recursos per a l'atenció a la diversitat dels alumnes, particularment quan és una concepció clara i compartida. - A l'hora de concretar la influència anterior, més que la concepció del professor sobre l'avaluació, influeix el tipus d'agrupament dels alumnes.

		<p>H.3.2.1.- Com menys definida està la concepció del centre respecte a l'avaluació, més repercuteix la concepció del professor en la manera que es dóna resposta educativa i avaluativa per als alumnes amb d.a.m.</p>	<p>Les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com menys definida està la concepció del centre sobre l'avaluació, més repercuteix la concepció del professor a l'hora de donar resposta educativa, i sobretot avaluativa, als alumnes. - A partir de l'afirmació precedent, una de les variables crítiques, però, a l'hora de donar una resposta educativa i diversificar el P.A. i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge és el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.
		<p>H.3.2.2.- A nivell de centre, quan predomina una concepció pedagògica de l'avaluació, els processos i criteris en la presa de decisions portaran a l'ús de recursos inclusius, en canvi, quan existeix una concepció social, poden haver recursos inclusius, depenent de si la concepció del professor és o no pedagògica.</p>	<p>Les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La concepció del centre o del professor sobre l'avaluació influencia en el tipus d'ús dels recursos quan és clara i compartida. - Quan predomina una concepció social de l'avaluació poden haver recursos inclusius, però no depèn tant de la concepció del professor com el tipus d'agrupament en el qual es troben els alumnes.

	<p>O.3.3.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament/aprenentatge.</p>	<p>H.3.3.- Determinades característiques del Projecte Curricular del Centre, en especial el grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat, influiran en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.</p>	<p>En resum, les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grau d'elaboració de les decisions que s'han pres col·lectivament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat influeix en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques. - Només hi ha un cas en el qual l'afirmació anterior no es confirma: en alguns dels grups ordinaris on es troben els alumnes identificats amb d.a.m.
	<p>O.3.4.- Copsar la incidència de determinats factors en els processos i criteris en la presa de decisions per part del centre en relació a la diversificació d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge.</p>	<p>H.3.4.- La disponibilitat per part del centre de recursos personals i materials específics per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat influiran en la presa de decisions per part del professorat en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques.</p>	<p>La conclusió d'aquesta hipòtesi és la següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els recursos disponibles en el centre no sempre es veuen reflectits en el grau de diversificació i adaptabilitat dels P.A. emprats individualment pel professorat en els grups d'alumnes particulars. malgrat això, la comparació entre el cas 1 i el conjunt dels altres tres casos suggereix una certa relació entre els recursos disponibles i el grau en què, en el seu conjunt, els professors de cada centre diversifiquen i adapten els diferents elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, així com l'avaluació.

		<p>H.3.5.- A diferents criteris en la presa de decisions per part del professor i del centre en relació a la diversificació dels programes avaluatius o d'altres elements del procés d'ensenyament / aprenentatge hi haurà diferents usos dels recursos disponibles i identificació de recursos necessaris.</p>	<p>Les conclusions d'aquesta hipòtesi són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none">- Com més es diversifiquen el P.A. i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge, l'ús dels recursos és més inclusiu.- Com més inclusiu és l'ús dels recursos, més inclusius són els recursos que s'identifiquen com a necessaris.
--	--	---	---

La discussió de conjunt dels resultats i el contrast de les hipòtesis es recull en la taula següent:

