

àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE
**PSICOPEDAGOGIA
I EDUCACIÓ**
NÚMERO 36
Tardor 2012



àmbits

de psicopedagogia

EDITA

ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS
dels EAP (ACPEAP)
Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA
Tel. 93 481 73 98

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@gmail.com
www.ambitsdepsicopedagogia.cat



DIRECTOR

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassetas Ballús
Anna Farré Riba
Jaume Forn Rambla
Carme Gisbert Otxoa
Gemma Pérez Clemente
Ferran Sentis Vayreda

CONSELL ASSESSOR

César Coll (Universitat de Barcelona)
Climent Giné (Universitat Ramon Llull)
Josep Maria Mominó (Universitat Oberta de Catalunya)
Pere Pujolàs (Universitat de Vic)
Isabel Solé (Universitat de Barcelona)
Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jaume Francesch Subirana (ACPEAP)

Disseny, maquetació i portada. Vicens Edu Ayma

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN: 1885-6365

Preu: 6€

TARDOR 2012

sumari

EDITORIAL

- 4 **EQUITAT i EXEL·LÈNCIA** Joan Serra Capallera

PÀGINES D'OPINIÓ

- 5 **Infanteses.** Toni Tort Bardolet
- 6 **L'educació, eina imprescindible sempre i especialment en moments de crisi.** Arcadi Oliveres

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 8 **Vida quotidiana i cura de la vida: afrontant el canvi social i la complexitat familiar.** Dra. Cristina Brullet
- 14 **Atenció precoç i intervenció psicopedagògica: creant entorns competents.** Rosa Fontàs Casadevall, Mariona Grivé Teixidor
- 19 **Servei de famílies col·laboradores.** Patrícia Rovira Pons, Gal·la Palau Vilalta
- 24 **La conversa de matemàtiques a l'educació primària: una eina per aprendre.** Teresa Serra Santasusana
- 35 **Com ensenyem a parlar el nostre alumnat?. Formació des de la metodologia conversacional.** Marta Gràcia, Manuel Sánchez-Cano, Maria-José Galván-Bovaira, Ruth Galve
- 40 **Una experiència d'assessorament a la universitat des de la psicopedagogia.** Rosa Casellas Codina, Lluís Espunya Danés

PRÀCTICA PSICOEDUCATIVA

- 45 **Escolarització compartida, un pont a l'escola inclusiva.** Jaume Francesch i Subirana, Isabel Sánchez i Costa
- 50 **Taller de sensibilització en salut mental: una experiència de prevenció amb adolescents.** Aroa Manzano, Anna Oriol, Jordi Artigue, Montse Martínez, Josep Maria Gassó, Amèlia Franquesa, Sisa López, Jorge L. Tizón
- 54 **Aprenentatge i servei: projectes en educació infantil.** Pilar Folgueiras Bertomeu, Esther Luna González

ASSOCIACIÓ

- 58 **Associació Ficat**

CINEMA

- 60 **Sólo es el principio.** Jaume Forn
- 61 **Els nens salvatges.** Carme Gisbert

editorial

EQUITAT I EXCEL·LÈNCIA

Les tesis neoliberals que aquests darrers temps sotgen el sistema educatiu català i espanyol suposen una seriosa reconfiguració tant de la funció social de l'escola com dels processos pels quals els nois i les noies construeixen la seva identitat individual i socialitzen aquest procés de construcció. L'exemple més clamorós, aquell que ens apareix en els mitjans de premsa i que forma part de la cultura de l'espectacle de les tertúlies radiofòniques o televisives, el trobem en les propostes d'escolarització diferenciada segons el sexe. És aquest, un exemple evident i d'una claredat discursiva patent; però m'atreviria a dir que no és res més que la punta visible d'un iceberg que amaga creences i transformacions de calatge contundent.

La triada clàssica que estableix les relacions de transformació i mútua influència entre alumnes(s), mestre/professor i continguts està essent fortament qüestionada, o no només qüestionada, sinó totalment segada des de la insistència, quasi frenètica, en fer recaure les estratègies d'ensenyament (i la millora dels resultats acadèmics) de manera fonamental en la relació docent-continguts. El que cal, se'ns insisteix, és saber ensenyar bé continguts específics. Ningú nega la capitalitat de la programació didàctica, ni la importància del què ensenyar, però és igualment important com i quan fer-ho, incorporant en aquests "com" i "quan" als aprenents. Avui, com ahir i demà, els aprenents aprenen en la mesura que incorporen les noves informacions, els nous coneixements, lògicament estructurats, als seus esquemes de coneixements. I en aquest procés, el paper dels aprenents resulta fonamental, com ho és també, insisteixo, el del docent i el dels propis continguts. D'aquí les interrelacions entre tots tres, d'aquí la triada.

Aïllar a l'aprenent (l'alumne, el no expert...) del seu paper en allò que se li ensenya, i fer recaure l'èxit o el fracàs de l'aprenentatge, que no de l'ensenyament, bàsicament, en la conseqüència de les habilitats, destreses o capacitats intel·lectuals de l'individu, porta a haver de plantejar les relacions entre desenvolupament i aprenentatge (entre ensenyament i construcció de la identitat) al marge de la relació entre les característiques de l'individu amb les característiques de l'entorn, o sigui al marge de les restriccions, o no, que es donen o apareixen en entorns determinats i dels funcionaments (graus d'autonomia i presa de decisions).

Aïllat el subjecte i les seves dificultats, el sistema educatiu en resta al marge, es restringeix la seva incidència en la resposta i els resultats d'alguns alumnes, doncs esdevé una "conseqüència" d'"allò" personal, un "inevitable" que condiona el seu desenvolupament. En conseqüència, els enfocaments de caràcter assistencial i terapèutic tornen a estar a l'ordre del dia. Les dificultats d'alguns alumnes, explicitades des del trastorn individual, afavoreixen l'emergència dels tants per cents, del tant per cent de TDAH a l'aula, del tant per cent de dislèxics a l'aula, del tant per cent de... I així, els "imponderables" del subjecte condemnen a l'ostracisme una mirada més complexa i multidimensional en la que allò biològic s'explica en allò psicològic i social. La resposta i els recursos, cada vegada més especialitats, individualitzats i específics, es plantegen fora de l'escola, fins i tot al marge de l'escola, entesos com recursos o respostes "mèdiques" o de difícil translació a la vida diària de l'aula.

Però, allò que queda submergit en les parts no visibles de l'iceberg no és només el paradigma de la casuística individual o el determinisme de la construcció de la identitat individual (plantejaments que en aquests darrers temps envaeixen tant la valoració com l'atenció o la formació dels professionals educatius) sinó la creença i el convenciment de que la possibilitat d'excel·lir per part d'aquells alumnes no diferenciats per les "dificultats" queda compromesa pel fet de fer-ho "tots" junts, diferenciats o no.

La segregació està servida en safata de plata i l'excel·lència dels alumnes que "poden" l'objectiu perseguit. Quin és, però, el preu en termes d'equitat?

L'excel·lència del sistema és poder donar resposta a cadascun dels aprenents en funció de les seves necessitats afavorint el màxim desenvolupament personal. L'aprenentatge continua essent la clau per al desenvolupament personal i per a la construcció de la identitat individual i social del subjecte. L'excel·lència del sistema es mesura en la seva capacitat per donar resposta a tots. No hi ha excel·lència sense equitat.

Joan Serra Capallera

opinió

INFANTESES

"Els infants que trobaràs pels carrers de Barcelona que portin un braçal amb l'escut de la ciutat, són alumnes de les "Escoles Populars". La comissió de cultura de l'Ajuntament de Barcelona et demana que vetllis per ells." Aquest és el text que apareix en un conegut cartell del 1933, en la Segona República. Molt temps abans de "les Ciutats Educadores", dels camins escolars, de la "Ciutat dels infants" de Tonucci, les autoritats municipals ja demanaven la complicitat de la ciutadania envers el respecte i cura per als infants. Ara veig reproduït aquest cartell en el catàleg d'una exposició que s'ha pogut seguir al MoMa (The Museum of Modern Art) de New York, al llarg del 2012. No és l'única referència catalana. També hi podem trobar a l'exposició algunes joguines de Torres Garcia, l'artista uruguaià, de família catalana, destacat representant del noucentisme. La mostra, "Century of Child. Growing by design 1900-2000", ofereix una panoràmica esplèndida del conjunt d'objectes que, des del camp de l'art i el disseny han acompanyat la vida dels infants, al llarg del segle XX. De la cadira Tripp Trapp arribada de Noruega, al mobiliari escolar de Reggio Emilia, passant pel cartellisme soviètic, els dissenys de la Bauhaus. Del Lego al Playmobil.

No és gens casual que el títol de l'exposició faci servir l'expressió d'Ellen Key. "El segle de l'infant". Amb aquest títol per a un seu llibre de l'any 1900, la polifacètica pedagoga sueca, Ellen Key, saludava, com tants d'altres intel·lectuals, educadors i artistes, l'arribada del segle XX. Una salutació plena del convenciment i de l'esperança envers el protagonisme que la infància tindria en les dècades futures gràcies al progrés democràtic, a la millora de les condicions de vida, amb l'ajuda dels avenços de les ciències. Ella mateixa havia escrit sobre el disseny de la llar i sobre la bellesa necessària en la vida de les persones.

L'exposició posa de relleu la indubtable evolució positiva cap al progressiu reconeixement de l'infant. Un camí envers l'afavoriment de les potencialitats constructives i interpretatives que l'infant incorpora en tant que ésser humà; i que vénen emmarcades per la complexitat personal i per les interaccions amb el conjunt de les xarxes relacionals i els sistemes de con-

vivència que l'envolten. El segle vint ha anat acompanyant l'infant entenent-lo no només com a simple reproductor de coneixement, identitat i cultura, sinó com a co-constructeur de coneixement, identitat i cultura, tal i com han escrit Dahlberg, Moss i Pence. La preocupació per al benestar i l'educació dels infants i el respecte a les seves formes d'encarar el món i la societat on creixeran, són ben evidents en l'exposició.

Però també s'intueixen perills i ombres. La positiva concepció de la infantesa contemporània té com a contrapunt temible la concepció mercantilista de l'infant, que és vist com a "un segment de negoci". Per a la indústria de l'entertainment, l'infant és un consumidor sobirà. Es reclama l'autonomia de l'infant, no per a créixer culturalment, sinó per a consumir compulsivament. I d'altra banda, l'augment del benestar infantil està contrapuntat per realitats ben severes. Avui mateix, les dades que determinen el nombre d'infants per sota el llindar de la pobresa a Catalunya, són paoroses pel seu abast i pel seu creixement.

No sempre tenim present que l'educació i la imatge de la infància són definides, no només pels estudis pedagògics i psicològics, sinó també per factors socials, culturals i polítics. Aquesta exposició ho explica a través dels objectes que la societat ha anat construint per millorar les condicions de vida de la infància. Després de donar un cop d'ull, doncs, a aquest catàleg, que em deixa un pòsit moderadament positiu, repasso breument la premsa diària. Llegeixo que un ex directiu de la CAM (Caja de Ahorros Mediterráneo), una d'aquestes entitats bancàries desaparegudes o intervingudes, després de justificar els altíssims sous de gent com ell i d'altres directius, explica les pèrdues del parc d'atraccions valencià "Terra Mítica". Ho atribueix fonamentalment al boicot dels col·legis, i al fet que no hi anessin prou escolars... I penso en el cartell del 1933. I comparo el respecte d'aquelles paraules amb la utilització barroera de la infància, d'aquestes altres. Probablement, no hem evolucionat tant.

Antoni Tort i Bardolet

opinió

L'EDUCACIÓ, EINA IMPRESCINDIBLE SEMPRE I ESPECIALMENT EN MOMENTS DE CRISI

Es diu sovint que ens trobem enfront d'una crisi de valors i tal afirmació resulta del tot certa quan ens adonem que en l'economia dominen les finances, que en la societat el tenir es troba per damunt del ser, que en la política es validen les solucions armades, que en el lleure els "reality shows" passen per damunt de l'aprenentatge i de l'entreteniment, que l'educació és situada en un lloc secundari dins de les prioritats d'uns governs dits democràtics, que el poder fa dels mitjans de comunicació el seu camp de cultiu, que el delit de compra sobrepassa l'intercanvi equitatiu per tal de cobrir necessitats i que les persones, amb el mite sense sentit del creixement constant, sotmetem sense cap escrúpol tota la natura als nostres desitjos oblidant-nos per complet de les generacions futures.

Si a tals constatacions de tipus més aviat genèric hi afegíssim les dades concretes de la fam, de l'atur, de la pobresa, de les malalties, dels diferencials cada cop més gran entre rics i pobres, de l'esforç suplementari que exigim a la dona, de l'absurda despesa militar, de la publicitat enganyosa, de les xifres incommensurables pagades als artistes i esportistes famosos, dels guanys immorals de les grans firmes i dels especuladors, dels sous escandalosos dels directius empresarials, dels privilegis sense sentit de determinades capes socials i del greu i cert patiment dels indefensos socials, ens adonaríem segurament de l'absoluta contradicció entre les notables conquestes científico-tècniques assolides per la Humanitat i el precari nivell de supervivència en el que es troben milions de persones. D'altra banda en els quatre o cinc darrers anys, hem pogut constatar l'acceleració a casa nostra d'aquestes indignes condicions de vida que afecten a un nombre creixent de ciutadans, amb l'aplicació d'un conjunt de mesures completament errònies destinades teòricament lluitar contra la crisi però que en la pràctica pretenen tant sols salvar a aquells que l'han originat. La sanitat, l'educació i els beneficiaris del fins ara anomenat "estat del benestar" han resultat ésser les víctimes propiciatòries de les anomenades retallades.

Tals retallades serien del tot innecessàries si el sistema impositiu fos equitatiu, si per exemple s'apliqués degudament l'impost de societats, si augmentessin els trams més alts de l'IRPF, si es re-introduïssin l'impost sobre les successions i sobre el patrimoni, si s'eliminessin les SICAV (Societats d'Inversió de Capital Variable) destinades a mimar les grans fortunes

i d'una manera especial si eliminéssim el frau fiscal que el gremi estatal d'inspectors d'Hisenda avalua en més de 90.000 milions d'euros l'any. També és podria gaudir de més recursos si es deixés de rescatar els bancs, quins comportaments ètics resulten ben dubtosos, ja que per altra banda els clients ja queden protegits, fins els primers cent mil euros, pel Fons de Garantia de Dipòsits. En darrera instància es podria prioritzar l'educació si, reflectint una indignació que convindria que fos col·lectiva, rebutgéssim una despesa sense cap sentit positiu com és la militar i que suposa pel cap baix uns 52 milions d'euros diaris a l'Estat espanyol.

Amb tals recursos i la voluntat, més que demostrada, dels ensenyants, podríem pensar en uns elements bàsics per tal de complementar una educació socialment útil i individualment enriquidora i que, segons el meu entendre i sense cap voluntat exhaustiva, serien els següents:

- Anàlisi per a una recerca i percepció crítica de la informació.
- Constatació de viure (la majoria) en unes condicions privilegiades pel que fa a l'entorn mundial que ens permet un elevat nivell de vida i un gaudi probablement malbaratador de la natura.
- Consciència de trobar-nos en un moment de crisi, necessitat de conèixer el seus orígens i posada en pràctica d'una resposta d'indignació i d'acció enfront del patiment de les persones i dels col·lectius.
- Voluntat acollidora dels immigrants amb la generalització del criteri de que "el món és per a tothom".
- Rebuig a qualsevol guerra, procés de militarització i reafirmació en que l'única acció vàlida és la de modalitat no violenta.

Es tracta doncs d'anar arrelant un quadre de valors que no tant sols ens permetran superar aquesta crisi si no que, probablement, n'evitaran de futures.

Arcadi Oliveres
Setembre 2012

articles

de psicopedagogia i educació

Cristina Brullet
Rosa Fontàs Casadevall
Mariona Grivé Teixidor
Patricia Rovira Pons
Gal·la Palau Vilalta
Teresa Serra Santasusana
Marta Gràcia
Manuel Sánchez-Cano
Maria-José Galván-Bovaira
Ruth Galve
Rosa Casellas Codina
Lluís Espunya Danés

VIDA QUOTIDIANA I CURA DE LA VIDA: afrontant el canvi social i la complexitat familiar^[1]

Dra. Cristina Brullet

Sociòloga i pedagoga. Professora jubilada de la UAB.
Investigadora a l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU)

RESUMEN

El objetivo de este artículo es aportar algunas reflexiones sobre el impacto de los cambios sociales en la vida de las familias, y sobre las oportunidades y riesgos que estos cambios generan en el cuidado de los niños y adolescentes así como en la vida de sus progenitores. Se sitúan las transformaciones familiares en el marco del cambio de época que vivimos en las sociedades occidentales y que se expresa a través de diversas crisis estructurales e institucionales. Se argumenta sobre tres grandes dimensiones de la mutación familiar: las legalidades y legitimidades; las relaciones de poder, afecto e intimidad entre sexos y generaciones; y la organización y reparto del trabajo de cuidado y del trabajo remunerado. Respecto a la última dimensión se expone el actual conflicto creciente entre la ética del cuidado y la ética del trabajo remunerado, a escala individual, familiar y social.

ABSTRACT

This article aims to provide some reflections on the impact of the social changes in family lives and the opportunities and risks that these changes generate not only in the care of the children and teenagers but also in their parents lives. Family transformations are framed within the historical change we are living throughout different structural and institutional crises in the western societies. We consider three dimensions in these family changes: legality and legitimacy; power relationships, love and intimacy between sexes and generations; and the organization and distribution of the care work and paid work. Regarding to the last dimension, we show the current increasing conflict between the ethics of care and paid work at the individual, familiar and social level.

Considerem accions locals de suport a les famílies, aquelles que tenen per objectiu el suport a les seves funcions de criança, educatives, i de cura a la dependència. [...] Valorem com a bones pràctiques aquelles que afavoreixen l'autonomia i creixement personal, l'equitat en les relacions entre sexes i generacions, i l'obertura a l'entorn i a la comunitat tot promovent la igualtat d'oportunitats per a tothom.

(Seminari d'intercanvi de polítiques locals de suport a les famílies.
Diputació de Barcelona, 2010)

Aquest article té per objectiu aportar algunes reflexions sobre els impactes dels canvis socials en la vida de les famílies, i sobre les oportunitats i riscos que aquests canvis generen en la cura dels infants i adolescents però també en la vida dels seus progenitors.

Parteixo d'algunes premisses generals: (1) Una cosa és recomptar llars (criteri residencial) i altra cosa és provar d'entendre les relacions familiars a la vida diària (criteri relacional). (2) La família es manté com a institució social bàsica de la nostra societat però està canviant en profunditat en el marc d'un canvi d'època sociohistòrica. (3) Vivim una crisi legal i normativa del model occidental de família construït al llarg del segle XIX i XX, no pas una crisi de la família en sentit absolut. (4) Les pràctiques i relacions familiars són més diverses i complexes i han empès cap a noves legalitats i legitimitats. (5) Cal no confondre la modernització de la institució familiar amb una major equitat social entre infants i entre famílies, ni tampoc amb la generalització de millors pràctiques parentals.

(6) La crisi del model de família de tall patriarcal implica la crisi del model d'organització social de la cura de la vida, a la vida diària, segons el qual les dones i la xarxa familiar n'eren els subjectes actius principals. (7) Avui ens cal imaginar una **nova organització social de la cura de la vida, a la vida diària** on la família mantingui funcions de criança i cura però des de la perspectiva dels drets individuals de ciutadania, i de manera que les seves funcions i responsabilitats estiguin "ben articulades i ben acompanyades" amb els recursos socials comunitaris de l'estat de benestar i la societat civil. (8) Reforçar l'ètica de la cura, privada i pública, individual i col·lectiva és fonamental per sostenir i millorar el benestar, l'equitat i la justícia social^[2]. En aquesta conferència només desenvoluparé algunes d'aquestes afirmacions.

1. UN CANVI D'ÈPOCA: CRISI, TRANSICIONS I RECONSTRUCCIONS INSTITUCIONALS AL SEGLE XXI

A les societats occidentals democràtiques estem en un moment d'inflexió i transició històrica cap a una *societat postindustrial* on la globalització econòmica, les noves tecnologies de la comunicació, de la informació i el coneixement, les noves migracions internacionals i els processos d'individualització dels drets de ciutadania estan generant noves xarxes de poder econòmic, polític i cultural, així com noves formes de relació interpersonal, intercultural i transnacional molt més complexes que en el passat. Ens trobem davant de noves oportunitats (més drets i llibertats), però també davant de noves incerteses, riscos, malestars i profundes desigualtats econòmiques i socials (més fragmentació social), a escala local i global. Aquests processos estan afectant, a ritmes i intensitats diferents, **totes les institucions socials** construïdes durant

la societat industrial (*primera modernitat*): famílies, escoles, sindicats, empreses, serveis socials, universitats, partits polítics, models de governança social i política, moviments socials, sistema jurídic, etc.

Les institucions són construccions normatives històriques de llarga durada que marquen comportaments i camins a seguir i són necessàries per poder conèixer en societat. Les persones ens inserim a la societat i fem societat a mesura que formem part d'espais i conjunts institucionals diversos on aprenem, adoptem i interpretem valors, normes, rols, posicions i relacions, que també podem qüestionar, transgredir i reconstruir. És obvi que aquestes darreres accions, individuals o col·lectives, són molt més difícils de portar a terme en les societats autoritàries que no pas en les democràtiques on, cal dir-ho, tampoc és fàcil. Tanmateix, a cada gran època històrica l'organització i orientació ètica i política de les institucions són el resultat de lluites associades als conflictes de poder sobre com repartir els béns i els sabers, les activitats, els treballs, els temps i els espais de vida, entre persones i grups socials, entre sexes i entre generacions.

Com diu la politòloga Dominique Schnapper referint-se a les democràcies actuals, "La història mostra que la ciutadania s'ha obtingut gràcies a les lluites socials. No és donada, ni és adquirida mai de manera definitiva. Està condemnada a ser reinterpretada i a evolucionar" (Schnapper, 2003: 206). En aquest sentit, considero que les crisis estructurals i institucionals que avui estem vivint a les societats democràtiques formen part d'un procés de transició cap a una hipotètica *segona modernitat*[3] en què es crearan nous ordres institucionals (nous constructes normatius i organitzatius) que orientaran la vida individual i col·lectiva, privada i pública, al llarg del segle XXI. En aquest procés és molt probable que s'aguditzin les tensions entre grups socials i entre diferents maneres de projectar el futur de la nostra societat, del nostre estat de benestar i de la nostra economia. S'obren, en efecte, noves oportunitats però també moltes incerteses i noves desigualtats socials. Per tant, tenim el davant grans reptes ètics, polítics i econòmics per tal d'aconseguir que les transformacions en curs puguin derivar a una major equitat i justícia social.

2. LA CURA DE LA VIDA A LA VIDA DIÀRIA. D'ON VENIM

Centrem ara el focus de la nostra observació en la cura de la vida, a la vida diària, perquè, al meu entendre, per comprendre la profunditat dels canvis familiars actuals i poder fer el diagnòstic del que està passant cal fer atenció als supòsits filosòfics, ètics i polítics sobre els que es va sustentar el model d'*organització social de la cura de les persones a la vida diària* al llarg dels segles XIX i XX. Després ens centrarem en els canvis que s'han produït de manera específica en la institució familiar.

Al llarg dels segles XIX i XX, la teoria política liberal de l'estat modern va contemplar la societat com una unitat dividida en dues esferes: la dels assumptes públics i la dels assumptes privats. L'esfera pública havia d'acollir els afers cívics comuns; l'esfera privada els afers particulars. L'individu modern deixava

de ser un súbdit per passar a ser un ciutadà subjecte de drets civils i polítics. Tothom era cridat a la ciutadania però l'exercici dels drets va ser reservat solament per als "ciutadans actius" protagonistes de l'esfera pública. Les dones –al costat d'altres col·lectius (infants, pobres, estrangers, persones malaltes, velles o amb discapacitat, etc.)– foren considerades "ciutadanes passives" de manera que van ser tractades com a ciutadanes de segon ordre a totes les institucions socials (Pateman, 1995; Walby, 2000; Fraisse, 2000; Schnapper, 2003).

Allò més significatiu, pel ara ens ocupa, és que les dones (obres o burgeses) van ser empeses de manera prioritària a ser "actives" a l'espai privat familiar per fer el **treball de cura dels altres a la vida diària**, no només dels infants i les persones velles sinó també dels homes joves i adults; i des d'una posició de subordinació legal, política i econòmica (drets civils i polítics negats a les dones o reduïts i condicionats als del pare o marit; treball de cura familiar sense salari ni beneficis socials, o treball de cura d'altres llars, sempre mal pagat). Així, la modernització liberal de les institucions durant la construcció i consolidació de la societat industrial urbana es va fer sobre la base teòrica de l'anomenat *contracte social*[4] que va incloure, de manera implícita, un *contracte sexual* de dominació masculina que permeté legitimar el que ha estat denominat *patriarcat modern* (Pateman, 1995) o, també, *democràcia exclusiva* (Fraisse, 2000). Les normes i jerarquies de tracte desigual per raó de sexe no només van formar part de la institució familiar moderna sinó també de la resta d'estructures institucionals modernes: escoles, empreses, sindicats, governs democràtics, sistema jurídic, organització social dels temps, etc.

A finals del segle XX, a les democràcies occidentals les dones han estat considerades ciutadanes de ple dret (lleis d'igualtat) de manera que la seva nova posició - i la nova posició dels infants i altres col·lectius[5]- obliga a les institucions a revisar normes, valors i pràctiques (constructes ètics, normatius i organitzatius). Aquesta és la revolució més important del segle XX, una revolució encara inacabada que difícilment anirà enrere i que, tanmateix, la nostra societat encara ha de pair en molts sentits, a l'esfera privada i a l'esfera pública, a escala individual i a escala col·lectiva.

En efecte, en els darrers anys s'ha accelerat el procés d'individualització dels drets de ciutadania (civils, polítics i socials). El creixement econòmic i els anomenats estats de benestar europeus han fet possible l'expansió dels sistemes públics educatius, sanitaris i de pensions (en graus i ritmes diferents). Però avui les polítiques socials públiques es troben en perill de ser desmantellades a diferents països d'Europa per causa de la crisi econòmica i financera i de les polítiques contràries al seu manteniment. En qualsevol cas, allò rellevant pel que ara ens ocupa és que durant la construcció dels estats de benestar es mantingué la idea que la cura de les persones a la vida diària era un assumpte privat, donant per suposat que a totes les llars hi havia dones disponibles per fer-la. Els suports públics a la cura (permisos parentals remunerats, serveis socials bàsics i especialitzats, escoles bressol, serveis per a persones

amb dependència, polítiques de "conciliació" i nous usos dels temps, etc.) només es van començar a desenvolupar al darrer terç del segle passat, després de l'augment considerable de les taxes d'ocupació de les dones en el mercat laboral. Als països del sud d'Europa aquest procés va ser més tardà.

Què està passant a la nostra societat? que els temps privats de cura de la vida, a la vida diària, s'han reduït, alhora que estem immersos en moltes altres transformacions de gran abast, tal com he comentat a l'inici. I, al meu entendre, els "buits" (privats i públics) en la cura de la vida han augmentat les tensions individuals i familiars en un context econòmic de devaluació de les ètiques de la solidaritat i el bé comú. Infants i adolescents, mares i pares en surten perjudicats. Ho argumento més endavant. Ara centrem-nos en el sistema familiar.

3. TRES GRANS DIMENSIONS DE CANVI EN EL SISTEMA FAMILIAR

La institució familiar és un exemple ben clar d'institució en procés de crisi i reconstrucció. A la nostra societat tres fenòmens de canvi estructural (entre d'altres) han tingut un gran impacte sobre el conjunt d'institucions socials i de manera molt específica sobre la familiar: (1) el procés d'individualització de drets i llibertats (àmbits sociopolític, legal, cultural); (2) l'extensa incorporació de les dones al mercat laboral (àmbits laboral i econòmic); i (3) la baixa natalitat al costat de l'allargament de la vida (àmbits demogràfic, científic i sociosanitari).

Aquests fenòmens s'han accelerat i intensificat a Catalunya en els darrers trenta anys i, en conseqüència, avui s'acumulen evidències empíriques de la mutació familiar en tres grans dimensions del sistema: a) les legalitats i les legitimitats; b) les relacions de poder, afecte i intimitat entre sexes i entre generacions; i c) l'organització i repartiment, dins del grup familiar, del treball remunerat i del treball de cura dels altres. Les tres dimensions interactuen entre sí però separarà la seva anàlisi per facilitar l'explicació. Primer, comentaré les dues primeres; després m'estendré en la tercera en un nou apartat.

Pel que fa a les legalitats, s'han aprovat noves regulacions democràtiques dels vincles familiars: rols conjugals simètrics; divorci sense culpables i de mutu acord; matrimoni homosexual; despenalització de l'avortament en determinats supòsits; possibilitat d'adopcions i de reproducció assistida en parella o en solitari; nova autoritat parental compartida; possibilitat de transmissió del cognom de la mare en primer ordre; etc. Lleis radicalment noves que responen al procés d'individualització i ampliació de drets civils. Reflecteixen les noves pràctiques de formació de famílies i alhora permeten noves formes, dinàmiques i biografies familiars. I legitimen el pluralisme familiar (biparentals, monoparentals, homoparentals, reconstituïdes, etc.) *versus* el model únic de la "bona família" de la primera modernitat.

Ara bé, no s'ha de confondre el **pluralisme familiar** amb major **equitat social ni amb la generalització de millors pràctiques familiars i parentals**. Perquè la major diversitat no elimina les desigualtats resultants de la posició de cadascú

i de la seva família en l'estructura social, ni elimina els impactes de tot ordre que han fragilitzat la transmissió de les pràctiques de la bona criança. La major diversitat és conseqüència de canvis científics, demogràfics i culturals, i, sobre tot, de l'aprofundiment democràtic dels drets civils individuals. La diversitat de cultures familiars també ha augmentat per la major presència de famílies immigrades procedents de països i cultures no occidentals. En canvi, reduir les desigualtats socials és resultat de l'acció política col·lectiva, fonamentalment de les polítiques socials de l'estat de benestar.

Dit d'una altra manera: hi pot haver modernització i pluralisme familiar sense un estat de benestar que afavoreixi la redistribució dels recursos socials disponibles a la cerca de la igualtat d'oportunitats entre infants i famílies tot atenent a la seva diversitat. A Catalunya comencem a disposar de dades sociològiques sobre el major risc de pobresa d'algunes formes familiars (monoparentals i biparentals amb tres o més fills i un sol sou), sobre les desigualtats i diferents estils de vida dels infants segons classe social, sobre la relació entre diferents estils parentals i les conductes adolescents, etc. (Mari-Klose et al., 2008; Marí-Klose et al., 2010). Però cal avançar molt més en la recerca sociològica i psicosocial.

En termes generals, i pel que fa a la intervenció social, quins són els riscos de l'augment del pluralisme familiar? En primer lloc, s'ha tendit a associar la diferència familiar amb desestructuració personal y familiar; en segon lloc, s'ha tendit a considerar les famílies no occidentals com a "poc modernes"; i en tercer lloc s'ha tendit a diluir l'autoritat parental quan s'atenen famílies en dificultats. Què cal fer?, no estigmatitzar les famílies "diferents" perquè la diferència (respecte de la "sagrada família") no és igual a família desestructurada; cal legitimar la diversitat familiar reconeixent –i ajudant a recuperar quan cal i és possible– les capacitats i estratègies positives que, en general, en qualsevol cultura i societat, despleguen les mares i pares (sobretot les mares). (Brullet, Torrabadella et al., 2010).

Pel que fa a les relacions de poder i autoritat, des d'un punt de vista legal s'ha passat de la primacia de l'autoritat del pare a la simetria legal de drets i responsabilitats entre progenitors en tots els afers comuns a la unitat familiar. Al mateix temps s'afirmen els drets dels infants a tenir una vida digna i a rebre la protecció de la seva família i de l'Estat en tant que ciutadans de ple dret. Però, què passa a la pràctica?

En termes generals, la deslegitimació del poder de tipus patriarcal entre sexes i entre generacions ha comportat –dins i fora les famílies– una confusió força generalitzada entre poder patriarcal y autoritat, entre autoritat i autoritarisme. Després de viure l'autoritarisme franquista queda molt a fer per millorar les relacions democràtiques, a escala individual i institucional, privada i pública. La democratització familiar implica ineludiblement el desenvolupament d'una autoritat parental basada en les habilitats d'escolta i de negociació i en la presa de decisions dels adults. Si no hi són, les situacions de confusió en les relacions d'autoritat poden derivar en dolorosos conflictes

tant entre la parella com entre pare/mare i fills. Constatem altres dificultats en aquest sentit: falla la transmissió de les pràctiques d'una bona criança (abans compartida entre dones de diferents generacions, a la família i al veïnat); manca temps compartit per a la interacció quotidiana; incrementa la influència de les noves tecnologies sobre la vida dels infants i joves; no encaixen valors i pràctiques familiars i escolars, amb contínues recriminacions i desautoritzacions mútues; etc. (Brullet i Roca, 2005; Marina, 2009).

¿Quins són els riscos per als infants? Augmenta el nombre de nens i nenes (més nens) amb pocs o sense límits interns i socials amb molt patiment, malestar i expectatives incomplides. D'aquí la importància de les polítiques socials i laborals que dotin de temps per a la criança i d'espais i serveis de proximitat, familiars i comunitaris, on mares i pares puguin compartir amb d'altres els sabers de la bona criança i definir necessitats i demandes, pròpies i dels seus fills i filles. El suport i acompanyament a les famílies i als infants es pot fer des de molts fronts de la política social: permisos i excedències laborals remunerats per poder assumir la criança dels infants; horaris laborals més racionals i flexibles; promoció d'associacions familiars per a la trobada i l'ajuda mútua; creació de ponts de suport mutu entre famílies i escoles en el marc comunitari; formació i apoderament de mares i pares, infants i joves en habilitats de negociació i gestió de conflictes i de recuperació de l'autoestima; programes per prevenir la violència domèstica i per recuperar les persones que l'han patit o pateixen; programes de suport a les transicions familiars; programes de foment de les habilitats de criança per a mares i pares, etc. En síntesi, cal desenvolupar tot tipus d'accions socials que donin suport al desenvolupament d'una parentalitat positiva des de la perspectiva dels drets individuals de ciutadania[6].

4. LA TERCERA DIMENSIÓ: EL CONFLICTE ENTRE L'ÈTICA DE LA CURA I L'ÈTICA DEL TREBALL REMUNERAT

Si al llarg de la *primera modernitat* les dones van veure minoritzat el seu estatut de ciutadanes en relació a l'estatut dels homes, alhora es minoritzà l'estatut de les **feines de cura**[7] (devaluació dels temps, de l'esforç físic i mental, de les habilitats i competències de tot ordre que les feines de cura dels altres demanen) respecte de les feines remunerades al taller, a l'empresa i a la fàbrica. Doncs bé, els canvis socials (i especialment el canvi de posició de les dones) quins impactes estan tenint sobre els comportaments de la cura familiar? Què està passant?

Criar i educar infants i adolescents, o tenir cura de persones amb dependència, exigeix una presència i una dedicació regular i quotidiana. Les dones han augmentat els seus marges d'autonomia personal i econòmica i esperen que els homes assumeixin les feines de cura familiar en reciprocitat, de manera regular i quotidiana. Però, al meu entendre, a la majoria de les llars joves es viu una intensa confrontació entre **l'ètica de la cura** i **l'ètica del treball remunerat**. Un conflicte que es pot detectar a escala individual, familiar i social.

(a) En el pla individual el conflicte pesa molt més sobre les do-

nes perquè han estat **sobresocialitzades** en l'ètica de la cura dels altres. Els homes joves mostren, en canvi, un malestar subjectiu molt menor davant la "manca de temps" perquè han estat **infrasocialitzats** en la cura diària de si mateixos i dels altres. Mantenen la idea que han de ser els principals si no únics "guanyadors del pa" (portar els diners a casa) quan la realitat ja és una altra. Fins i tot quan ella té un salari més alt (situació avui minoritària però en augment) és ella qui acostuma a estar més *present* a la llar, fent, organitzant o coordinant la cura dels infants, les solidaritats familiars i els serveis comunitaris (òbviament, quan hi ha xarxa familiar i serveis de proximitat)

Elles es "resisteixen" a deixar la cura, no només perquè se'n senten "obligades" (per la socialització rebuda) sinó perquè "saben" de la importància de la presència personal dels adults en la vida dels infants i de la gent gran (tenen més experiència de cura i més empatia emocional). Acumulen les feines familiars i les professionals per reduir les seves tensions internes i els seus sentiments de culpa per "no poder estar per tot". També s'acullen més a les reduccions de jornada i altres mecanismes de flexibilitat laboral, si en tenen opció. I quan les necessitats de cura s'intensifiquen, algunes agafen l'atur davant la manca de suports i de serveis comunitaris de qualitat i assequibles econòmicament. A més hi ha una mena de "ceguesa empresarial" davant dels canvis socials que, per una banda, porta a devaluar la capacitat professional de les dones i, per altra, és cega a la necessitat de temps per la cura familiar. Encara són molt poques les empreses que implementen polítiques de "conciliació" o de nous usos dels temps laborals tot i que es comencen a conèixer recerques sobre els beneficis empresarials afegits quan ho fan (Brullet i Roca, 2008)

(b) En el pla de les interaccions familiars, el conflicte s'expressa i gira sovint al voltant dels temps disponible de cadascú: "jo no tinc temps". Quan el conflicte de temps s'acaba "bé", sovint és perquè la mare el tanca amb un: "ja miraré d'arreglar-m'ho". Les activitats i els temps de cadascú (infants, adolescents i adults) pressionen els dels altres. Falta temps familiar compartit de qualitat, especialment en els sectors socials més fràgils. Sabem, per exemple, que una part molt significativa dels adolescents de Catalunya (50%), voldrien compartir més temps amb àvies i avis, uns altres (32%) amb el pare, i d'altres (18%) amb la mare (Marí-Klose et al. 2008). En les edats centrals de la vida falta temps per a sí mateix o per a sí mateixa i per la participació social, associativa o comunitària. I sabem que una franja significativa de gent gran pateix soledat per la manca de relacions intergeneracionals.

Les parelles joves projecten el seu futur sobre la base econòmica de dos salaris, però quan tenen fills només un terç comparteix les feines de cura, i d'aquestes molt poques en temps equivalents. Tanmateix hi ha evidència d'un augment moderat d'un nou perfil de pare jove que vol temps per estar amb els fills. En qualsevol cas, cal negociar més, cal planificar més. Elles reclamen més coresponsabilitat en la dinàmica del dia a dia i quasi sempre busquen la manera de fer costat a la vida diària dels fills encara que sigui a costa de renunciar a altres aspiracions (Brullet i Roca, 2008).