Objectiu 1	1. Confirmació de la potencialitat dels instruments teòrics i metodològics per a l'abordatge empíric del problema.
	2. Els P.A. i les S.A. utilitzades per avaluar els alumnes amb d.a.m. són iguals als emprats per a la resta de l'alumnat. Els P.A. "adaptatius" són pocs. Dificultat del professorat per adaptar i flexibilitzar les pràctiques avaluatives.
	3. Les diversificacions en els P.A. i les S.A. no sempre comporta una millora del seu grau d'adaptabilitat.
	4. Recull d'informació extensa i detallada en relació a les maneres com el professorat diversifica i adapta les pràctiques avaluatives (concepte d'"avaluació inclusiva").
	5. L'augment en el grau d'adaptabilitat dels P.A. utilitzat per als alumnes amb d.a.m. porta sempre associat un P.A. per als alumnes de referència, almenys, parcialment adaptatiu.
	6. Les decisions de centre amb un alt nivell d'elaboració afavoreixen la possibilitat d'unes pràctiques avaluatives més diversificades i adaptatives. El tipus d'agrupament dels alumnes també esdevé un factor influent.
Objectiu 2	7. Es poden produir diversificacions en d'altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i no en l'avaluació, però en cap cas es dona la situació inversa. Aquest fet s'explica per la tensió entre les funcions pedagògica i social de l'avaluació, i les dificultats del professorat per diversificar i adaptar les pràctiques avaluatives.
	8. El professorat que diversifica i adapta els P.A. és el que diversifica i adapta, en major mesura, la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge.
	9. El tipus d'agrupament dels alumnes torna a aparèixer com un factor influent en la diversificació i adaptativitat de les pràctiques del professorat.

Objectiu 3	<p>10. Les decisions de centre són un element clau per a la diversificació adaptativa de les pràctiques avaluatives dels alumnes amb d.a.m.; especialment, la concepció del centre de les diferències individuals i el grau d'elaboració de les decisions col·lectives.</p>
	<p>11. El tipus d'agrupament dels alumnes és un factor influent en la diversificació i adaptació de les pràctiques avaluatives per als alumnes amb d.a.m. (sobretot en agrupaments homogenis extraordinaris d'alumnes de nivell de rendiment baix); encara que no és un factor determinant (es poden donar processos de diversificació i adaptació en d'altres tipus d'agrupament), sinó modulador de la influència d'alguns altres factors, com la concepció del centre i del professor sobre les diferències individuals i l'avaluació, el grau d'elaboració de les decisions col·lectives, o els recursos disponibles.</p>
	<p>12. Proposta d'un model explicatiu que doni compte de la incidència de diversos factors en la presa de decisions avaluatives del professorat en relació amb els alumnes amb d.a.m., en el qual queda palès que a una major diversificació de les pràctiques avaluatives i educatives, i a major inclusivitat en l'ús de recursos per atendre a la diversitat del centre, més inclusius són els recursos que s'identifiquen com a necessaris, i a la inversa.</p>

12 Bibliografia

12.1	Referències bibliogràfiques	442
12.2	Referències legislatives.....	457

12.1 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- * Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO.
- * Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. I West, M (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- * Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- * Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- * Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicológicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- * Allal, L. (1991). *Vers una pratique de l'évaluation formative*. Brusel-les: De Boek.
- * Allal, L. i Pelgrims, G. (2000). Assessment of –or in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- * Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- * Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- * Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Disponible en: <http://www.assessment-reform-group.org.uk> (15-1-2005)
- * Assessment Reform Group (2002). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- * Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva york: Grunne Stratton.
- * Barberà, E. (1997). La evaluación escrita en el área matemática: contenido y tendencias. *Anuario de Psicología*, 72, 21-41.

- * Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- * Barberà, E. i Gómez-Granell, C. (1996). Las estrategias de enseñanza y evaluación en matemáticas. En C. Monereo e I. Solé, *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (383-404). Madrid: Alianza Psicología.
- * Barnes, M; Clark, D. i Stephens, M. (2000). Assessment: the engine of systemic curricular reform? *Journal Curriculum Studies*, vol. 32, 5, 623-650.
- * Berliner, D. (2002). Educational Research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- * Bermejo, V.; Lago, M.O.; Rodríguez, P. i Pérez, M. (2000). Fracaso escolar en matemáticas: cómo intervenir para mejorar los rendimientos infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (1), 43-62.
- * Biggs, J. (2002). Aligning the curriculum to promote good learning. Paper presented at the *Constructive Alignment in Action: Imaginative Curriculum Symposium*, LTSN Generic Centre, November 2002. Disponible en: <http://www.headacademy-ac.uk> (1-4-2005).
- * Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment. En M. Birenbaum i F.J.R.C. Dochy (Ed.), *Alternatives in Assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston, Dordrecht, Londres: Kluwer Academic Publishers.
- * Black, P. i William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5 (1), 7-74.
- * Black, P. i William, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623-637.
- * Bloom, B.S.; Hastings, J.T.; Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of students learning*. New York: McGraw-hill.

- * Bodin, A. i Capponi, B. (1996). Junior Secondary School Practices. En A.J. Bishop et alt. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (565-614). Dordrecht: Kluwer.
- * Borko, H.; Peressini, D.; Romagnano, L. ; Knuth, E.; Willis-Yorker, C.; Wooley, C.; Hovermill, J. i Masarik, K. (2000). Teacher Education Does Matter: A Situative View of Learning to Teach Scondary Mathematics. *Educational Psychologist*, 35 (3), 193-206.
- * Broadfoot, P. i Black, P. (2004). Redifining assessment? The first ten years of "Assessment in Education". *Assessment in Education*, 11, 1, 7-27.
- * Clarke, D. (1996). Assessment. En A.J. Bishop et alt. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (327-370). Dordrecht: Kluwer.
- * Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia-Cuadrenos de Pedagogía. Reeditado en Barcelona: Paidós, 1991.
- * Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, II: Psicología de la Educación* (435-453). Madrid: Alianza Psicología.
- * Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aplicación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-30.
- * Coll, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard; J. Beltrán i F. Rivas (Ed.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas* (89-102). Madrid: Síntesis.
- * Coll, C. (1997). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. En C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció* (425-503). Barcelona: EDIUOC.
- * Coll, C. (inv. pral.) (1999). *La evaluación de los aprendizajes en las prácticas educativas escolares*. Proyecto de investigación PB 95-1032. Informe final.
- * Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo*

Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación (157-186). Madrid: Alianza Psicología.

* Coll, C. (2001b). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (29-64). Madrid: Alianza Psicología.

* Coll, C.; Barberà, E. i Onrubia, J. (1996). Propuesta de dimensiones y subdimensiones para el análisis de las prácticas de evaluación. (Documento de uso interno)

* Coll, C.; Barberà, E. i Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje, 90*, 111-132.

* Coll, C.; Barberà, E.; Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M.J. (Autors) i la participació de Lago, J.M.; Naranjo, M. i Remesal, A. (1999). Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació en matemàtiques. (Document d'ús intern).

* Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje, 59-60*, 189-232.

* Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal i M.A. Melero (comp.), *La interacción social en contextos educativos* (193-326). Madrid: Siglo XXI.

* Coll, C. i Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En C. Coll et alt., *El constructivismo en el aula* (163-183). Barcelona: Graó.

* Coll, C. i Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos, 18*, 64-77.

* Coll, C.; Martín, E. i Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (549-572). Madrid: Alianza Psicología.

- * Coll, C. i Miras, M. (1990). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (Ed.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (395-417). Madrid: Alianza
- * Coll, C. i Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (331-353). Madrid: Alianza Psicología.
- * Coll, C. i Onrubia, J. (1998). L'anàlisi de les pràctiques educatives escolars: paradigmes, teories i models. En C. Coll (Coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: UOC.
- * Coll, C. i Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (141-168). Barcelona: ICE-Horsori.
- * Coll, C. i otros (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- * Coll, C. i Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (357-386). Madrid: Alianza Psicología.
- * Colomina, R. i Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (415-435). Madrid: Alianza Psicología.
- * Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (437-458). Madrid: Alianza Psicología.
- * Colomina, R. i Rochera, M.J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
- * Colomina, R.; Rochera, M.J. i Barberà, E. (2002). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación. *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 30, 102-113.