Les mares també voldrien una criança més compartida amb la comunitat per sentir-se més acompanyades en un context en que s'han debilitat les vies de transmissió tradicional dels sabers de la bona criança. Sigui com sigui, les dificultats i les tensions incrementen quan no es disposa d'habilitats personals per l'escolta i la negociació. Com ja he comentat abans, l'autoritat parental ja no és un donat per descomptat i cal guanyar-se-la en un context en què sovint els infants i adolescents "saben més" que els adults (noves tecnologies). Quan el conflicte s'instal·la i es cronifica els infants creixen en climes familiars molt difícils. La violència o el silenci de la comunicació són símptomes d'una relació malalta. Vosaltres, que trebal·leu als (o amb els) serveis socials ho sabeu molt millor que jo.

També sabeu que les relacions d'autoritat i poder entre sexes i entre generacions han canviat i que quan no es pot negociar entre allò vell i allò nou augmenten les respostes psicossomàtiques. Hi ha més infants considerats "hiperactius", més que no dormen les hores que cal, més que són medicats, més que tenen hàbits d'oci totalment passius (TV, internet), que són obesos als deu anys, o tenen altres problemes de salut. Són infants, en general, poc acompanyats, o acompanyats de manera inadequada pels adults. A totes les classes socials n'hi ha, encara que les expressions del seu malestar siguin diferents en freqüència i en tipus de malestar. Per exemple, els infants de famílies de baix capital social, educatiu i econòmic passen, al cap del dia, més hores davant de la TV o d'internet, encara que hi hagi adults a la llar. En canvi, els de famílies més afavorides, fan més esport i activitats d'oci de qualitat (Marí-Klose et al., 2008; Marí-Klose et al., 2010; Fundació Bofill, 2012)

(c) En el pla macrosocial *l'ètica de la cura* ha anat perdent valor davant de *l'ètica del treball remunerat*. A la primera modernitat ja es va situar el treball de cura de la vida, a la vida diària, en un estatut inferior; fet que avui s'està accentuant. La nostra societat s'ha sotmès cada vegada més (especialment des dels anys vuitanta amb l'ascens del neoliberalisme econòmic i polític) a les regles del productivisme econòmic basades en la desregulació, la precarietat laboral i la competitivitat salvatge. La consigna implícita, a empresaris i treballadors, ha estat: "qui no admet aquestes regles econòmiques i laborals queda fora de joc". Sabeu com aquest joc ha petat i que a Catalunya hi ha ara mateix més de cinc-centes mil persones a l'atur.

Aquestes dinàmiques econòmiques han portat a una sobrevaloració del benestar material i han fragilitzat les ètiques privades i públiques de la solidaritat, de la cerca del bé comú, de l'ètica de la cura. S'ha pressionat cap a un consum poc responsable i a la cerca de l'èxit individual. Els infants i adolescents han escoltat -igual que molts adults- els cants de sirena de la publicitat sobre la felicitat i la llibertat que dona el consum de béns materials. Fins i tot s'ha empès a la població perquè "mercantilitzi", o per a creure que pot mercantilitzar (comprar i vendre) tota mena d'afectes, sentiments i emocions. També se n'ha ressentit el camp de l'educació escolar. S'ha venut la idea que la llibertat individual no té res a veure amb els vincles personals i socials democràtics que són els que generen solidaritat i sentit de

pertinença saludable. Per descomptat, són tendències que no han impactat de la mateixa manera a tota la societat tal com demostren les persones i organitzacions que actuen a favor de les solidaritats socials, el consum responsable, la cooperació o altres expressions de vinculació social.

Tanmateix, les tendències neoliberals tenen impactes seriosos sobre la qualitat de vida de la majoria. Diferents analistes socials han exposat com estan incidint en les relacions laborals, personals i familiars. Com va exposar el sociòleg i filòsof Mohamed Barkat en una conferència al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, a la societat industrial fordista hi havia més precarietat i pobresa relativa però, després del treball a l'empresa o a la fàbrica, hi havia més 'vida' (familiar, associativa, comunitària, etc.). Avui, algunes noves tècniques del 'management' empresarial han vingut insistint en què es pot produir més i amb més rapidesa, i es demana a cada treballador o treballadora que sigui més flexible, adaptable, versàtil, etc. Així es traspasa a cada individu en particular la responsabilitat del resultat final de processos complexos que no depenen exclusivament de l'esforç individual. Els sindicats han perdut espai en la negociació de les condicions laborals i els estats tenen uns marges d'acció limitats per desenvolupar polítiques socials i econòmiques en un context en què es creen noves bosses d'exclusió. La pobresa relacional estan generant problemes importants de salut física i mental en dones i homes treballadors, i de retruc, als seus infants i adolescents. La crisi econòmica hi està afegint bosses importants de pobresa material. Tot plegat és l'expressió brutal d'un procés que ve de lluny. Veurem si es pot endreçar una economia a favor de les persones i la comunitat, no pas a favor dels grans capitals financers i les èlites econòmiques.

Aquests són, al meu entendre, alguns dels problemes generals i fonamentals que avui emmarquen les vides dels infants, els adolescents i les seves famílies. I crec que cal tenir-los presents per poder desenvolupar i ajustar els serveis i els suports d'acompanyament quan infants i famílies els necessiten, sigui des de l'escola o els serveis socials comunitaris. És obvi, per altra banda, que la complexitat de la societat actual i de les problemàtiques familiars exigeixen un tipus d'intervenció social a diferents escales -prevenció, atenció, recuperació- i actuar des de la interdisciplinarietat i la cooperació professional en xarxa. L'actual procés de canvi de model social en l'organització de la cura de la vida, a la vida diària, reclama noves orientacions normatives i noves pràctiques d'intervenció social (Brullet, Torradella et al. 2010; Diputació de Barcelona, 2010).

5. REFLEXIONS FINALS

En el Grup Famílies del Consell Municipal de Benestar Social de Barcelona, que coordino, vàrem demanar a la psicòloga Lourdes Aramburu que ens expliqués quins eren els impactes socials de la crisi sobre les dinàmiques familiars, des de la seva experiència en els serveis socials de la ciutat de Barcelona. Ens va dir, en síntesi, el següent:

Ha augmentat la demanda d'atenció social i psicosocial. S'ha

d'atendre a persones i famílies que mai abans havien anat als serveis socials bàsics; i, al mateix temps, s'agreuen algunes patologies. Les frustracions laborals tenen incidència negativa en l'amor i en les relacions familiars. S'estan veient més "crisis transicionals involutives". La pobresa material rampant està imposant la convivència entre generacions en espais i habitatges que dificulten les pràctiques lligades al bon funcionament de la xarxa familiar (autonomia, separació generacional necessària, intimitat, privacitat, etc.) manquen horitzons: els pares i mares senten que no es compleix l'esperança de que els fills viuran millor; i els fills i filles se senten fracassats quan han de tornar a dependre dels pares. En el cas de famílies immigrades s'ha passat d'acompanyar el procés de reagrupació familiar (amb l'esperança d'un millor futur) a atendre les dificultats associades al procés de des-agrupació familiar (reagrupacions fallides, retorns parcials, noves separacions, etc.). Hi ha més impulsos agressius, ira, angoixa, depressió i sobre-stress. Així, doncs, als serveis socials s'atén a més famílies en crisi i els professionals també entren en crisi perquè les "retallades" en l'àmbit social porten a una dinàmica en que s'ha d'esperar a que les famílies vagin a pitjor per poder-les atendre.

Al meu entendre, en aquest context de crisi però també de canvi d'època (transformacions estructurals i institucionals), no és pot apel·lar únicament a la solidaritat familiar i a la societat civil per afrontar les necessitats de cura a les persones en situació vulnerable. La solidaritat dins les xarxes familiars és, en termes generals, positiva però pot deixar de ser-ho quan no va associada a la solidaritat pública (protecció social justa) i als drets individuals de ciutadania. L'expressió més efectiva de la solidaritat intergeneracional a escala col·lectiva són els suports socials públics (serveis socials, sanitat, educació, pensions). Els poders polítics han de reforçar els programes socials d'atenció i prevenció per a les persones i famílies més vulnerables, així com cooperar amb les entitats del tercer sector social. No s'ha de permetre que les dificultats s'agreugin i es cronifiquin. Els professionals hi teniu molt a dir.

Notes:

[1] Versió article de la conferència de l'autora al VII Fòrum d'Interxarxes-Diputació de Barcelona el 26 de novembre de 2012

[2] Per a més argumentació vegeu Brullet, C. (2010) (accessible a internet). Hi combino l'argumentació històrica i l'anàlisi i interpretació de dades actuals.

[3] Faig ús dels conceptes de *primera i segona modernitat* seguint de prop a autors com Giddens (1995), Beck i Beck-Gernsheim (1998) i Bauman (2007), entre d'altres. La *primera modernitat* seria l'època històrica que va seguir a occident després de les revolucions americana (1787) i francesa (1789) i abraça els segles XIX i XX. La *segona modernitat*, en tant que hipòtesi de treball, tot just s'inicia a finals del segle XX amb l'ampliació substantiva del *procés d'individualització de drets i llibertats*, procés que va començar de manera molt restrictiva a les democràcies liberals de la *primera modernitat*.

[4] En són teòrics fonamentals Rousseau, al segle XVIII i Tocqueville, al segle XIX.

[5] En aquest procés d'individualització de drets i llibertats, els infants van obtenir la protecció legal de l'estat davant dels abusos o abandonament familiar. Però no se'ls ha reconegut com a ciutadans amb drets propis fins la Convenció internacio-

nal dels drets de la Infància (1989) dos-cents anys després de l'inici de la Revolució francesa (1789). Queda encara molt per l'aplicació efectiva dels seus drets.

[6] Per conèixer pràctiques actuals i el debat tècnic i professional entorn del suport a les famílies a escala local, vegeu Diputació de Barcelona, 2010.

[7] El treball de cura a les llars pot ser realitzat de manera no remunerada (cura de familiars) o remunerada (servei pagat). En el món laboral pren moltes diferents expressions en tant que serveis de cura personal, de cura sanitària, o de cura social (serveis socials). Vegeu Brullet (2010).

Referències Bibliogràfiques:

- Bauman, Z. (2007) *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquets
- Beck, U. i Beck-Gernsheim, E. (1998) *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- Brullet, C.; Roca, C. (2005) "Relacions familiars i autoritat", a: Informe 2004: Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU): 63-116. <http://www.ciimu.org>
- Brullet, C.; Roca, C. (2008) "Tener y cuidar hijos. Estrategias, redes sociales y políticas de apoyo a la crianza", a C. Brullet; C. Gómez-Granell, C. et al. *Males-tares. Infancia, adolescencia, familias*. Barcelona: Graó-CIIMU.
- Brullet, C. (2009) "Les polítiques locals de suport a les famílies. El paper clau de les polítiques locals en la cooperació entre famílies, escoles i comunitat a favor de la cohesió social". *VIA. Valors, Idees, Actituds*, n. 9: 102-121. <http://www.jordipujol.cat/ca/cejp/revista/9>
- Brullet, C. (2010) *Temps, Cura i Ciutadania. Coresponsabilitats privades i públiques*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidoria de Nous Usos dels temps. <http://www.bcn.cat/nust>, <http://w110.bcn.cat/UsosDelTemps/Continguts/Documents/Publicacions/Dossiers/9%20Temps,%20Cura%20i%20ciutadania.pdf>
- Brullet, C.; Torrabadella, L; Tejero, E; Iannitelli, S.; Alemany, R. M. (2010) *Familias y Diversidad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales - Barcelona: INTRESS
- Brullet, C. (2010) "Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida". *EDUCAR*, n.45. Monográfico "Educación y Familia". Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn45p51.pdf>
- Diputació de Barcelona (2010) *Seminari d'intercanvi de polítiques de suport a les famílies a escala local*. http://www.diba.es/c/document_library/get_file?uuid=4342b3c3-f502-427f-928b-48d2254a1a04&groupId=14465
- Esping Andersen, G; Palier, B. (2010) *Los tres grandes retos del Estado del Bienestar*. Barcelona: Ariel
- Fraisse, G. (2000) *Les deux gouvernements: la Famille et la Cité*. París: Gallimard
- Fundació Jaume Bofill (2012) *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2011. Barcelona: Fundació Bofill
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra
- Marí-Klose, P.; Gómez-Granell, C.; Brullet, C.; Escapa, S. (2008) *Els Temps de les famílies: Anàlisi sociològica dels usos del temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància del CIIMU*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania - Generalitat de Catalunya. <http://www.gencat.cat/benestar/secretariafamilia/TempsFamilia.pdf>
- Marí-Klose, P.; Marí-Klose, M. Vaquera, E. I Argeseanu Cunningham (2010) *Infància i Futur. Noves realitats, nous reptes*. Barcelona: Fundació "la Caixa". Accesible a internet.
- Marina, J. A. (2009) *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona: Versátil
- Schnapper, D. (2003) *Què és la ciutadania? Els drets i els deures de la convivència cívica*. Barcelona: Edicions la Campana.
- Pateman, C. (1995) *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos
- Walby, S. (2000) "La citoyenneté est-elle sexuée?" a Carver et al. *Genre et politique. Débats et perspectives*. Paris: Gallimard, p.51-87

ATENCIÓ PRECOÇ I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA: creant entorns competents

Rosa Fontàs Casadevall, Psicòloga CDIAP Pla de l'Estany
Mariona Grivé Teixidor, Psicopedagoga CDIAP Pla de l'Estany

RESUMEN

Cuando un niño es derivado a un Centro de Atención Precoz, normalmente se debe a la detección de algún trastorno o dificultad que puede condicionar su desarrollo. Es necesario tener en cuenta las necesidades específicas del niño, pero no podemos olvidar que el niño se halla inmerso en un contexto familiar con unas características afectivas, emocionales... y unos patrones de interacción que determinarán el curso de su desarrollo.

La atención precoz debe dirigirse al niño y a los síntomas que presenta, pero al mismo tiempo es necesario atender las necesidades, dudas, inquietudes... de la familia e incluirla en el proceso asistencial, otorgándole el protagonismo que se merece como pieza clave en el desarrollo del menor.

ABSTRACT

When a child has been derived to Center for Early Attention is usually because some evident risk or difficulty has been detected which can affect his/her development.

This child has specific needs that must be taken into account, but we cannot ignore that it is immersed in a context with different family characteristics (affective, emotional...) and the interaction between them that determinates the course of its development.

We initiate a child care and his/her symptoms, but at the same time we should be able to collect the family's needs, questions, hesitates... and we include this in the care process, giving it the protagonism that deserves as an unquestionable mechanism that encourages or restricts the course of child's development.

Segons el llibre blanc d'Atenció Precoç (GAT 2000) s'entén per Atenció Precoç el conjunt d'intervencions assistencials i preventives adreçades als infants des de la concepció fins als 6 anys, a la família i al seu entorn, que tenen com a objectiu donar resposta, al més aviat possible a les necessitats transitòries o permanents que presenten els nens amb trastorn del desenvolupament o que tenen el risc de patir-lo. Aquestes intervencions han de considerar la globalitat del nen, és a dir els aspectes intrapersonals (biològics, psico-socials i educatius) i els interpersonals (relacionats amb el seu entorn), han de ser planificades per un equip d'orientació interdisciplinària o transdisciplinària.

Al llarg del temps s'han ampliat els objectius de l'atenció precoç al mateix temps que evolucionava la terminologia utilitzada. Es va passar de la intervenció, purament rehabilitadora encaminada a reduir o eliminar uns símptomes a atendre l'infant des d'una perspectiva més global, com a subjecte que està immers en un context amb unes característiques específiques que determinen el seu desenvolupament.

La intervenció directa amb l'infant passa a ser només una part del programa d'atenció que es complementa amb una proposta de treball més amplia dirigida a la família i al context social en el que es desenvolupa (model ecològic).

El principal objectiu de l'Atenció Precoç és que tots els nens que presenten un trastorn en el seu desenvolupament o tenen el risc de patir-lo, rebin, seguint un model que consideri els aspectes psico-bio-socials, tot allò que des de la visió preventiva i assistencial pugui potenciar la seva capacitat de desenvolupament i de benestar, possibilitant de la forma més completa la seva integració en el medi familiar, escolar i soci-

al, així com la seva autonomia personal.

El model d'intervenció en Atenció Precoç és un model d'intervenció integral (nen, família, entorn) que potencia les capacitats, evita i/o minimitza les discapacitats i facilita la integració personal, familiar i social.

Aquest model implica necessàriament que el conjunt d'intervencions que es realitzen estiguin planificades per un equip interdisciplinari. Alhora que es fa imprescindible la col·laboració i cooperació de la família i de la resta de serveis (socials, mèdics, educatius i altres) que intervenen amb l'infant.

El procés d'atenció se sustenta en quatre fases:

1.- Fase d'accés. L'accés als serveis d'Atenció Precoç es realitza a través d'una sol·licitud d'atenció per part de la família. Una vegada realitzada la sol·licitud es porta a terme l'entrevista d'acollida. Aquest moment és un dels que la família viu amb més angoixa degut a la incertesa sobre el que li passa al seu/va fill/a, quin serà el pronòstic i l'evolució. Per aquesta raó l'acollida a les famílies no es pot deixar a l'atzar sinó que ha de ser correctament planificada. La família ha de trobar en el servei l'escolta activa necessària que li faciliti la informació, el suport i la seguretat que requereix.

En l'entrevista d'acollida es recullen de forma sistemàtica totes aquelles dades, tant del nen com de la família i el seu entorn, necessàries per a la comprensió del cas (desenvolupament del nen i moments evolutius, dades mèdiques, escolars... situació emocional, dificultats, vivències...).

2.- Fase diagnòstica. Per poder elaborar una hipòtesi di-

agnòstica s'ha de poder comptar amb un procés d'avaluació inicial que suposa un estudi global i en profunditat del desenvolupament del nen/a, la seva història individual i familiar i del seu entorn, ha de tenir en compte aspectes biològics, psicològics i socials, fent necessària la participació de professionals de diferents disciplines, el que converteix el diagnòstic en interdisciplinar.

El diagnòstic en Atenció Precoç s'ha d'ajustar al procés de canvi maduratiu en el que està immers l'infant. Aquests canvis en el desenvolupament fan necessari l'ús de diagnòstics oberts, que permetin l'avaluació dinàmica de l'infant i per tant, el diagnòstic temporal i dimensional, contemplant els diferents contextos on es desenvolupa.

3.- Fase d' intervenció. El pla d'intervenció serà individual i específic per a cada nen/a i la seva família. En aquesta fase és imprescindible informar als pares, de forma clara i comprensible sobre el programa d'intervenció dissenyat pel seu/va fill/a, i sobre les actuacions conjuntes previstes en el mateix. Els pares han de sentir-se part activa del programa i no simples receptors.

4.- Fase de derivació. es procedirà a la proposta de baixa del CDIAP quan l'evolució de l'infant hagi estat positiva, assolint els objectius marcats en el programa d'intervenció. Si la baixa es dona per raons d'edat o per incompatibilitat amb altres serveis el CDIAP orientarà a la família sobre els recursos que poden garantir la continuïtat assistencial.

En cada una d'aquestes fases és imprescindible la coordinació, col·laboració i cooperació de l'equip interdisciplinar del servei d'Atenció Precoç, la família i la resta de serveis (socials, sanitaris, educatius i altres) que intervenen amb l'infant.

EL PAPER DE LA FAMÍLIA EN L'ATENCIÓ PRECOÇ

Intervenir en atenció precoç no és només estimular al nen, és sobretot afavorir la creació de contextos adequats a on el nen pugui interactuar en condicions òptimes, d'aquesta manera la família es converteix en un dels objectius prioritaris de l'atenció precoç. El context físic, la interacció afectiva i les emocions de totes les persones que conviuen amb l'infant són elements bàsics en els que cal actuar.

Les famílies construeixen i organitzen els ambients i les dinàmiques segons les seves idees, creences, valors i metes; així determinen la naturalesa de les experiències que ofereixen als infants.

Les activitats de la família, les rutines diàries i les respostes a les conductes de l'infant es basen en les seves creences i els seus valors, que al mateix temps es veuen afectades per la idiosincràsia de cada infant i per les condicions materials de la família (estatus econòmic, nivell de formació, característiques de l'habitatge...), és a dir, pels recursos i les limitacions. Aquests són els elements centrals a partir dels quals les famílies incideixen en el desenvolupament dels seus fills, actuant com a potenciadors o limitadors.

Per a dissenyar la intervenció dels infants amb risc o amb condicions manifestes de discapacitat s'han de tenir presents les característiques del nen/a, el context físic i social de la família, les metes, creences i valors dels membres de la família, però també s'han de tenir en compte els tres patrons d'interacció familiar que Guralnick (1997) defineix com a factors que regulen el desenvolupament de l'infant:

- La qualitat de les interaccions pares/fills.
- Les experiències amb l'entorn físic i social que els membres de la família ofereixen a l'infant.
- Els hàbits de la família que assegurin la salut i seguretat de l'infant.

Guralnick assenyala quatre situacions estressants per a la família produïdes davant la detecció d'una possible discapacitat o trastorn:

- Necessitat d'informació per resoldre les qüestions que sorgeixen per interpretar el comportament de l'infant i adequar les pràctiques educatives.
- Angoixa familiar vers el risc o la discapacitat de l'infant.
- Alteració de les rutines familiars i necessitat de recursos per cobrir les necessitats de l'infant.
- Amenaça de la confiança de la família pel que fa les seves possibilitats educatives i de la seva autoestima.

Aquests factors estressants es poden modular a través de les característiques de la pròpia família i, sobretot, mitjançant l'atenció que reben en el CDIAP:

- Oferint recursos que facilitin l'accés a serveis educatius, de salut i socials, etc.
- Potenciant xarxes de relacions en la comunitat, els pares poden rebre consells, compartir experiències amb altres pares.
- Establint una relació de col·laboració entre la família i el professional.

Segons Kalmanson (1996) una bona relació de col·laboració entre família i professionals és el major garant de l'èxit de la intervenció en atenció precoç.

El doctor Peterander (1999) va definir una sèrie d'aspectes en la col·laboració entre la família i els professionals que milloren la qualitat en la intervenció en atenció precoç:

- Les relacions entre els professionals i les famílies tenen com a objectiu establir un ambient que contribueixi al desenvolupament, creant un entorn favorable per a l'infant.
- La intervenció familiar ha d'afavorir la competència dels pares, per tant la intervenció ha de buscar l'autonomia de la família tot generant capacitat i seguretat.

tat per la criança i atenció del menor.

- El diàleg i l'anàlisi de les mesures o pautes d'intervenció cal fer-los amb la família, implicant-la d'aquesta manera a la recerca d'estratègies o solucions.

APORTACIONS TEÒRIQUES EN LA INTERVENCIÓ AMB LES FAMÍLIES EN ATENCIÓ PRECOÇ

A continuació presentem algunes de les aportacions teòriques que són els nostres referents en la intervenció amb les famílies.

En primer lloc recordar que en l'assessorament i en l'orientació a les famílies cal no perdre de vista que sempre ens movem en dues realitats: la relació nen-pares i la relació pròpia d'assessorament professional- família. La intervenció de la primera es realitzarà mitjançant la segona, per això les aportacions teòriques tenen aplicació en les dues realitats.

Des del Constructivisme s'entén l'atenció precoç com un procés de construcció del desenvolupament de l'infant i de l'entorn òptim que es realitza mitjançant la interacció i la "bastida" que consisteix en proporcionar ajudes que permetin a l'infant-família aprendre i aquest suport anirà desapareixent a mesura que vagin adquirint autonomia o seguretat. El propi procés d'assessorament és una situació d'aprenentatge mutu en que les dues parts accedeixen amb un coneixement determinat de la realitat, format per les característiques reals de la mateixa i per matisos afegits de la pròpia percepció de l'individu, així com una sèrie d'idees sobre l'educació del fill/a, la discapacitat...

A partir de la interacció és possible que s'introdueixin modificacions o es proposin canvis referits a aquests coneixements i que els implicats en el procés, pares i professional, hauran de reestructurar. Convé que l'avanç cap a la construcció de coneixement sigui progressiva de manera que les parts puguin construir un sistema de coneixements compatits que permetin canvis progressius en les actuacions, intentant ancorar en la vida quotidiana aquests coneixements perquè siguin funcionals i significatius.

Des de la doble vessant que hem parlat abans, l'assessorament incidirà en la relació pares-fill/a, i per tant en el desenvolupament de l'infant mitjançant la construcció d'un entorn favorable cap al desenvolupament i el creixement.

Una aportació teòrica en la que es basa la intervenció en famílies en serveis d'Atenció Precoç és la teoria dels "Constructes Personals" de Kelly, segons la qual les persones construïm models mentals per a explicar i preveure esdeveniments i elaborem explicacions a tall d'hipòtesis que han de confirmar-se amb l'experiència (Kelly, 1995). Això evidencia que les famílies ateses tenen les seves idees o opinions referents a les necessitats del seu fill/a (estratègies, propòsits, objectius a seguir...) que poden coincidir o no amb els del professional, és molt important tenir-los en compte per poder introduir variacions, ja que aquest sistema de constructes o idees que posseeix la

família li dóna seguretat per interpretar la realitat. Per tant, el paper del professional serà si es dóna el cas, el d'impulsar, a la família al canvi dels seus constructes, buscant conjuntament explicacions o alternatives a les conductes dels pares/infant, que es puguin verificar de forma observable i així veure la necessitat de modificar els seus constructes previs.

Pensem que l'assessorament a pares mai ha de pretendre grans canvis que facin perillar el sistema familiar, sinó més aviat, petits ajustaments encadenats que a la llarga permetin canvis més rellevants sense desestructurar les dinàmiques familiars; també té una importància cabdal saber quan la família està preparada per admetre aquests canvis.

MODEL D'INTERVENCIÓ CENTRAT EN LA FAMÍLIA

En Atenció Precoç no existeixen programes universals d'intervenció en famílies; cada patologia, cada infant, cada família i cada context de desenvolupament té les seves característiques pròpies i per tant, requeriran d'una intervenció específica, malgrat això, la forma més habitual de vehicular el nostre treball és a partir de la col·laboració mútua i l'assessorament.

La intervenció amb les famílies del CDIAP es basa en el model d'atenció centrat en la família que l'Institut for Family-Centered Care el defineix com un enfocament respecte a la planificació, la prestació i l'avaluació de les intervencions que es basa en les associacions mútuament beneficioses entre els professionals, els usuaris i les seves famílies. Els professionals centrats en la família reconeixen la funció vital de les famílies en assegurar el benestar dels infants i dels membres de la seva família. Aquest enfocament retorna la dignitat i el control a la família i promou la participació activa, més implicació en la presa de decisions, millors resultats i major satisfacció de la família.

Els nou elements d'atenció centrada en la família (Webster, 1999) inclouen:

- Reconèixer la família com una constant en la vida de l'infant
- Respectar la diversitat de les famílies
- Reconèixer els punts forts i la individualitat de la família i respectar les diferents maneres de fer front a les situacions
- Compartir informació completa amb les famílies de forma constant
- Facilitar el suport i la creació de xarxes entre famílies
- Respondre a les necessitats de desenvolupament de l'infant i la família com a part de la pràctica diària
- Dissenyar una intervenció que sigui flexible i sensible a les necessitats familiars
- Oferir suport emocional a les famílies

Aquest model de relació de l'atenció centrada en la família assegura que les intervencions es planifiquen tenint en compte la família i no només el menor, i en les que tots els membres de la família es reconeixem com a receptors d'atenció.

Es fa evident que l'adopció d'aquest model requereix un alt grau de coordinació entre els professionals del CDIAP que tracten a la mateixa família i també amb els agents externs com pot ser l'àmbit escolar o el sanitari. La idea clau és avançar tots en la mateixa línia d'intervenció amb l'especificitat de cada servei.

Mitjançant les teories i aportacions d'aquests autors hem apostat per un model de treball comprensiu, que es centra en la família com a context de desenvolupament; orientat a optimitzar el desenvolupament de l'infant mitjançant la seva interacció social-familiar a partir de les rutines diàries (basades en els metes, creences i valors de la família). La missió dels professionals d'atenció precoç és aportar la informació, el suport, els recursos i els serveis necessaris per ajudar a que la família s'acomodi i s'ajusti a les demandes i necessitats de l'infant i reconduir els factors estressants que es generin.

L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LES FAMÍLIES DEL CDIAP

La intervenció psicopedagògica del CDIAP Pla de l'Estany es configura en un espai de consulta, assessorament i atenció a les famílies amb un doble objectiu, per una banda acompanyar a la família perquè pugui fer front als conflictes i dificultats que els planteja l'educació dels seus fills o filles i la seva relació amb ells i per l'altra, apaiguar el sofriment que comporten aquestes dificultats. Es tracta de potenciar processos evolutius de la família i ajudar als seus membres a superar les dificultats amb la finalitat de prevenir situacions més greus, per tant, la funció de la intervenció psicopedagògica és clarament una funció preventiva de possibles desordres posteriors.

Una altra de les funcions que podem atribuir a l'assessorament i orientació familiar és la de capacitar els membres de la família per poder superar les dificultats que se'ls presentin, potenciant al màxim les habilitats, les fortaleses, el talent dels pares per a poder viure i conviure en un ambient familiar de creixement i de benestar (enfocament de l'Educació per la Convivència). Així, veiem que aquesta capacitat inclou la promoció d'una qualitat òptima en la interacció entre els membres de la família.

El professor J.A. Ríos defineix l'orientació familiar com el "*conjunt de tècniques encaminades a enfortir les capacitats evidents i latents, que tenen com a objectiu l'enfortiment dels vincles que uneixen als membres d'un mateix sistema familiar, amb la finalitat que esdevinguin sans, eficaços i capaços d'estimular el progrés personal dels membres i de tot el context emocional que els acull*" (Ríos González, 1984).

Dins aquest marc competencial de les famílies, l'assessorament psicopedagògic, segons el model d'enfortiment de la família (Dunst, 1989), ha de tenir en compte i procurar que es donin les següents condicions bàsiques:

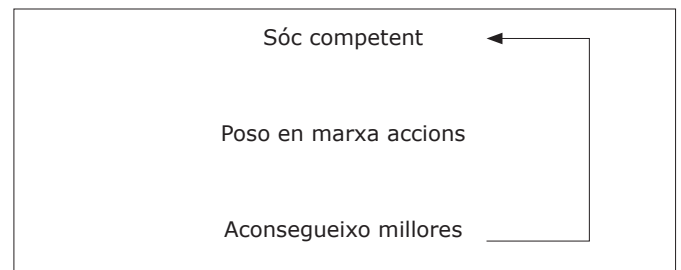
- Assumir que els pares són competents o tenen competències per a ser-ho. No totes les famílies tenen les

mateixes capacitats, per tant caldrà descobrir quines són les fortaleses de cada una, d'aquesta manera ens podem basar en els propis recursos de la família, aleshores es tracta primer de descobrir i després reforçar.

- Promoure experiències que possibilitin el desenvolupament de comportaments competents. El paper del professional de psicopedagogia serà el de suggerir i animar les famílies a provar noves estratègies o punts de vista, mitjançant les quals desenvolupin les pròpies capacitats i en generin de noves.

Reconèixer que per a sentir-se enfortida la família que busca ajuda ha d'atribuir el canvi dels seus comportaments a les seves pròpies accions, és a dir que els canvis o millores que es produeixin són el resultat de les seves accions i no de la intervenció externa.

Esquema de funcionament del model d'enfortiment



(Fig. 1. Esquema de funcionament del model d'enfortiment)

Les famílies ateses en atenció precoç tenen una situació prou complexa; a més de l'acceptació del trastorn de desenvolupament o de la discapacitat del seu fill/a, han de combinar dues dimensions relacionals, una, vinculada al món afectiu (protecció, amor, respecte...) i l'altra més relacionada amb l'àmbit dels límits (normes, pautes, regles, autocontrol...), tot plegat acompanyat de les característiques pròpies de cada etapa evolutiva del desenvolupament infantil. Som conscients que aquestes dues dimensions de la funció parental sovint han creat confusió i desconcert en moltes famílies, per això és molt important poder-los acompanyar en l'anàlisi i reflexió sobre les seves relacions amb els fills, sobre el paper que hi juguen les emocions, interferint-les o facilitant-les, sobre la coherència de les actituds amb els valors que es volen transmetre.

Així en funció de la demanda que planteja la família es poden donar i considerar diferents nivells d'assessorament o orientació familiar:

- a)** Nivell educatiu, proporciona als pares els mitjans necessaris per a un desenvolupament integral de les seves funcions educatives, amb l'objectiu de capacitar-los a intervenir de forma preventiva i correctiva amb els fills. Aquesta intervenció funciona de forma òptima quan s'inicia a les primeres manifestacions dels problemes o disfuncions.

b) Nivell d' assessorament o preparació davant les diferents etapes o situacions por les que passen las famílies, es tracta de posar al seu abast coneixements bàsics sobre el procés evolutiu i d'aprenentatge dels infants, per tal de poder entendre'ls millor.

c) Nivell de tractament i solució de conflictes. En aquest nivell la finalitat és superar dinàmiques disfuncionals de les famílies, fent possible el seu progrés i la seva adaptació.

Ens agrada tractar l'assessorament i orientació familiar com un acompanyament que comporta:

- L'escolta activa o l'escolta empàtica per poder situar la problemàtica i detectar les causes de la conducta dels fills com també la dels pares i mares.
- Analitzar, amb els pares, el tipus de relació que s'ha establert entre ells i els fills i descobrir possibles relacions causa-efecte entre una manera determinada de fer i la conducta que provoca.
- Aportar elements de reflexió sobre determinades conductes molt esteses i habituals que ni són educatives, ni ajuden a establir relacions satisfactòries, les quals poden estar originant o agreujant els conflictes.
- Aportar possibles maneres de fer substitutives, alternatives, estratègies, recursos.
- Explicar aquells aspectes de la conducta que estan relacionats amb el procés evolutiu (etapes crítiques, aprenentatges...).
- Veure i interpretar les necessitats educatives dels seus fills.
- Analitzar les emocions d'uns i altres i ajudar a trobar recursos per l'educació emocional tant de pares com de fills.
- Poder destacar i centrar-se més en els aspectes positius (potencialitats) que en les mancances o limitacions.

EL PROCÉS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LA FAMÍLIA

El CDIAP Pla de l'Estany compta amb una psicopedagoga que porta a terme l'assessorament i orientació a les famílies en temes relacionats amb la criança i l'educació dels fills/es. Malgrat que la figura professional del psicopedagog/a no està contemplada específicament en el decret 261/2003 que regula l'atenció precoç a Catalunya, si ens basem en què una de les actuacions de l'atenció precoç és la criança, entesa

com el suport i acompanyament a la família en la cura que cal tenir per al desenvolupament integral de l'infant i que una de les funcions dels serveis d'atenció precoç, descrita en el decret, és la d' orientar les famílies fent l'assessorament i suport als pares en els continguts que li són propis; la figura del psicopedagog/a queda més que justificada.

El servei d'assessorament psicopedagògic del CDIAP Pla de l'Estany té el format d'un espai de consulta, assessorament i atenció a les famílies que ho sol·liciten. Volem destacar aquest fet, ja que per a nosaltres és molt important que la família sigui qui formuli la demanda, qui percebi la necessitat d'ajuda, que sigui conscient que cal canviar o modificar algun aspecte per a millorar la dinàmica familiar. Està clar que no totes les famílies ateses formulen la demanda d'atenció, en aquests casos el professional o terapeuta del CDIAP que tracta amb la família realitza, des del model col·laboratiu, la tasca de fer emergir la demanda orientada a la modificació o canvi per a la millora.

Intentem que a les sessions d'assessorament psicopedagògic hi participin el pare i la mare, tractem de trencar la forma de pensament lineal (causa-efecte) per un de més sistèmic, en el que no es tracta l'infant com a subjecte problemàtic, sinó que se'l considera dins d'un context familiar amb interaccions contínues. El nombre màxim de sessions és de sis a vuit.

En la primera sessió es concreta i es defineix amb claredat la demanda o problema que planteja la família i què vol resoldre, per això, cal estructurar el problema o la situació a modificar en termes de conductes, interaccions, comunicació que genera, a més d'indagar quan, a on, com, amb quina freqüència, a qui li afecta, des de quan és un problema, com ho viu cada membre de la família...

És important ajudar a la família a identificar què volen canviar i que puguin imaginar i manifestar quin seria el seu futur desitjat davant la resolució d'aquell problema. Aquest "somni" serà una eina bàsica per a començar a encaminar el canvi, tot potenciant les fortaleses, les habilitats, els recursos de la família per a fer front a la situació conflictiva o problemàtica.

La identificació del problema i les possibles solucions, així com els intents de solució que s'han portat a terme amb anterioritat, són elements claus per a fixar els objectius de la intervenció psicopedagògica que ha de ser dinàmica i flexible, convertint-se en un procés totalment interactiu en el que es complementen les dues parts expertes: la família (experta en el problema) i el/la psicopedagog/a (expert/a en l'assessorament).

L'objectiu de la intervenció psicopedagògica té sentit en relació als canvis concrets que es desitgen assolir, començant per petits canvis en el nivell dels subsistemes i aquests a la llarga han d'aportar canvis més notoris que repercutiran en el sistema familiar. El fet de prendre consciència dels petits canvis i ajudar a la família a repetir les coses que poden aconseguir quan el problema no existeix o quan no és greu, estem acompanyant la família a dirigir-se cap el futur "somiat" que han identificat.

Un altre tipus d'intervenció portada a terme amb les famílies del CDIAP Pla de l'Estany són els Tallers d'Educació Familiar, sessions grupals de caràcter reflexiu i vivencial, dirigides per una psicòloga i una psicopedagoga en les que es tracten i s'aborden temes concrets sobre la criança i l'educació dels fills com l'educació emocional, l'autoestima, la comunicació entre pares i fills, la responsabilitat de ser pare/mare... L'objectiu d'aquestes sessions, a part de poder rebre informació sobre temes que interessin a les famílies, és el de poder compartir amb altres famílies les experiències, les dificultats o els èxits, els sentiments...tot el que comporta tenir un fill/a.

Aquests tipus d'intervencions pretén facilitar l'accés a camins de solució que permetin encarar el continu repte de sobrepassar els obstacles que la vida ens presenta dia a dia.

Referències Bibliogràfiques

- DUNST, C.J. (1989). *Family-centered assesment and intervention practices*. Morganton: Western Carolina Center.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2002). *Atención Temprana: elementos para el desarrollo de un modelo integral de intervención*. Madrid: Bordón, Revista de pedagogía, Vol.54 (1) pàg. 39-52
- GURALNIK, M.; BENNETT, F. (1997). *Eficacia de una intervención temprana en los casos de alto riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA. (2000). *El libro blanco de atención temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- KALMANSON, B.(1996). *Overcoming challenges in working whith families: A relationship based perspective*. Plesanton: Presentation at Infant Development Association of California.
- KELLY GEORGE, A. (1995). *Psicología de los constructos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDIETA, P. Y GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (1998). *Modelo integral de intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios*. Madrid: Siglo Cero, Vol. 29 (4) pàg. 11-22
- PERPIÑÁN GUERRAS, S. (2009). *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea
- PETERANDER, F.; SPECK, O.; BERNARD, T (1993) *Les tendences actuelles de l'intervention precoce en Europe* . Bégica: Mardaga.
- RÍOS GONZÁLEZ, J.A.(1984) *Orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- WEBSTER, P.D.; JOHNSON, B.H. (1999) *Developing family-centered vision , mission and philosophy of care statements*. Bethesda, Maryland: Institute of family centered care.