- * Corbalán, F. (2000). El currículum en la ESO. En J.M. Goñi, (Coord.), *El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- * Corno, L. i Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to Individual Differences among Learners. En M.C. Wittrock (eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: McMillan.
- * Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684 [Trad. al cast.: Las dos disciplinas de la psicología científica. *Escritos de Psicología*, 1997, 1, 2-16].
- * De Corte, E. (2004). Mainstreams and Perspectives in Research on Learning (Mathematics) from Instruction. *Applied Psychology: an international review*, 53 (2), 279-310.
- * Defior, S. (1990). Nuevas Áreas Curriculares: La Reforma y las Matemáticas. Análisis comparativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 14-17.
- * Dochy, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*. Keynote presentation. Disponible en: <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>
- * Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. En L.S. Shulman (Ed.), *Review or Research in Education*, 5, 163-199.
- * Echeíta, G. i Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- * Edwards, D. i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- * Feneyrou, R. (1991). Incidències psicològiques de l'avaluació. *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya*, 74, 36-44.
- * Frederiksen, J.R. i Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.

- * García, G.E. i Pearson, P.D. (1994). Assessment and diversity. *Review of Research in Education*, 20, 337-391.
- * Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books.
- * Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- * Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- * Generalitat de Catalunya (1993). *Currículum Educació Secundària Obligatòria: Àrea de Matemàtiques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- * Generalitat de Catalunya (1996). *L'avaluació a l'ESO*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- * Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- * Giné, C.; Herráez, J. i Salguero, J.M. (1996). Los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria. En E. Martín, i T. Mauri (Coords.), *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria* (81-117). Barcelona: ICE/Horsori.
- * Gipps, C.V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In P.D. Pearson and A. Iran-Nejad (Eds.) *Review of Research in Education* (Vol. 24, pp. 355-392). Washington, DC: AERA.
- * Glaser, R. (1977). *Adaptive education: individual diversity and learning*. Nova York: Holt.
- * Goñi, J.M. (2000). La enseñanza de las matemáticas, aspectos sociológicos y pedagógicos. En J.M. Goñi, (Coord.), *El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- * Greeno, J.G. (1998). Where is teaching? *Issues in Education: Contributions from Cognitive Psychology*, 4, 111-119.