Correspondència amb les autores:

Rosa Fontàs. E-mail: rfontas@cbsplaestany.cat.

Mariona Grivé. E-mail: mgrive@cbsplaestany.cat



SERVEI DE FAMÍLIES COL-LABORADORES

Patricia Rovira Pons

Psicòloga del Servei de Famílies Col·laboradores, Ajuntament de Barcelona

Gal·la Palau Vilalta

Treballadora Social del Servei de Famílies Col·laboradores, Ajuntament de Barcelona

RESUMEN

El Servicio de Familias Colaboradoras (SFC) del Ayuntamiento de Barcelona, interviene para ayudar a aquellas familias que temporalmente no pueden ocuparse de sus hijos/es por diferentes circunstancias (enfermedad, ingreso hospitalario, dificultades específicas para conciliar la vida familiar y laboral, tratamiento de desintoxicación del alcohol, etc.), facilitándoles una familia próxima que voluntariamente durante este tiempo, la complemente y le ayude a atender al niño/a del cual no pueden hacerse cargo. Las colaboraciones son muy flexibles y se adaptan a la disponibilidad de tiempo que tenga cada familia colaboradora, puede ser unas horas al día, fines de semana, vacaciones o bien que el niño pase a vivir en casa de la familia colaboradora desde unos días acordados con la familia del niño hasta un máximo de 6 meses.

Durante la colaboración nunca se rompe la rutina del menor, por este motivo se intenta respetar la proximidad del entorno donde vive cada niño/a asumiendo la colaboración una familia del mismo territorio. Este hecho da énfasis a la importancia de captar Familias Colaboradoras en todos los distritos de Barcelona.

ABSTRACT

Barcelona City Council's Partner Family Service (SFC) provides assistance for families that are temporarily unable to look after their children due to particular circumstances (illness, hospitalisation, specific difficulties in achieving the work/life balance, alcohol detoxification treatment, etc.). In such cases, the SFC intervenes to provide a nearby family that voluntarily complements the work of the beneficiary family and helps them to care for children when they cannot. These partnerships can be highly flexible in form, and are adapted to the time that the partner family has available: a few hours a day, weekends, holidays, or the child staying for periods agreed with the beneficiary family, ranging from a few days to a maximum of six months.

In order to ensure that the child's routines are not broken during the partnership period, and so that they can stay within the environment familiar to them, efforts are made to find partner families that live in the vicinity of beneficiary families. This fact makes it particularly important to recruit partner families in all the districts of Barcelona.

HISTÒRIA DEL SERVEI, COM I PERQUÈ VA SORGIR

En la nostra societat les famílies han col·laborat d'una manera espontània amb altres famílies que temporalment han passat per dificultats que limitaven la cura i atenció als seus fills/es. Aquesta actitud solidària, ha permès el recolzament mutu entre els veïns, davant de malalties o absències curtes dels progenitors. Per contra, per motius de treball o altres causes, a vegades cal delegar la cura dels fills/es a altres persones o serveis.

La regulació d'aquestes tasques solidàries des de les administracions, pot ajudar a pal·liar moments difícils pels quals pot passar una família, permetent que pugui resoldre les seves dificultats.

Sensible amb aquesta realitat, l'Ajuntament de Barcelona va crear el Servei d'Acolliment familiar l'any 1983, actualment anomenat Servei de Famílies Col·laboradores. La intenció era potenciar i recollir al màxim les iniciatives de la pròpia població. L'absència en aquell moment d'una llei que contemplés aquest recurs i el fet de no haver-se concretat les competències de cada administració, va afavorir el desenvolupament al màxim del servei des de l'Administració local.

Des de la seva creació, el servei ha portat a terme un gran nombre de col·laboracions, cada vegada més necessàries, entre d'altres causes per l'augment de població immigrant sense una xarxa de suport familiar i social.

En l'actualitat continua donant resposta a situacions transitòri-

es de col·laboració, a demanda dels professionals, per famílies de la ciutat de Barcelona i amb famílies col·laboradores de la mateixa ciutat.

EN QUÈ CONSISTEIX EL SERVEI DE FAMÍLIES COL-LABORADORES?

El Servei de Famílies Col·laboradores (SFC) intervé per ajudar a aquelles famílies que temporalment no poden ocupar-se dels seus fills/es per diverses circumstàncies (malaltia, ingrés hospitalari, dificultats específiques per conciliar la vida familiar i laboral, tractament de deshabitació de l'alcohol, etc.), facilitant-los una família propera que voluntàriament durant aquest temps, la complementi i l'ajudi a atendre al nen/a del qual no poden fer-se càrrec.

Així doncs, les col·laboracions són molt flexibles i s'adapten a la disponibilitat de temps que tingui cada família col·laboradora, pot ser des d'unes hores al dia, caps de setmana, vacances o bé que l'infant passi a viure a casa de la família col·laboradora des d'uns dies acordats amb la família de l'infant fins a un màxim de 6 mesos.

El Servei de Famílies Col·laboradores està atenent a les necessitats de la població respectant totes les formes vàlides existents a la nostra comunitat en la tasca de compartir la criança i socialització dels nens. Els objectius del servei són:

1. Prevenir l'agreujament de situacions de vulnerabilitat

familiar.

2. Potenciar la solidaritat en la nostra societat i la col·laboració entre les famílies.

Els eixos fonamentals del SFC són: la **proximitat**- no separar al nen/a acollit del seu medi habitual-, la **temporalitat**- acotar la col·laboració en el temps -, la **voluntarietat**- amb l'acceptació de tots els participants en la col·laboració -, i l'**economia**- no suplir més d'allò estrictament necessari -.

* **La proximitat**

El servei té la voluntat d'estar allà on es generi la demanda.

La proximitat intenta garantir que el nen/a mantingui – sempre que sigui possible i desitjable- la seva vinculació amb el seu medi familiar i social, contemplan tres aspectes:

- Proximitat en l'espai. Sempre que sigui possible es mantindrà que el nen pugui continuar assistint als mateixos centres i activitats que feia quan vivia en el seu domicili familiar.
- Proximitat en la relació. Sempre que sigui possible es procurarà que el nen/a mantingui el màxim contacte amb les persones del seu entorn habitual, a menys que es valori perjudicial.
- Proximitat del servei. El SFC ha d'estar a l'abast de la família col·laboradora en qualsevol moment: el pes de la responsabilitat de la cura del fill/a d'un altre és difícil d'assumir sense el suport extern.

* **Temporalitat**

La Col·laboració, només ha de durar el temps necessari per resoldre el problema que el motiva. Si uns dies són suficients per resoldre la situació que ha motivat el desplaçament d'un nen/a, s'evitarà que la col·laboració és perllongui innecessàriament per comoditat de la família natural o desig de la col·laboradora.

* **Voluntarietat**

El servei és voluntari per tots els participants que intervenen en la col·laboració: família demandant, família col·laboradora i infant. Els acords als que arriben les parts són firmats en una compareixença i suposen un compromís per ambdues famílies.

* **Economia**

En tot moment, el sentit de les col·laboracions és el de complementar a la família biològica, no substituir-la. Per tant, de tot allò que aquesta se'n pugui fer càrrec, no se'n farà la família col·laboradora. Per aconseguir-ho és important que ambdues famílies es coneguin sense que això comporti la intromissió dels uns a la vida dels altres.

Es procurarà fer servir sempre els serveis normalitzats que disposa la comunitat.

Les famílies col·laboradores no fan un servei remunerat, sinó un servei recompensat: compensant les despeses ocasionades per la col·laboració, que sempre que sigui possible serà a càr-

rec de la família biològica.

EXEMPLES DE CASOS QUE POT ASSUMIR EL SERVEI DE FAMÍLIES COL·LABORADORES (SFC)

A continuació es plantegen diferents tipologies de casos que podrien ser atesos pel servei, on la família usuària mostra una dificultat temporal per atendre el seu fill/a, té un nivell d'ingressos econòmics baixos i no té una xarxa de suport familiar ni social estable.

- La Camila i la seva mare fa mig any van immigrar a Barcelona des de Perú. A la mare l'han d'operar d'una vèrtebra i no disposa de suficients recursos econòmics ni de xarxa de suport familiar ni social que pugui atendre a la seva filla durant el temps que ella romandrà hospitalitzada. Necessita una família que durant aquest temps, aproximadament una setmana, es faci càrrec de la Laia.
- En Pau a casa està passant per una situació de conflicte familiar. Els seus pares s'estan divorçant, trobant-se la mare absent del domicili i el seu pare qui fins ara s'havia fet càrrec del nen, es troba en un estat de desbordament emocional amb dificultats per conciliar la vida laboral amb la familiar, no podent oferir una atenció adequada al seu fill. El Pau necessita una altra família que temporalment el cuidi i l'atengui fins que el seu pare pugui millorar el seu estat emocional i reorganitzar la seva situació personal i familiar una altra vegada.
- La Laura està amb guarda dels avis, però aquests tenen limitades les seves possibilitats de moviment i acció. Necessiten que els caps de setmana (tots o alterns), una família aliena col·labori en la cura de la seva neta.
- El Gerard viu amb la seva mare que té una addicció a l'alcohol. Després de molts intents de deixar-ho ha decidit ingressar a un centre a realitzar un tractament de deshabitació de l'alcoholisme. Necessita una família que el pugui atendre durant els sis mesos que dura el tractament de la seva mare.
- La Marta passa molt temps sola a casa des de que surt de l'escola fins que arriba la seva mare de treballar en un hotel. Necessita una família col·laboradora que li ofereixi una altra dinàmica i la pugui atendre les tardes que la seva mare treballa des de les 17:00 que surt de l'escola fins a les 22:00 hores en que arriba la seva mare.

VALORACIÓ COM A TÈCNiques DEL SERVEI DE FAMÍLIES COL·LABORADORES (SFC)

Com a tècniques del SFC considerem que el "Servei de Famílies Col·laboradores" intervé per a evitar que situacions de vulnerabilitat per les que poden passar diferents famílies s'agreu-

gin, suposant un gran pas per mostrar la importància de les actuacions preventives dins el camp de la infància. A través d'aquest servei es pot ajudar a famílies amb dificultats temporals evitant que aquestes es tornin irreversibles, de manera que l'objectiu no és només ajudar a una família necessitada en un moment puntual, sinó que també s'arriba a aconseguir que l'infant pugui gaudir del caliu d'una família propera durant aquest temps evitant que passi per cap tipus d'institució, que de ben segur suposaria un perjudici per l'infant afectat. Així doncs, el servei també ha pogut evidenciar com moltes de les col·laboracions realitzades durant aquests anys han continuat al marge del servei, mantenint el contacte entre ambdues famílies, la usuària i la família col·laborada, convertint-se aquesta última en una xarxa de suport propera per a la família de l'infant. Aquest fet manifesta com al marge dels resultats obtinguts en les col·laboracions, que permeten donar resposta a dificultats temporals de determinades famílies, els fruits d'aquestes col·laboracions en molts casos van més enllà i permeten que aquestes famílies comptin amb un suport estable de les famílies col·laboradores sense que hi hagi un trencament del vincle per a l'infant. Alhora creiem que aquest fet ve marcat per la gran capacitat d'empatia i respecte que mostren les famílies col·laboradores validades pel servei, per entendre i recolzar a la família de l'infant, sense perjudicar-la i respectant sempre el seu paper com a pares de l'infant i complementant en tot allò que necessitin en la cura i atenció d'aquest.

D'altra banda hi ha col·laboracions molt puntuals per exemple els casos per motius de salut; en alguns casos, la necessitat és la operació de la mare de l'infant o bé que ha de donar a llum a un altre nen/a, i és en aquests moments quan les famílies col·laboradores ofereixen un espai càlid per a aquests infants, que

han de passar uns dies determinats lluny de la seva família. En tot moment les famílies col·laboradores són capaces de contenir a aquest infant i mostrar-li el seu afecte, li ensenyen que no cal competir per l'amor d'uns i altres perquè ambdós són complementaris, ningú substitueix a la seva mare sinó que li ofereixen la seva cura i atenció, complementant-la en tot allò que temporalment no pot fer perquè està ingressada a l'Hospital.

Per una mare usuària, no és gens fàcil haver de deixar el que més estimes, el teu fill/a en mans d'una família que no coneixes, però malauradament hi ha moltes famílies que no compten amb un suport familiar ni social estable i davant de determinades situacions han d'optar per aquest servei. Des del SFC s'intenta, sempre que sigui possible, realitzar el procés d'una manera progressiva, respectant el ritme de cada infant, intentant fer un pla d'acoblament entre ambdues famílies, on l'infant vagi coneixent poc a poc a la família col·laboradora i la pugui sentir com una "família propera". Aquest pla d'acoblament es fa pensant en el protagonista de la història, el propi infant, però també es té en compte a la família usuària i a la pròpia família col·laboradora, per tal que entre ambdues famílies hi pugui haver un bon enteniment i respecte, les pors puguin ser deixades de banda i la comprensió mútua obri camí a un projecte d'amor i humanitat. La motivació de les famílies col·laboradores mai és substituir a la família de l'infant, no volen acollir ni adoptar un infant, només volen ajudar a un infant mentre la seva família es troba en una situació de necessitat.

Durant la col·laboració mai es trenca la pròpia rutina de l'infant (escolarització, esports, activitats extraescolars..), per aquest motiu des del servei sempre s'intenta respectar la proximitat de l'entorn on viu cada infant i s'intenta, sempre que sigui



possible, que la col·laboració sigui assumida per una família del mateix territori. Aquest fet dóna èmfasi a la importància de poder captar Famílies Col·laboradores a tots els districtes de Barcelona.

Actualment el Servei de Famílies Col·laboradores està realitzant difusió amb un doble objectiu, d'una banda sensibilitzar a les famílies dels diferents barris de Barcelona davant aquesta situació de vulnerabilitat i promocionar la participació d'aquestes en aquest projecte social, essent "Família Col·laboradora". I d'altra, donar a conèixer el servei a totes aquelles famílies que ho puguin necessitar. Aquestes ens venen derivades de diferents serveis com els Centres de Serveis Socials (CSS), els Equips d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA), l'Equip d'Atenció a les Dones (EAD), Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), els Centres d'Educació Infantil i Primària (CEIP), els Instituts d'Educació Secundària (IES), Càritas, etc., però cal difondre el servei perquè ho puguin conèixer i informar-ne tots els ciutadans de Barcelona.

ESDEVENIMENTS DESTINATS A LES FAMÍLIES COL·LABORADORES

Cada any el SFC realitza una trobada de Famílies Col·laboradores amb l'objectiu de que cada família pugui explicar la seva experiència i alhora valorar el funcionament del SFC i quins aspectes es podrien millorar. El poder explicar la pròpia experiència i alhora sentir la vivència que han realitzat altres famílies pot beneficiar-les tot aprenent d'altres maneres de fer, valorar com han actuat altres famílies davant d'alguna dificultat i quin suport ha ofert el servei, eliminar prejudicis sobre col·laboracions amb adolescents, guiar les famílies en les dificultats que han pogut tenir els propis fills amb l'infant amb

el que es col·labora, les relacions establertes amb les famílies usuàries, etc. En definitiva es tracta d'aprendre de l'experiència de cada família i de la pròpia.

Per poder garantir que les famílies col·laboradores són idònies, les tècniques del SFC realitzen diverses entrevistes de validació. Tot i així durant tot el procés en el que es realitza una col·laboració, el SFC garanteix un seguiment acurat d'aquestes famílies col·laboradores perquè es sentin acompanyades en aquest procés.

QUI POT SER FAMÍLIA COL·LABORADORA?

Qualsevol persona amb les següents característiques:

- Disposada a col·laborar amb una altra família de manera temporal, mentre aquesta no pugui atendre al seu fill/a, ajudant a l'infant en el seu desenvolupament integral.
- No tenir ni expectatives d'adopció ni d'acolliment.
- La seva motivació és la solidaritat.
- Tenir capacitat d'empatia.

Disposar de bones capacitats i habilitats educatives.

Per a més informació poden contactar amb:

Servei de Famílies Col·laboradores (SFC). Ajuntament de Barcelona

sfc@bcn.cat

Patricia Rovira (Psicòloga)

Tel: 93.213.99.99

E-mail: provirap@bcn.cat

Gal·la Palau (Trelladora Social)

Tel: 93.219.34.67

E-mail: gpalauv@bcn.cat

LA CONVERSA DE MATEMÀTIQUES A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: UNA EINA PER APRENDRE

Teresa Serra Santasusana

Mestra i psicopedagoga.

Directora de l'Escola Vila Olímpica de Barcelona

RESUMEN

Este artículo se propone justificar la importancia de la conversación de matemáticas en la clase, entre el alumnado y el maestro, para favorecer el desarrollo de la competencia matemática. Para ello describe el análisis de conversaciones concretas y ofrece la Pauta de Observación de la Conversación de Matemáticas creada por la autora. Así mismo propone una Guía de Estrategias Metodológicas para llevar a cabo conversaciones de matemáticas en la clase.

ABSTRACT

This article aims to justify the importance of math conversation between students and the teacher to encourage the development of mathematical competence. It describes the specific conversation analysis offers Guideline Observation of Mathematics Conversation created by the author. It also proposes a Methodological Strategy Guide to carry out math conversations in class.

INTRODUCCIÓ

Aquest article és un dels fruits del treball de recerca, dut a terme dins del marc de la llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Resolució EDU/559/20099), i que alhora fou objecte del Premi Marta de Mata de Pedagogia 2010.

S'hi exposa la conveniència de donar un lloc preeminent a la conversa de matemàtiques entre els nens i nenes i la mestra, per afavorir la construcció del coneixement matemàtic i el desenvolupament de la competència matemàtica, fent especial èmfasi en la representació i ús del llenguatge matemàtic.

El fil argumental d'aquest article són quatre preguntes, a les quals s'intenta oferir respostes, tant des d'un punt de vista psicopedagògic, com amb l'exemple d'una de les converses analitzades en la recerca. Aquesta conversa es va desenvolupar a l'Escola Vila Olímpica a començaments de 6è curs de Primària, la tardor del 2009. Els nens i nenes havien de buscar solucions al problema de *Com transformar en percentatges les dades obtingudes en forma de fraccions?*

Al llarg de les quatre preguntes, després d'abordar la fonamentació teòrica (primera pregunta) i presentar els criteris per triar les activitats matemàtiques rellevants per afavorir la conversa (segona pregunta), la resposta a la tercera pregunta dóna lloc a la proposta d'estratègies metodològiques per guiar la conversa de matemàtiques a la classe.

Finalment, la Pauta d'observació de la Conversa de Matemàtiques, respon a la quarta pregunta referida a l'avaluació de l'alumnat i al professorat en el marc de la conversa a la classe.

PRIMERA PREGUNTA: Com pot ajudar la conversa de matemàtiques de la classe a millorar el desenvolupament de la competència matemàtica en els nens i les nenes?

Una de les finalitats de l'aprenentatge de les matemàtiques a

l'Educació Primària és obrir i afermar el coneixement i l'ús del llenguatge matemàtic com una eina potentíssima de representació de la realitat, tant de fenòmens naturals, com socials (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007). Els nens i les nenes, en diferent grau segons les seves potencialitats, han de poder traduir situacions de vida al llenguatge matemàtic, alhora que han de poder farcir de realitat expressions matemàtiques. D'aquesta manera es fomenta la relació de les matemàtiques amb la comprensió i representació del món (Alsina et al. 1995).