- * Hadji, CH. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- * Hambleton, R.K. (1996). Advances in assessment models, methods, and practices. En D.C. Berliner i R.C. Calfee, *Handbook of Educational Psychology* (899-925). New York: MacMillan.
- * Hargreaves, A.; Earl, L i Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39, 1, 69-95.
- * Hegarty, S.; Pocklington, K. i Lucas, D. (1981) *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.
- * Hunt, D.E. i Sullivan, E.V. (1974). *Between Psychology and Education*. Hillsdale, ILL: Dryden Press.
- * James, M.; Black, P. i McCornick, R. (2003). Deepening capacity through innovative research design: researching learning how to learn in classrooms, schools and networks. *Paper presented at the 2002 Annual Meeting of the American Research Association, Chicago*.
- * Jiménez, P. i Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- * Jorba, J. i Sanmartí, N. (1994a). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 22, 62-65.
- * Jorba, J. i Sanmartí, N. (1994b). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- * Lane, S. And Glaser, R. (1996). Assessment and Learning. En E. De Corte and F.E. Weinert, *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (805-808). London: Elsevier.
- * Lepper, M.R.; Drake, M.F. i O'Donnell-Johnson, T. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In K. Hogan i M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- * Marchesi, A. i Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (15-33). Madrid: Alianza Psicología.
- * Martín, E. i Mauri, T (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la Educación Secundaria. En E. Martín i T. Mauri, (Coords.), *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria* (13-36). Barcelona: ICE/Horsori.
- * Martín, E. i Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (575-595). Madrid: Alianza Psicología.
- * Mauri, T. i Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- * Mauri, T. i Rochera, M.J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 48-52.
- * Mauri, T.; Valls, E. i Barberà, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 63-69.
- * MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC
- * MEC (1989). *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC
- * MEC (1992). *Secundaria Obligatoria: Los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC.
- * Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- * Miras, M. (1991a). Educación y Desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.
- * Miras, M (1991b). Diferencias individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27.
- * Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En C. Coll i otros, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- * Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (309-329). Madrid: Alianza Psicología.
- * Miras, M i Onrubia, J. (1997). Factores psicológicos implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals. En C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció* (99-175). Barcelona: EDIUOC.
- * Miras, M. i Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, II: Psicología de la Educación* (419-431). Madrid: Alianza Psicología.
- * Miras, M. i Solé, I. (2002). Acreditación: para qué y cómo. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 70-74.
- * Monereo, C.; Pozo, I. i Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pàg. 235-258). Madrid: Alianza.
- * Morgan, C.; Tsatsaroni, A. i Lerman, S. (2002). Mathematics Teacher's positions and practices in discourses of assessment. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 3, 445-461.
- * NCTM (2000). *High-Stakes Testing*. Disponible en <http://www.nctm.org/about/position-statements/> (1-4-2005).
- * Niss, M. (1999). Aspects of the nature and state of research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 40, 1-24.
- * Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 6, 687-702.
- * Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

- * Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula*, 12, 45- 49
- * Onrubia, J. (1995). L'adaptació del currículum com a resposta a la diversitat de l'ESO. *GUIX*, 208, 75- 79.
- * Onrubia, J. (1996). La escuela como contexto de aprendizaje y desarrollo. En A. Barca i otros (eds.), *Psicología de la Instrucción. Vol. 3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones de la UB.
- * Onrubia, J. (1999). La integración escolar en la Educación Secundaria. Conferencia pronunciada en el Seminario Europeo de Proyecto Sócrates-Comenius: *La integración de alumnos con necesidades educativas específicas en la Educación Secundaria*. Barcelona, Febrero.
- * Onrubia, J.; Fillat, M.; Martínez, D i Udina, M. (1995). *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ordenació Educativa.
- * Onrubia, J. i Miras, M. (2002). Aprendizaje y diversidad intelectual de los alumnos. En M. Casas i C. Tomás (Coords.) *Educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (pàg. 158/1-158/19). Barcelona: CissPraxis.
- * Onrubia, J.; Rochera, M.J. i Barberà, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pàg. 487-508). Madrid: Alianza.
- * Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- * Pérez Cabaní, M.L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pàg. 285-307). Madrid: Alianza.
- * Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.

- * Pintrich, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148.
- * Pintrich, P.R. (2000). Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. *Educational Psychologist*, 35 (4), 221-226.
- * Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- * Pozo, I.; Monereo, C. i Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pàg. 211-233). Madrid: Alianza.
- * Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- * Resnick, L. B. i Collins, A. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología*, nº69, pàg. 189-197.
- * Rivière, V. i Luelmo, M.J. (1990). Nuevas Áreas Curriculares: Síntesis de la propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 8-12.
- * Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognition*. Nova York: Cambridge University Press.
- * Salomon, G. (1995). Reflections on the field of educational psychology by the outgoing journal editor. *Educational Psychologist*, 30 (3), 105-108.
- * Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- * Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, M. Gagne and M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- * Shafer, M.C. i Romberg, T.A. (1999). Assessment in Classrooms that promote understanding. En E. Fennema i T.A. Romberg (Ed.). *Mathematics classrooms that promote understanding*. Nova York: Lawrence Erlbaum.