Aquest camí de representació, de traducció d'anada i tornada, és un camí complex que cal mimar-lo i acompanyar-lo, perquè sigui un camí amb significat per a cada nen i nena, perquè només així el llenguatge matemàtic esdevindrà funcional i simbòlic.

Si s'entén l'aprenentatge dins del paradigma socio-construccionista, aprenem sols i amb els altres. La conversa sobre les matemàtiques, posar paraules a les idees, a les experiències, utilitzar el llenguatge verbal, abans durant i després de la incorporació del llenguatge simbòlic, esdevé una gran ajuda per a cada nen i cada nena. Tal i com afirma Kamii (1988) el nen reinventa l'àritmètica per construir els nombres i les operacions, i en aquest procés l'experimentació i la conversa amb la mestra hi juguen papers preeminentes.

Bishop (1999) destaca el fet d'*explicar*, com una de les de sis activitats matemàtiques que s'observen en el procés de desenvolupament del coneixement matemàtic de totes les cultures, per diferents que siguin. Explicar, exposa relacions existents entre fenòmens, i busca la unitat subjacent a la diversitat. Explicar, s'ocupa de donar resposta al perquè. La relació explicativa cerca la similitud, la regularitat entre fets que en aparença difereixen. Sovint les matemàtiques endeguen la cerca de patrons de regularitat davant de fets, situacions i processos, que aparentment, no tenen cap similitud.

Les converses en les que s'exploren les idees matemàtiques, des de diferents perspectives, ajuden als participants a compartir el que pensen i a establir connexions. Els alumnes que s'involucren en discussions per a justificar solucions, especialment quan hi ha desacord, arriben a una millor comprensió matemàtica a mesura que intenten convèncer als seus companys dels seus punts de vista. Aquesta activitat contribueix al desenvolupament del llenguatge per expressar les idees matemàtiques i contribueix, alhora, a apreciar la necessitat de la precisió del llenguatge. (Hatano, Inagaki, 1991)

A l'oferir un espai i un temps a la classe per tal que els estudiants expressin les seves pròpies idees matemàtiques es fomenta que tant l'alumnat com la mestra/e argumentin. En aquesta línia, Yackel (2002) conclou que l'èmfasi en l'argumentació col·lectiva pot esdevenir molt útil per promoure l'obertura de les discussions matemàtiques per a nous conceptes i instruments que poden emergir de la conversa, entenent per argumentació col·lectiva, aquella argumentació que es dona quan dos o més argumentacions individuals interactuen.

Sovint resulta difícil i complex per al professorat de matemàtiques canviar el model d'ensenyament de l'àrea, desplaçant-se des d'un model directiu a un model més col·laboratiu sustentat en la creació d'una comunitat d'aprenentatge que inclogui els nens i les nenes i la mestra/e. En aquest últim model, la conversa hi té un lloc destacat (Mercer, 2001). Tanmateix, quan el professorat s'adona que els alumnes poden defensar les seves idees, qüestionar i clarificar les dels altres, la importància del discurs comença a guanyar terreny.

Hufferd,-Ackles, Fuson i Sherin (2004) defineixen quatre nivells de complexitat en el desenvolupament de la conversa de matemàtiques de l'alumnat amb el mestre/a en la comunitat d'aprenentatge que és l'aula.

- **Nivell 0 :** *Classe tradicional, directiva, l'alumnat dona respostes breus*
- **Nivell 1:** *La mestra comença a centrar l'atenció en el pensament matemàtic de l'alumnat. La mestra juga el paper central en la comunitat d'aprenentatge de matemàtiques.*
- **Nivell 2:** *La mestra modela i ajuda l'alumnat a assumir nous rols. Creix el co-ensenyament i el co-aprenentatge entre alumnes mitjançant la conversa.*
- **Nivell 3:** *La mestra actua com a co-mestra i co-aprenent. La mestra gestiona tot el que passa a la classe. La mestra està a punt per ajudar, però d'una forma més perifèrica, menys directiva.*

Aquests nivells estan íntimament vinculats amb la concepció de construcció del coneixement matemàtic que té el professorat. Mentre que els primers nivells parteixen de concepcions molt transmissives del coneixement, els dos últims s'inscriuen

dins del marc socio-constructivista de l'aprenentatge. Alhora aquests nivells són els referents de l'anàlisi de les converses dut a terme en l'estudi al que es refereix aquest article.

Pel que fa al desenvolupament de la competència matemàtica cal considerar que el seu assoliment es un objectiu general a aconseguir a llarg termini. Aquest assoliment es considera com un procés continu i no com un valor dicotòmic (Niss, 2003). Dins del contínuum, que representa el desenvolupament de la competència matemàtica, es poden considerar diferents nivells que en faciliten l'avaluació. Es prenen com a referents els nivells de competència matemàtica que defineix OCDE (2003) en l'Informe PISA: *reproducció, connexió i reflexió*.

- **Nivell de reproducció.** Es refereix: a la repetició d'un coneixement estudiat en un context similar al d'aprenentatge, a la representació de problemes comuns, al reconeixement de equivalents, a la recopilació de propietats i objectes matemàtics familiars, a l'execució de procediments rutinaris, a l'aplicació de destreses tècniques i d'algoritmes habituals, a la manipulació d'expressions amb símbols i fórmules elementals, així com a la realització de càlculs senzills.
- **Nivell de connexió.** Correspon: a la resolució de problemes poc rutinaris, a la utilització de contextos menys familiars als d'aprenentatge, a la interpretació de les situacions desconegudes, a l'explicació dels processos utilitzats, a l'ús de diferents formes de representació i a la relació entre elles.
- **Nivell de reflexió.** Inclou: l'explicitació del raonament que l'estudiant realitza sobre els processos necessaris per a resoldre un problema, la utilització d'estratègies més creatives que les usades en el grup de connexió, l'establiment de relacions entre coneixements adquirits de les diferents parts de la matemàtica per a resoldre problemes complexos, la generalització i justificació de resultats obtinguts.

SEGONA PREGUNTA: Quina mena d'activitats afavoreixen converses matemàtiques interessants?

Resulta convenient planificar activitats, que incorporin la conversa, centrades en coneixements matemàtics rellevants per tal de facilitar-ne l'aprenentatge.

Les activitats han de fomentar un alt grau de desenvolupament cognitiu, pensament complex i no algorímic, que faciliti el contrast de maneres de pensar i de fer mitjançant la conversa. Han de conduir l'alumnat a explorar i entendre la naturalesa dels conceptes i dels processos matemàtics, i han de requerir la demanda d'autoregulació del propi procés cognitiu, així com la transferència dels conceptes i processos a la situació concreta a resoldre. Han de ser activitats obertes, que

ofereixin i suggereixin l'aparició d'iniciatives matemàtiques dels nens i nenes (NCTM, 2006).

Com exemple d'activitat, que està dins de l'estudi al que fa referència aquest article (Serra, 2011), es descriu una activitat de 6è curs que forma part d'un projecte de treball més ampli: *Els Camins Escolars*. Es refereix a l'estudi sobre els recorreguts i els mitjans de transport utilitzats pels nens i nenes per anar i tornar de l'escola. El projecte implica no només l'àrea de Matemàtiques, sinó també la de Coneixement del Medi i la de Llengua Catalana. L'objectiu final del projecte és redactar un article sobre aquest tema per a la revista de l'escola, per la qual cosa es necessari disposar d'una bona organització de les dades relatives als Camins Escolars dels alumnes.

El centre temàtic de l'activitat és la conversa al voltant de la resolució d'un problema, estrictament matemàtic, per a l'alumnat de 6è curs de primària:

Com transformar en percentatges les dades obtingudes sobre els Camins Escolars en forma de fraccions ?

Aquesta activitat es centra en el reconeixement i ús de les relacions entre fraccions, decimals i percentatges i en la cerca de procediments que relacionin l'expressió de fraccions en forma decimal i en forma percentual. Les relacions entre les diferents expressions dels nombres racionals estan molt vinculades amb la idea d'equivalència, que és un concepte que comporta complexitat. És en aquest sentit que es fomenta la representació gràfica mitjançant la recta numèrica, com ajuda didàctica (Serra i Vinós, 2008). Al mateix temps es relaciona l'expressió fraccionària i decimal amb els percentatges donada la seva funcionalitat a l'hora de representar dades relatives a un estudi de camp sobre un determinat tema.[1]



TERCERA PREGUNTA: Quin és el paper de la mestra a l'hora de conduir la conversa de matemàtiques a la classe?

Entendre la classe, i el diàleg que s'hi genera, com una comunitat d'aprenentatge on alumnes i mestra en són participants i on tots es beneficien de les aportacions dels altres, és la base del paper de la mestra en el guiatge de la conversa. La mestra forma part de la comunitat d'aprenentatge que és la classe, però hi té un paper força especial en la mida que és qui gestiona el funcionament del diàleg, tot recollint les aportacions dels nens i nenes, encoratjant-los a fer-ne més, oferint ajudes i reptes, segons requereixi el context.

A continuació es realitza una proposta d'estratègies metodològiques per guiar la conversa de matemàtiques, que distingeix tres temps de treball de la mestra: el previ a la conversa, **la planificació**; durant la conversa, **el guiatge**; i després de la conversa, **la reflexió** (Serra 2010). Aquest últim s'ampliarà quan es faci referència a l'avaluació.

PROPOSTA D'ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES PER GUIAR LA CONVERSA DE MATEMÀTIQUES

La mestra/e que té el propòsit d'utilitzar la conversa a la classe de matemàtiques, com a motor de l'aprenentatge, hauria de considerar:

1. Abans de la conversa

La tasca és la **planificació**, tot considerant el context, la cultura de l'aula i de l'escola, amb l'objectiu de crear o millorar la comunitat d'aprenentatge. Les accions que se'n deriven són:

- Tria justificada de continguts matemàtics rellevants, amb objectius clars.
- Selecció d'activitats de matemàtiques que portin als nens i nenes a pensar, tot tenint en compte l'ús diferents recursos, material manipulable, TIC.
- Ús de diferents representacions. Establir ponts cap al llenguatge matemàtic
- Gestió de la classe: agrupament d'alumnes, preguntes que generin pensament i diàleg, estratègies d'intervenció, gestió del temps.

2. Durant la conversa

La tasca és el **guiatge** de la conversa, tot considerant:

- **Preguntes.** Fer preguntes que provoquin el pensament i fomentin el diàleg (preguntes obertes, amb perspicàcia, que posin de rellevància dades essencials). Fomentar que els nens i nenes formulin preguntes a la mestra/e i companys.
- **Expressió del Coneixement Matemàtic.** Utilitzar la recapitulació, l'exhortació, la refor-

mulació per tal de fomentar que els alumnes comuniquin les idees pròpies. Sol·licitar la descripció i l'explicació dels processos realitzats. Facilitar el contrast de diferents resolucions. Fomentar l'ús de representacions diverses, verbals, gràfiques, amb material i la seva relació.

- **Font de les Idees Matemàtiques.** Utilitzar les idees de l'alumnat com a guia per al desenvolupament de l'aprenentatge. Relacionar les idees dels alumnes amb els objectius planificats. Analitzar els errors i tractar-los com a oportunitats per aprendre. Fomentar que l'alumnat exposi al·legacions i conjectures.
- **Responsabilitat de l'Aprenentatge.** Donar temps als nens i les nenes per pensar i parlar. Encoratjar l'alumnat a l'aprenentatge. Actuar analitzant el context concret, oferint ajuda, deixant vèncer dificultats, proposant reptes.... Fomentar la co-responsabilitat mitjançant: redir el que un altre ha dit, sol·licitar acords i desacords justificats, fomentar l'ajuda entre iguals, acceptar suggeriments.
- **Nivells de Competència Matemàtica.** Tenir presents els nivells de competència, reproducció, connexió i reflexió per poder relacionar-hi les aportacions dels nens i nenes.

3. Després de la conversa

La tasca és la **reflexió**.

- Constatar els aspectes que han resultat sorprenents tant pel que fa a les aportacions dels alumnes, com pel que fa a les pròpies.
- Contrastar els continguts matemàtics planificats amb els que han emergit a la conversa.
- Reformular i ajustar les pròpies accions i decisions.

Registrar algunes aportacions de l'alumnat amb els nivells de competència matemàtica.

A tall d'exemple mostrarem ara la planificació que fa la mestra de l'activitat esmentada anteriorment, corresponent a 6è curs de primària.

ABANS DE LA CONVERSA. PLANIFICACIÓ. RELACIÓ FRACCIONS I PERCENTATGES 6È PRIMÀRIA

Objectius matemàtics

- Cerca de processos de solució al problema plantejat. *Com expressar en forma de percentatge una fracció?*
- Relacionar fraccions, decimals i percentatges.
- Usar diferents representacions dels nombres, fraccions, decimals, percentatges.
- Donar significat a la recta numèrica per representar fraccions, decimals i percentatges.
- Valorar la importància de l'ús dels percentatges per comunicar informació.
- Descriure els processos emprats per resoldre el problema.

Organització de les dades relatives als Camins Escolars

Les dades trobades, relatives als diferents mitjans de transport o a d'altres criteris relacionats amb els Camins Escolars, s'expressen com a fraccions sobre diferents recetes numèriques. Aquest treball es fa per parelles.

Un cop tots els nens tenen expressades sobre les rectes les dades en forma de fracció es planteja el problema matemàtic.

Heu de buscar maneres per calcular els percentatges que es corresponen amb cada fracció. Recordeu les equivalències que ja coneixem. Podeu usar la calculadora, si la necessiteu.

Algú té algun suggeriment per fer aquesta tasca? Heu d'intentar de trobar la resposta. Però tan important com trobar la resposta, és poder explicar com ho feu. I si ho podeu explicar en llenguatge matemàtic, fantàstic!

Els nens i les nenes encaren la resolució del problema en els petits grups, per més endavant fer una posada en comú. En el gran grup es contrasten les solucions que aporten els diferents grups.

Materials

Paper quadriculat, calculadora, rectes numèriques,

Possibles preguntes de la mestra per guiar la conversa sobre el problema

En el petit grup

- Per on es pot començar a solucionar el problema?
- Com us poden ajudar les rectes numèriques?
- I les equivalències que coneixeu entre fraccions i

percentatges?

- Potser els decimals també us poden ajudar? Com?
- Com podríeu explicar el camí que heu seguit?
- Podríeu utilitzar el llenguatge de les matemàtiques per explicar-ho?
- Per què heu triat aquest camí ?
- Què heu après amb aquesta activitat ?

En el gran grup

- Algú vol preguntar alguna cosa en aquest grup sobre el camí que han seguit per trobar els percentatges ?
- Amb què s'han fixat per arribar a la solució? Què han relacionat?
- Algú, què ho hagi fet diferent, podria explicar amb les seves paraules el camí que ha seguit aquest grup?
- Algú pot aclarir la pregunta que ha fet...?
- En què s'assembla aquest camí i aquest altre ?
- Després de veure com ho han solucionat els altres, com ho faria jo ara ?

A l'exemple que mostrem tot seguit, s'ha triat un fragment de la conversa en grup classe on l'alumnat discuteix el procés de transformació de la fracció en decimal i posteriorment en percentatge, després d'haver treballat en petits grups de dos o tres alumnes. Es pot observar la construcció compartida del coneixement matemàtic a través de la conversa i el paper cabdal que hi té la mestra.

DURANT LA CONVERSA. GUIATGE. RELACIÓ FRACCIONS I PERCENTATGES

Context de la conversa: Descripció i justificació de la transformació del decimal 0.13 en percentatge utilitzant les rectes numèriques per als decimals i percentatges (s'indica la mestra amb M)

- Manel.* Aleshores, posem zeros, vale?. Si li posem un zero, un zero només, la coma la movem cap al 3 i en comptes de 0.13, ens queda 1.3. Aleshores si tenim un altre zero, la coma la posem més enllà del 3 i ja no hi ha coma i ens queda 13. I com que estem a la recta de percentatges...
- M.* Percentatges.
- Manel.* Doncs posem el percentatge.
- M.* a veure, a algú això que ha explicat el Manel, l'ha convençut? O ha pensat, buf!
- Algú.* Jo sé una manera.
- M.* algú no l'ha convençut això que ha explicat el Manel. Potser jo ho he fet així també, però,..
- Miquel.* Ho hauria de raonar una mica.
- M.* què dius?
- Miquel.* Ho hauria de raonar una mica. Ell ho està

dient, però ho hauria d'explicar més. Hauria d'explicar també el perquè pot dir ara poso un zero.

M. ah, clar !

M. El Miquel diu això: ho hauria de raonar perquè ara trec un 0, llavors moc la coma, doncs, bueno. Algú podria raonar-ho?

La Judit i d'altres han aixecat la ma

M. La Judit.

Judit. El decimal és cent vegades més petit que el percentatge. El decimal a la recta, al final, hem posat un 1 i el percentatge un 100. Llavors és 100 vegades més petit.

M. Parem un moment, abans de que continuïs. La Judit ens diu que...A veure pots repetir-ho ? Ho pot repetir el Pol ?

Pol. No ho he acabat d'entendre.

M. No ho has acabat d'entendre? Doncs a veure a poc a poc Judit.

Judit. El decimal és 100 vegades més petit que el percentatge.

M. La Judit diu que el decimal és 100 vegades més petit que el percentatge.

Algú. Sí

M. això seria un cop que ho tenim claríssim tots que el que hem de fer és 100 vegades més gran, no? Si tot ho tenim claríssim, fariem això, però per assegurar-nos que tots ho tenim claríssim, l'explicació que ens han donat no sé si s'acaba de veure clara o no. A mi m'agradaria que m'ho expliquessin amb unes altres paraules diferents a les que ha fet servir el Miquel per veure si s'entén o no.

La Judit vol parlar

M. La Judit ho vol explicar?.xt

Judit. Tothom sap

M. sí que pots sortir(li confirma que pot sortir a la pissarra), vinga.

Judit. (fa l'explicació a la pissarra amb l'ajuda de les rectes numèriques dibuixades). Tothom sap que la meitat de 1 és 0.5 (ho marca damunt de la recta decimal). I també que la meitat de 100 és el 50% (ho marca damunt de la recta de percentatges). Llavors podem veure que 0.5 és 100 vegades més petit que 50. Llavors al multiplicar per 100 ens dona el 50.

QUARTA PREGUNTA: Com pot ajudar l'anàlisi de la conversa de matemàtiques a enriquir l'avaluació dels alumnes, i alhora com pot esdevenir una eina per a la millora de la docència?

La pregunta fa referència a diverses idees connectades amb l'avaluació. Primerament, l'anàlisi de les aportacions dels nens i nenes a la conversa ofereix dades sobre els seus nivells d'aprenentatge, especialment referides al procés que segueixen per anar construint el seu coneixement matemàtic, per tant es pot afirmar que es tracta, sobretot, d'una avaluació

qualitativa. En segon lloc analitzar les aportacions de la mestra a la conversa contribueix a l'avaluació de la docència i conseqüentment a la millora de l'ajuda pedagògica que la mestra pot oferir. Per últim el contrast de l'anàlisi de les aportacions de la mestra i de l'alumnat contribueix a establir l'avaluació de la comunitat d'aprenentatge que és la classe, alumnes i mestra.

Cercar un instrument d'anàlisi de la conversa ha estat el gran repte de l'estudi realitzat.

A Serra (2010), s'ha creat la Pauta d'Observació de la Conversa de Matemàtiques prenent com a punt de partida la proposta de Huffered-Ackles, Fuson and Sherin (2004). S'han diferenciat les anàlisis de les aportacions del professorat, de les aportacions de l'alumnat. Ambdues però segueixen un mateix patró d'observació, que s'organitza en quatre blocs de categories:

- **Preguntes, Expressió del coneixement matemàtic, Font de les idees matemàtiques i Responsabilitat de l'aprenentatge.** La tria dels blocs respon als processos més rellevants que apareixen en la conversa de matemàtiques i que contribueixen a la construcció del coneixement matemàtic. Les Preguntes, tant de la mestra com de l'alumnat, tenen una presència preeminent a la conversa.
- **L'Expressió del coneixement matemàtic** es vincula molt estretament amb les diverses formes de representació que pot adoptar un concepte matemàtic, formes que van de les més concretes, utilitzant el material manipulable, a les més abstractes, amb l'ús del llenguatge matemàtic. Resulta cabdal tenir cura i acompanyar de forma especial el procés de representació que fan els alumnes, quan aprenen matemàtiques, per tal que puguin donar sentit i significat al llenguatge matemàtic.
- **La Font de les idees matemàtiques** fa clara referència a la concepció de la classe com a una comunitat d'aprenentatge, en el sentit de comprendre que les idees matemàtiques poden aparèixer per part dels alumnes i de mestra, si bé és la mestra qui gestiona la conversa i qui ha establert, prèviament els objectius de treball.
- **La Responsabilitat de l'aprenentatge** aprofundeix en la idea que en una comunitat d'aprenentatge, mestra i alumnes tenen responsabilitat en el procés d'aprendre.

Dins de cada bloc, s'han definit diferents categories i indicadors que permeten realitzar l'anàlisi de la conversa, tant les categories, com els indicadors van des d'un model de classe més directiva a un model de classe més col·laborativa. A continuació es mostren les categories i indicadors relatius a cadascun dels blocs (Serra, 2010).

Observació de la conversa de matemàtiques BLOCS, CATEGORIES I INDICADORS DE LES APORTACIONS DEL PROFESSORAT

BLOC 1: PREGUNTES

Categories del Bloc 1 amb els corresponents indicadors:

La mestra fa preguntes, expressions o actuacions que regulen la interacció

1. Només pregunta la mestra.
2. Demana als alumnes que l'escoltin.
3. Demana als alumnes atenció a les seves explicacions.
4. La mestra espera que els alumnes es facin preguntes entre ells relacionades amb la seva feina.

La mestra formula preguntes o expressions que fomenten el coneixement

1. Fa preguntes breus i freqüents.
2. Fa preguntes tancades.
3. La mestra fa algunes preguntes sobre com pensen els alumnes o sobre els processos de resolució que utilitzen.
4. La mestra fa preguntes obertes.
5. La mestra fa preguntes amb perspicàcia.
6. La mestra demana als alumnes que justifiquin les seves respostes. Per què?
7. Les preguntes de la mestra guien el discurs de la classe.
8. La mestra fa preguntes que fomenten que es posi de manifest la rellevància d'algunes dades.
9. Les preguntes que fa la mestra fomenten les connexions.
10. La mestra repeteix preguntes clau.

La mestra formula preguntes o expressions que fomenten la col·laboració

1. La mestra fa preguntes a un alumne/a relatives als treballs dels altres.
2. La mestra facilita que els alumnes preparin preguntes sobre els treballs de d'altres alumnes.
3. La mestra planteja preguntes per aclarir els processos de resolució dels alumnes. (Les preguntes de la mestra tenen en compte les limitacions d'alguns alumnes per comprendre les explicacions dels altres).

BLOC 2: EXPRESSIÓ DEL PENSAMENT MATEMÀTIC

Categories del Bloc 2 amb els corresponents indicadors:

La mestra/e és el centre d'atenció de l'expressió del pensament matemàtic

1. La mestra centra l'atenció en les respostes dels alumnes.
2. La mestra ofereix força explicacions.
3. La mestra fa poques intervencions que estimulin les explicacions de les estratègies utilitzades pels alumnes.
4. S'exposen una o dues estratègies de resolució d'una mateixa tasca.

La mestra fomenta l'aparició de diferents expressions verbals del pensament matemàtic dels alumnes

1. La mestra dona suport, mitjançant comentaris, preguntes, a les descripcions dels processos que fan els alumnes.
2. La mestra facilita l'expressió d'un ventall d'estratègies dels alumnes.
3. La mestra segueix molt de la vora les descripcions que fan els alumnes del seu pensament.

La mestra fomenta l'aparició de diferents representacions del pensament matemàtic dels alumnes a través del material manipulable

1. La mestra aporta i suggereix l'ús de materials manipulables per a l'expressió del pensament matemàtic dels alumnes.

La mestra fomenta l'aparició de diferents representacions del pensament matemàtic dels alumnes mitjançant els gràfics, diagrames o llenguatge simbòlic

1. La mestra aporta imatges, diagrames, taules, i gràfics rellevants per a l'expressió del pensament matemàtic.
2. La mestra utilitza metàfores, analogies o històries per expressar el pensament matemàtic

La mestra fomenta el contrast de diferents expressions del pensament matemàtic dels alumnes.

1. La mestra suggereix als alumnes que descriguin els processos exposats per altres.
2. La mestra suggereix als alumnes que valorin justificadament els processos exposats per altres.

La mestra suggereix als alumnes que utilitzin els processos exposats per altres.

BLOC 3: FONT DE LES IDEES MATEMÀTIQUES

Categories del Bloc 3 amb els corresponents indicadors:

La mestra és la font de les idees matemàtiques.

1. La mestra se situa físicament a la pissarra amb el guix a la ma.
2. La mestra explica i mostra als alumnes com es fan matemàtiques.
3. La mestra encara és la font principal d'idees, però fomenta que es manifestin algunes idees dels alumnes.

La mestra fa emergir les idees matemàtiques a través de recollir les aportacions dels alumnes.

1. La mestra per explicar utilitza les respostes i aportacions dels alumnes.
2. La mestra posa paraules a les accions dels alumnes.
3. La mestra permet que els alumnes interrompin les seves explicacions, amb comentaris.
4. La mestra fomenta, mitjançant comentaris i preguntes, que els alumnes expliquin les seves pròpies estratègies

La mestra fa emergir les idees matemàtiques a través de contrastar les aportacions dels alumnes

1. La mestra compara i contrasta les explicacions dels alumnes.

La mestra fa emergir les idees matemàtiques a través d'analitzar els errors dels alumnes

1. La mestra, amb les seues comentaris, fomenta que emergeixin idees errònies o incompletes per tal d'analitzar-les i millorar-les
2. La mestra utilitza els errors com a oportunitats per aprendre.

La mestra condueix les lliçons de matemàtiques a partir de recollir les idees dels alumnes mitjançant comentaris, justificacions o recapitulacions

1. La mestra incorpora les notacions i el llenguatge matemàtic a les idees dels alumnes.
2. La mestra aporta justificacions a les solucions dels alumnes
3. La mestra fa recapitulacions en base a les aportacions dels alumnes.
4. La mestra decideix la importància del que cal continuar explorant i aprofundint.

La mestra utilitza les idees dels alumnes i els processos com a bases per a desenvolupar les lliçons.

BLOC 4: RESPONSABILITAT DE L'APRENENTATGE

Categories del Bloc 4 amb els corresponents indicadors:

Les actuacions de la mestra mostren la seva responsabilitat en l'aprenentatge dels alumnes

1. La mestra repeteix les respostes, que van dirigides a ella, a tota la classe.
2. La mestra contesta als alumnes per verificar la correcció de les respostes.
3. Només la mestra fa el feedback
4. La mestra mostra diferents actuacions d'acord amb les diferents necessitats dels alumnes.
5. La mestra, en funció del context, aporta informació, dona pistes, clarifica, modelitza.
6. La mestra, en funció del context, deixa als alumnes que vencin les dificultats.
7. La mestra amb les seves actuacions mostra claredat en els objectius d'aprenentatge.

Les actuacions de mestra fomenten la co-responsabilitat de l'aprenentatge amb els alumnes

1. La mestra dóna temps perquè els alumnes participin.
2. La mestra fa propostes que faciliten que els alumnes s'escoltin i s'ajudin entre ells.
3. La mestra, amb els seus comentaris i actuacions, encoratja als alumnes perquè es responsabilitzin per comprendre les idees dels altres.
4. La mestra demana l'opinió, l'acord o el desacord, amb formes de resolució dels altres i la justificació de la opinió.
5. La mestra suggereix que els alumnes afegeixin quelcom.

La mestra fomenta amb les seves propostes i comentaris la col·laboració entre alumnes..

Observació de la conversa de matemàtiques BLOCS, CATEGORIES I INDICADORS DE LES APORTACIONS DE L'ALUMNAT**BLOC 1: PREGUNTES**

Categories del Bloc 1 amb els corresponents indicadors:

Els alumnes responen o intervenen per iniciativa de la mestra

1. No hi ha conversa matemàtica entre els alumnes.
2. Quan un alumne/a respon una pregunta de la mestra, els altres escolten passivament o esperen el seu torn.
3. Els alumnes fan preguntes sobre el treball dels altres, sovint encoratjats per la mestra.

Els alumnes intervenen per iniciativa pròpia

1. Els alumnes poden iniciar la conversa per iniciativa pròpia, sense dependre de la mestra.
2. Els alumnes fan preguntes sobre el treball dels altres, per iniciativa pròpia.
3. Els alumnes s'escolten atentament.

Els alumnes donen respostes diferents

1. Els alumnes donen respostes breus únicament a la mestra
2. Els alumnes fan descripcions completes del seu pensament

Els alumnes suggereixen: preguntes problemes, justificacions, aclariments

1. Els alumnes fan preguntes i escolten les respostes.
2. Els alumnes suggereixen problemes.
3. Moltes de les preguntes que fan els alumnes són perquè que demanen respostes justificades.

Els alumnes repeteixen les preguntes fins que no comprenen bé les respostes.

BLOC 2: EXPRESSIÓ DEL PENSAMENT MATEMÀTIC

Categories del Bloc 2 amb els corresponents indicadors:

El centre d'atenció són les respostes (finals dels alumnes)

1. El centre d'atenció del treball són les respostes breus dels alumnes.
2. Hi ha poques intervencions voluntàries dels alumnes
3. Normalment els alumnes aporten informació quan la mestra ho suggereix

Els alumnes comuniquen els seus processos de resolució verbalment

1. Els alumnes aporten informació i explicacions voluntàriament.
2. Els alumnes fan descripcions breus del seu pensament.

Els alumnes comuniquen els seus processos de resolució utilitzant diferents representacions no només verbals

1. Els alumnes utilitzen el material manipulable per expressar el seu pensament.
2. Els alumnes utilitzen gràfics, diagrames, per descriure els seus processos de resolució.
3. Els alumnes utilitzen metàfores i analogies per explicar les seves idees
4. Els alumnes utilitzen diferents representacions per expressar els processos emprats, algunes inventades i lliures i d'altres convencionals.

Els alumnes justifiquen els processos de resolució

1. Els alumnes justifiquen les seves respostes amb l'ajuda de petites insinuacions de la mestra.
2. Els alumnes justifiquen les seves respostes per ells sols.
3. Els arguments presentats per alguns alumnes no són rellevants per als altres.

Els arguments que presenten alguns alumnes són rellevants per als altres.

BLOC 3: FONT DE LES IDEES MATEMÀTIQUES

Categories del Bloc 3 amb els corresponents indicadors:

Els alumnes imiten la mestra/e quan parlen de matemàtiques

1. Els alumnes imiten la mestra. No mostren les seves pròpies idees matemàtiques.

Els alumnes aporten algunes idees pròpies quan parlen de matemàtiques

1. Emergeixen algunes idees dels alumnes en les discussions, però no s'analitzen a fons.
2. Els alumnes mostren confiança i seguretat a l'explicar els seus raonaments i estratègies i comparar-los amb els altres.
3. Les idees dels alumnes esdevenen sovint la guia de la lliçó.
4. Els alumnes aporten les seves idees quan la mestra o altres alumnes estan ensenyant.

Els alumnes aporten propostes d'avenç del coneixement matemàtic

1. Els alumnes fan al·legacions (proposicions assertives)
2. Els alumnes fan conjectures.
3. Els alumnes justifiquen al·legacions.
4. Els alumnes suggereixen explorar exemples i contraexemples per investigar conjectures.

Els alumnes contrasten idees matemàtiques

Els alumnes espontàniament comparen, contrasten i construeixen les seves idees.

BLOC 4: RESPONSABILITAT DE L'APRENTATGE

Categories del Bloc 4 amb els corresponents indicadors:

Els alumnes mostren poca responsabilitat o iniciativa en el seu aprenentatge

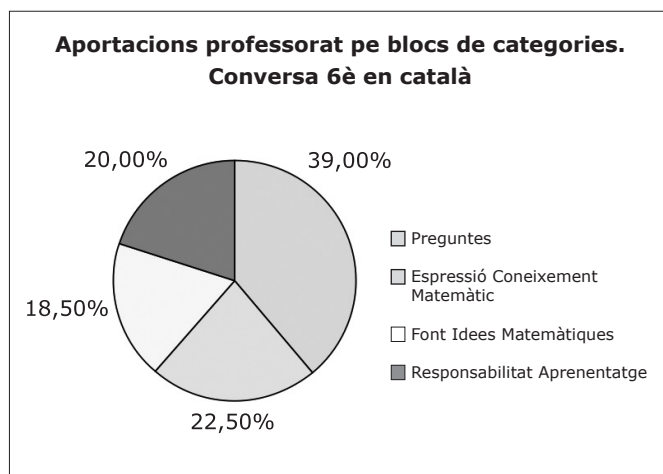
1. Els alumnes mostren una actitud passiva, intenten imitar la mestra.
2. Els alumnes en algunes ocasions repeteixen el que altres han dit.
3. Els alumnes ajuden als altres, quan la mestra ho demana.
4. L'ajuda entre els alumnes se centra en mostrar com ells/elles han solucionat el problema.
5. Els alumnes imiten el model de la mestra en el treball per parelles i de gran grup.
6. Quan la mestra ho demana, posen paraules a les idees dels altres.

Els alumnes mostren co-responsabilitat en el seu aprenentatge

1. Els alumnes s'impliquen en aclarir idees dels altres per fer-les seves.
2. Els alumnes s'escolten els uns als altres.
3. Els alumnes s'escolten i contribueixen a aclarir idees pròpies i dels altres en les discussions de gran grup, petit grup i parelles.
4. Els alumnes ajuden als altres a comprendre i a corregir els errors, oferint pistes, fent preguntes, suggerint analogies.
5. Els alumnes decideixen quin suport donen a les seves descripcions de les solucions.
6. Els alumnes escullen i manifesten camins de resolució propis, que no s'han suggerit a l'aula.

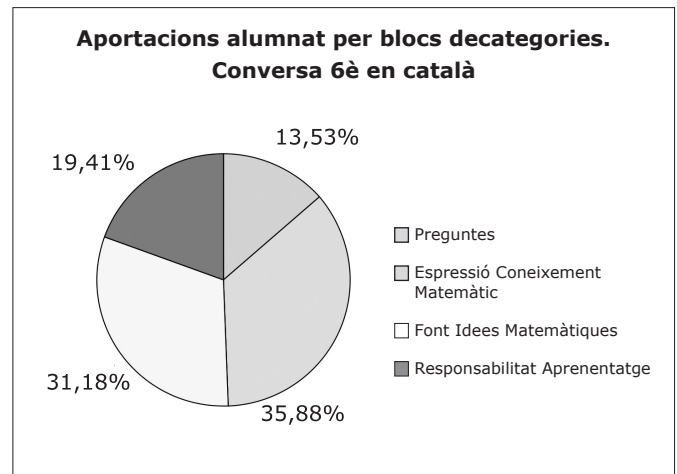
Els alumnes escullen i manifesten camins de resolució propis, que no s'han suggerit a l'aula i els justifiquen.

Tot seguint l'exemple de conversa de 6è curs, sobre la relació entre fraccions decimals i percentatges, s'ofereixen els resultats de l'anàlisi de la conversa, tant de les aportacions de la mestra, com de l'alumnat. Es fa referència explícita a les categories amb més presència.



El bloc de Preguntes destaca clarament per damunt dels altres. La categoria predominant dins d'aquest bloc, molt per damunt de les altres és **la mestra formula preguntes o expressions que fomenten el coneixement**.

El segon bloc remarcable és Responsabilitat de l'aprenentatge i la categoria més freqüents és: **les actuacions de la mestra fomenten la co-responsabilitat de l'aprenentatge amb els alumnes**.



Pel que fa a l'anàlisi de les aportacions de l'alumnat hi ha dos blocs que destaquen molt per igual: Expressió del Coneixement Matemàtic i Font de les idees matemàtiques.

Pel que fa al primer és considerable la presència de la categoria **els alumnes mostren co-responsabilitat en el seu**, mentre que en relació al bloc Font de les idees matemàtiques són destacables dues categories: **els alumnes aporten idees pròpies quan parlen de matemàtiques** i **l'expressió del pensament matemàtic el centre són les respostes dels alumnes**.

Es pot concloure que aquesta conversa se situa en el nivell 2 de complexitat del desenvolupament de la conversa definit per Hufferd, Ackles, Fuson i Sherin (2004). *La mestra modela i ajuda als alumnes a assumir nous rols. Creix el co-ensenyament i el co-aprenentatge entre alumnes mitjançant la conversa.*

CONCLUSIONS

El currículum de matemàtiques per a l'Educació Primària considera que la comunicació i representació dels resultats i processos que realitzen els infants en el procés d'aprenentatge és un dels components de la competència matemàtica. És en aquest marc on s'inscriu la importància de la conversa de matemàtiques a la classe, entre la mestra/e i l'alumnat

Focalitzar l'interès en la conversa de matemàtiques entre l'alumnat i la mestra pot esdevenir una ajuda per a les nenes i nens i per a la mestra. Per als aprenents, la conversa pot esdevenir un pont cap la comprensió i representació, tot fent ús del llenguatge matemàtic, alhora que pot afavorir la connexió i transferència de conceptes matemàtics. Per als docents la

conversa es pot convertir en una eina que afavoreix l'ajuda pedagògica, ja sigui de la pròpia mestra, o dels companys de classe, i alhora pot utilitzar-se com a instrument d'autoavaluació de la docència i d'avaluació de l'alumnat.

La conversa de matemàtiques a la classe cobra el seu màxim sentit dins d'un context de comunitat d'aprenentatge, on nens i nenes i mestra avancen conjuntament en el coneixement matemàtic mitjançant les interaccions verbals sobre activitats matemàtiques, que esdevinguin reptes (Serra, 2008).

És necessari però, un bon guiatge de la conversa, a més a més de la planificació d'activitats que portin els alumnes a fer matemàtiques. La gestió de l'aula per part de la mestra durant la conversa esdevé fonamental. Els blocs de categories, definits en la Pauta d'observació de la Conversa de Matemàtiques, Preguntes, Expressió del Coneixement Matemàtic, Font de les idees Matemàtiques i Responsabilitat de l'aprenentatge, conjuntament amb les categories i indicadors, poden ser un patró a considerar tant per obtenir recursos concrets d'actuació a l'aula, com per avaluar la pròpia metodologia emprada.