- * Shepard, A.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- * Snow, R.E. (1989). Aptitude-Treatment interaction as a Framework for Research on Individual Differences in Learning. En Ph.L. Ackerman; R.J. Stenberg; R. Glaser (Ed.), *Learning and Individual Differences*. Nova York: Freeman.
- * Snow, R.E.; Corno, L. i Jackson III, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. En D.C. Berliner i R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 243-310. Nova York: Simon & Schuster MacMillan.
- * Snow, R.E. i Swanson, J. (1992). Instruccional psychology: Apptitude, adaptation, and assessment. *Annu. Rev. Psychol.*, 43, 583-626.
- * Solé, I. (1993). Disponibilidad en el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- * Solé, I.; Miras, M. i Castells, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 217-233.
- * Stainback, S. i Stainback, W. (Ed.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- * Stake, R.E. (2002). Teachers Conceptualizing Student Achievment. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.8, ¾, 303-312.
- * Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- * Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- * Stokes, D. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institute.
- * Swuan, M. (1993). Improving the design and balance of mathematical assessment. En M. Niss (Ed.), *Investigations into Assessment in Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Acedemic Publishers.
- * Tharp, R.G.; Estrada, P.; Stoll Dalton, S. i Yamauchi, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- * Tharp, R.G. i Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- * Tirado, V. (1996). La atención a la diversidad como respuesta del centro: decisiones curriculares y de organización. En E. Martín i T. Mauri, (Coords.), *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria* (37-55). Barcelona: ICE/Horsori.
- * Torrance, H. I Pryor, J. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in Education*, 2 (3), 305-320.
- * Torrano, F. I González, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2, (1), 1-34.
- * Schoenfeld, A.M. (2002). Making Mathematics work for all Children: issues of standards, testing and equity. *Educational Researcher*, 31, 1, 13-25.
- * Schunk, D.M. i Zimmerman, B.J. (eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Nova York: The Guilford Press.
- * Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, i otros, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- * UNESCO (1995). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- * Vigotski, L.S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A.R. Luria, A.N. Leontiev i L.S. Vigotski, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- * Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- * Wang, M.C. i Lindvall, C.M. (1984). Individual differences and school learning environments. *Review of Research in Education*, 11, 161-225.
- * Warnock Report (1979). Special Educational Needs. *Report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- * Watson, A. (2000). Mathematics teachers acting as informal assessors: practices, problems and recommendations. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 69-91.

- * Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- * Wiggins, G. (1989). Teaching to the authentic test. *Education and Leadership*, 49 (7), 41-47.
- * Wiliam, D. (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. *Keynote address the European Association for Educational Assessment*. Praga, República Txeca.
- * Wiliam, D. (2002). Linking Research and Practice: Knowledge Transfer or Knowledge Creation? *Proceedings of the Annual Meeting North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vo. 1-4*, 51-69.
- * Wiliam, D.; Lee, C.; Harrison, C. i Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11, 1, 49-65.
- * Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC.
- * Wolf, D.; Bixby, J.; Glenn, J.; Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.
- * Wood, D.J., Bruner, J.S. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- * Yeung, E.; Au-Yeung, S.; Chiu, T.; Mok, N. I Lai, P. (2003). Problem Design in Problem-based Learning: Evaluating Student's Learning and Self-directed Learning Practice. *Innovation in Education and Teaching International*, 40, 3, 237-244.
- * Zimmerman, B.J. i Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimension of academic learning and motivation. En G.D. Phye (ed.). *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (105-125). San Diego, CA: Academic Press.

12.2 REFERÈNCIES LEGISLATIVES

- * Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu.
- * Decret 75/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- * Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- * Decret 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior.
- * Resolució de la Direcció General d'Ordenació Educativa de 19 de juny de 1997 per la qual s'aproven instruccions relatives a l'organització del currículum a l'educació secundària obligatòria per a l'atenció a la diversitat dels alumnes.
- * Resolució de la Direcció General d'Ordenació Educativa de 18 de juny de 2004, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005.