Nota:

[1] Pot trobar-se l'activitat completa a l'Annex 5 de Serra (2010). <http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200910/memories/2051m.pdf>

Referències Bibliogràfiques:

Alsina, C., Burgués, C., Fortuny, J., Giménez, J. i Torra, M. (1995). *Ensenyar matemàtiques*. Barcelona: Graó

Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007). *Currículum d'Edu-*

ció Primària. Matemàtiques. Barcelona. http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/matematiques_pri.pdf (consultat gener 2010)

Hatano, G. i Inagaki, K. (1991). Sharing Cognition through Collectives Comprehension Activity. *Perspectives on Socially Shared Cognition* Washington, DC: American Psychological Association

Hufferd-Ackles, K; Fuson i K; Sherin, M (2004). Describing Levels and Components of Math-Talk Learning Community. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35, 81-116

Kamii, C (1988). *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Visor

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós

National Council of Teachers of Mathematics (2006). *Curriculum Focal Points*. Reston: NCTM

National Council of Teachers of Mathematics (2010). *Illustrations. Resources for Teaching Maths*. <http://illustrations.nctm.org/Lessons.aspx> (consultat març 2010)

Niss, M (2003). *Mathematical Competencies and the Learning of Mathematics: the Danish Kom Project*. IMFUFA, Roskilde University, P.O. BOX 260, DK-4000 Roskilde, Denmark

OCDE (2003). *The PISA 2003. Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. París: OCDE

Serra, T. i Vinós P. J. (2008). *Currículum de Matemàtiques en format taula*. http://phobos.xtec.cat/creamat/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=278&Itemid=81 (consultat novembre 2011)

Serra, T. (2008). Fent i parlant aprenem amb els altres. *Àmbits de Psicopedagogia*, 24, 24-29.

Serra, T. (2010). La conversa de Matemàtiques: Una eina per a la millora de la competència matemàtica de tot l'alumnat de l'Educació Primària. Llicència Retribuïda. Modalitat A. Departament d'Educació.

<http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200910/memories/2051m.pdf>

Serra, T. (2011). *Parlant de Matemàtiques per aprendre'n*. Barcelona. Rosa Sensat

Yackel, E. (2002). What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *Journal Mathematical Behavior*, 21, 423-440

Correspondència amb l'autora: Teresa Serra Santasusana. Mestra i psicopedagoga. Escola Vila Olímpica de Barcelona. E-mail: tserra@xtec.cat



COM ENSENYEM A PARLAR EL NOSTRE ALUMNAT? Formació des de la metodologia conversacional

Marta Gràcia, Manuel Sánchez-Gano,
Maria-José Galván-Bovaira, Ruth Galve

RESUMEN

El desenvolupament de la competència oral comunicativa, no depèn tant d'introduir unes activitats d'expressió oral – de vegades de manera forçada – com de pensar en una metodologia que treballi els continguts des de l'oralitat. Aleshores, hem pensat que donar a les iniciatives de formació dels docents un format coherent amb els principis que es volen posar en pràctica és una manera eficaç que hi hagi transferència del coneixement. Tanmateix, conscients que en el resultat de les activitats de formació intervenen un bon nombre de variables, hem pensat en un instrument d'avaluació que ens ajudés a identificar i relacionar aquests processos que, de vegades, passen inadvertits.

ABSTRACT

The development of the oral communicative competence does not depend so much introducing few activities of oral expression – sometimes in a forced way – as thinking about a methodology that works the contents from the orality. This way, we have thought that to give to the initiatives of training the teachers, a coherent format with the principles that are wanted to put into practice is an effective way in order that the transfer of knowledge takes place. At the same way, conscious that in the result of the training activities take part a great number of variables, we have designed a tool of evaluation to help us to identify and match those processes that, sometimes, remain hidden.

INTRODUCCIÓ

Fa ja uns quants anys que el nostre grup de recerca compta, entre els seus objectius prioritaris, amb el desenvolupament de la llengua oral pels valors que comporta en si mateixa i com a mitjà de comunicació en el treball dels diferents continguts curriculars. Dins les nostres senyes d'identitat es troben el marc interactiu de l'ensenyament i aprenentatge, la construcció conjunta dels coneixements i la metodologia conversacional com a mitjà de treball on la llengua oral articula el treball d'ensenyar i aprendre en general i el de l'expressió oral de manera més concreta. La nostra participació en xerrades, assessoraments i activitats de formació desenvolupa aquest objectiu primordial.

Més d'una vegada hem fet la reflexió que el format d'aquestes activitats ha de ser un viu reflex de l'objectiu que volem transmetre. És a dir, si ens proposem que el docent incorpori la metodologia conversacional de manera integrada al desenvolupament dels continguts; nosaltres, els primers, hem d'adoptar aquesta metodologia en el format de l'activitat de formació. Si pensem que l'estructura del coneixement s'ha de construir conjuntament, a partir dels conceptes, concepcions prèvies, motivacions i circumstàncies de l'aprenent, el nostre assessorament no pot obviar aquesta circumstància. En altres paraules, cal dur a la pràctica allò que prediquem des de la teoria, o expressat de forma més planera: cal predicar amb l'exemple.

En aquest article volem descriure, d'una banda, un model de formació fonamentat en la col·laboració amb els docents, i d'altra, presentar una forma d'entendre el treball de la llengua oral a l'aula: la metodologia conversacional. Així, la natura d'aquest treball es pot mirar com les dues cares d'una moneda; ja que s'analitza com es duu a terme la l'activitat

formadora a través de l'assessorament i, alhora, es treballa amb una mirada dirigida a la millora de les competències conversacionals de l'alumne (Gràcia, Ausejo y Porras, 2010).

Endinsant-nos en aspectes més concrets, volem comunicar els resultats i les reflexions que es deriven de la nostra tasca d'assessorament i de formació als centres que, a través de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, han sentit la necessitat de plantejar-se com treballar-hi la llengua oral i han demanat la nostra intervenció. Ens centrem en l'experiència duta a terme aquest dos darrers cursos acadèmics en diverses escoles d'Educació Primària del Garraf i de l'Alt Penedès.

I tot això com s'implementa?

Tot reflexionant sobre el model de formació, vàrem pensar convertir-lo en objecte d'estudi amb la finalitat d'evidenciar determinats processos interns o/i externs que, tot i sovint passar desapercebuts, decanten la trajectòria de l'activitat cap a resultats diferents.

Amb aquesta filosofia de punt de partida, pensem en els següents objectius:

1. Implementar un model de formació caracteritzat pel treball en col·laboració entre els formadors i els docents, fonamentat en les raons anteriorment expressades d'enfortir la coherència entre plantejaments teòrics i realització pràctica.
2. Provar la utilitat d'un instrument elaborat per a analitzar els resultats de la formació entre els docents d'aquestes

escoles amb característiques relativament diferents.

3. Detectar aspectes del model de formació que poden ser millorables per a conèixer la seva utilitat en relació a l'aprenentatge per part del docent en aspectes vinculats amb l'ensenyament de la llengua oral.

Per a donar cos al segon i tercer objectiu, vàrem pensar en un instrument d'avaluació que donés cabuda a aspectes que, al nostre entendre, no es tenen en compte en els qüestionaris oficials, ja que són massa generals i no contempen gaire les situacions particulars d'un centre concret que inicia una tasca de formació concreta.

En les línies que segueixen a continuació, passarem a descriure allò que constitueix els aspectes centrals de com enfoquem el treball de la llengua oral al centre i de com veiem la nostra interacció com a formadors amb els professionals docents, per acabar exposant les nostres reflexions en relació al desenvolupament de l'activitat formadora.

El que cal fer per aplicar la metodologia conversacional

A partir de les aportacions d'autors com Lomas (1999); Vilà, (2002, 2005) o Waite, Jackson i Diwan (2003) i de treballs del nostre propi grup de recerca (Sánchez-Cano, 2007, 2009; 2010; Gràcia et al., 2011; Galve, 2011) parlem de metodologia conversacional com una manera d'enfocar l'ensenyament i aprenentatge a l'aula a través, principalment, de la llengua oral comunicativa. Això vol dir per a aprendre i ensenyar totes i cadascuna de les matèries del currículum i també, de manera específica, l'expressió oral. Per a assolir aquests objectius, s'han de tenir en compte aquests punts:

- Cal fer explícits els resultats de l'aprenentatge de la matèria en qüestió i també els de llengua oral. S'han de desenvolupar diferents objectius com: a) Les funcions comunicatives del llenguatge, com p. ex., donar i obtenir informació, regular l'acció de l'altre o reflexionar en veu alta sobre l'ús del llenguatge, entre altres (del Rio, 1993); gestionar la comunicació a través de l'alternança de torns, usar les frases adequades que permeten continuar la seqüència comunicativa, b) Les estratègies educatives com analitzar, sintetitzar, reformular, organitzar activitats de debat, en petit grup i grup classe, etc.
- Les funcions comunicatives esmentades, així com les estratègies s'han d'aplicar igualment en les diferents matèries del currículum, p. ex., l'alumnat ha de treballar la funció de donar i obtenir informació, argumentar i/o formular interrogants sobre continguts de matemàtiques, educació física o altres. A la vegada, el professorat de les diferents matèries ha d'ensenyar a analitzar, sintetitzar els continguts i les competències de l'assignatura.
- La comunicació oral entre l'alumnat i el professorat a

través del llenguatge ha de ser l'instrument mediador de tot el procés.

- La comunicació cal establir-la en xarxa, per la qual cosa, cadascú es dirigeix a qualsevol membre de la classe i no tan sols al mestre/a.
- La distribució de l'alumnat, així com la disposició del mobiliari s'ha d'adaptar, segons l'activitat, i tenint en compte de forma sistemàtica aquesta comunicació en xarxa en la qual tots s'han de poder veure.
- Les normes de comunicació cal que siguin consensuades i s'ha de prioritzar que l'alumne vagi assolint competència en l'autoregulació de les seves intervencions.
- L'avaluació dels objectius de llengua oral ha d'estar prevista en el disseny de la instrucció.
- Tot això, sense oblidar els aspectes lingüístics formals en els quals la correcció morfosintàctica i l'ús del lèxic adequat al context comunicatiu són fonamentals en el procés.

Quan els professionals es parlen cara a cara en la formació: La col·laboració com a model formatiu

Partim de la base que el conjunt de persones – inclòs el formador/a – que es troben amb l'objectiu de desenvolupar determinades competències formen un equip, la qual cosa té diversos implícits, que intentem descriure a continuació.

- Ja des de la primera sessió de treball, tothom participa parlant sobre les qüestions del seu interès, experiència o/i preocupació. Això vol dir que es trenca el model de començar amb les explicacions teòriques per passar després als comentaris o la posada en comú de les experiències o exercicis pràctics. A partir de les preguntes que es plantegen es reflexiona sobre els principis teòrics que poden aportar orientacions i sobre les premisses i adaptacions per dur a la pràctica.
- El punt de partida el constitueixen les pràctiques quotidianes, la feina de l'aula i els projectes que el centre educatiu té entre mans en el moment de la formació (Imbernón, 2007; Arenas, Gea i Teixidor, 2011; Tusón, 2011; Manzanares y Galván-Bovaira, 2012).
- S'analitzen conjuntament les activitats de llengua oral que es duen a terme en la matèria en qüestió.
- Es prenen decisions conjuntament a partir de l'anàlisi i avaluació contínua de les pràctiques habituals que són debatudes en grup.
- S'introdueixen progressivament canvis que es con-

sensuen en equip i es discuteix el seu funcionament.

- S'intenta que el docent sigui cada cop més autònom en relació a l'anàlisi de la seva pràctica, a la detecció dels aspectes que cal millorar, a les propostes de canvi i, finalment, s'intenta que els canvis s'incorporin de manera que es puguin utilitzar posteriorment amb grups, matèries, cursos i situacions diferents (Sanmartí i Masip, 2011).
- Finalment, s'avalua el procés global una vegada acabades les sessions de formació. L'instrument d'avaluació "fet a mida" per a copsar el moment actual de l'activitat formadora (veure Annex) l'hem elaborat en coherència amb el principi d'integrar les necessitats experimentades i les expectatives generades a l'entorn de la formació amb l'objectiu d'avançar conjuntament en la millora de la pràctica docent en l'àmbit concret de la llengua oral a l'aula.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En aquest darrer apartat compartim amb el lector les reflexions generades arran l'anàlisi de les respostes donades pels participants en les diferents formacions realitzades al llarg dels últims dos cursos. Les hem agrupades en tres apartats: aspectes organitzatius previs; desenvolupament de la formació i competències adquirides.

- **En relació als aspectes organitzatius previs a la formació**

Els aspectes organitzatius vénen a ser com el continent que condiona en una bona mesura el contingut que s'ha de desenvolupar. Ens referim a processos tan importants com la presa de decisió sobre la formació que es demana, la informació prèvia que tenen els docents, la motivació que els porta a demanar-la i l'horari en què es realitza.

És evident que quan els motius principals se centren en els beneficis en forma d'acreditar punts, el grau d'implicació en l'activitat formativa és molt diferent que quan es vol millorar la pràctica docent i trobar estratègies per aportar a la vida de l'aula. Cal dir que en la majoria de casos, aquesta darrera ha estat la motivació principal dels professors que hi han intervingut.

La informació prèvia té molt a veure amb com el centre elabora i transmet la demanda de formació als respectius Centres de Recursos per al Professorat. De vegades partim de la base que la demanda de formació prové d'una resposta consensuada entre els diferents membres del claustre. No obstant, a mesura que les sessions de treball avancen, constatem que en aquesta etapa del procés hi ha diferents graus d'implicació i que, malgrat que els canals d'informació han funcionat correctament, en la majoria de casos, no tothom s'ha sentit igualment informat. Això ens suggereix dedicar, durant les primeres sessions, el temps necessari per a explicitar les posicions de cadascú en relació a aquesta activitat i contextualitzar

la demanda al moment en què es dóna resposta. Pot ser, entre altres coses, que el grau de motivació i de necessitat entre quan es va presentar la demanda i quan es duu a terme, hagi variat l'ordre de prioritats. Pel que fa a l'horari de realització, normalment després de la jornada laboral, estem molt lluny, ni tan sols de plantejar aquesta activitat dins l'horari de treball, com es fa a alguns països.

Un altre tema a valorar és la modalitat de formació (curs, taller curs-seminari, assessorament, jornada...) amb la qual se senten més a gust. Entenem que aquest aspecte contribueix en gran mesura a treure'n beneficis. El curs, en el seu sentit més restrictiu d'impartir coneixements, és la modalitat en la qual la majoria de docents se sentiria més incòmoda. Els formats més participatius, en canvi, són els que compten amb major acceptació. No obstant, cal aprofundir com cadascú es representa el que hi ha darrera de cada modalitat, ja que això ve donat per l'experiència prèvia en la formació en etapes i llocs diferents. La reflexió que això ens suggereix és que, més enllà de les denominacions de les activitats, també ha d'entrar en les negociacions prèvies i acordar el paper de cadascú en l'activitat que volem dur a terme.

- **El desenvolupament de la formació**

En l'itinerari de la majoria d'activitats, es poden considerar les fases de: abans, durant i després. En part les qüestions que acabem de comentar al·ludeixen a l'abans. Anem ara a veure alguns processos que tenen lloc mentre es realitza l'activitat, com són la participació en les discussions, les lectures suggerides o la posada en pràctica, entre una sessió i l'altra, d'algunes estratègies suggerides i/o l'acompliment dels "deures" que es posen.

Pel que fa a la lectura de textos suggerits, diríem que no és l'activitat en què hi ha una major implicació. Potser perquè la lectura és vinculada al tema teòric i per tant, prescindible en un entorn eminentment pràctic. En canvi, se solen trobar més a gust participant activament en la discussió de temes, aportant experiències de la seva aula, suggerint activitats i comentant les estratègies que els funcionen o que no els funcionen. D'alguna manera, valoren molt positivament comptar amb un espai de comunicació amb els companys que els facilita aquest entorn i que, potser, no tenen embarcats en la rutina del dia a dia. En aquest mateix sentit, aquesta activitat els permet sorprendre's que alguna companya fa activitats semblants o complementàries a les seves. I els deures que acordem entre una sessió i la següent? En general se solen fer i proporcionen material d'anàlisi compartit amb l'assessor. Per a la majoria, també, les pors a l'enregistrament o ser el centre de les mirades dels companys estan, afortunadament, superades quan s'ha creat un clima de confiança. Raó de més per a negociar en les sessions prèvies els continguts i la metodologia de treball.

Per finalitzar la formació, sempre acabem valorant què hem après, què ens ha mancat i què podríem aplicar a la pràctica docent. La veritat és que fora de les manifestacions i els propòsits que aplicaran tal o qual estratègia, tenim pocs me-

canismes de fer un seguiment i, en el seu cas, fer el suport necessari per a contextualitzar les estratègies acordades.

Entre els mecanismes de seguiment, caldria veure p. ex., si s'incorpora la metodologia conversacional al projecte educatiu de centre, es creen grups de treball que aprofundeixen en el tema, es potencien xarxes d'aprenentatge entre el professorat, o/i es realitzen sessions per a "refrescar la memòria" amb el formador. Des del punt de vista de la recerca, aquesta confirmació ha de contemplar a més, l'anàlisi qualitativa a través d'observacions i mesures de la interacció que es produeix en la situació educativa, pre i post al procés de formació i recollint, de la mateixa manera, mesures sobre els canvis de l'alumnat en relació a les estratègies que utilitzen els seus docents. Es tracta d'una tasca complexa que requereix l'elaboració d'instruments adequats en els quals treballem (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Galve, 2011).

Competències adquirides en la formació

Queda per analitzar encara un aspecte de la màxima importància, com és el de les concepcions prèvies dels docents, que són un dels factors que d'acord amb les recerques realitzades, contribueixen a explicar el per què de la diversitat de les pràctiques educatives i escolars (Richardson, 1996; Hoy, Davis i Pape, 2006).

El terme concepcions inclou els coneixements i creences envers els processos de desenvolupament i aprenentatge infantil, dels factors que expliquen aquests processos, dels contextos que transcorren i del paper dels agents educatius sobre ells (Gràcia et al. 2012).

Hi ha diversos estudis que relacionen les concepcions dels mestres amb les variables relatives a la pràctica educativa de l'aula, com són l'estil educatiu, la metodologia docent, les estratègies pedagògiques o les expectatives en relació als alumnes (Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991; Fenstermacher, 1994). Encara roman obert el debat sobre el grau d'influència de les concepcions sobre la pràctica, donat que aquesta no només es relaciona amb les concepcions dels mestres, sinó també amb altres factors com les polítiques educatives en els centres (Hindman y Wasik, 2008), entre d'altres aspectes.

Sense oblidar les limitacions i els objectius d'aquest treball, ens hem endinsat en alguns aspectes que intenten donar llum sobre si els docents s'adscriuen a unes concepcions més interaccionistes o, pel contrari, més maduracionistes pel que fa a l'adquisició del llenguatge. La definició de llengua oral que tenen i els contextos d'adquisició. La qual cosa explica, en part, alguna de les pràctiques educatives.

Pel que fa a la definició de llengua oral, encara que apareixen respostes que posen l'èmfasi en els aspectes formals de la llengua, la majoria destaca els aspectes comunicatius i d'ús. No obstant, malgrat la valoració positiva d'aquestes respostes, a l'hora d'analitzar alguns aspectes de la pràctica quotidiana,

veiem que es tracta d'una qüestió que cal estudiar més detingudament.

Pel que fa als contextos d'aprenentatge, hi ha plena coincidència en afirmar que l'aprenentatge de la llengua oral es produeix a la llar i en tots els emplaçaments de l'escola, la qual cosa inclou totes les matèries i no tan sols l'àrea de llengua. Aquesta resposta també requereix un major aprofundiment per a portar la metodologia conversacional al desenvolupament del diferents continguts del currículum.

Els conceptes sobre com s'ensenyava i s'aprèn la llengua oral comunicativa, se centren en l'ús intencionat de les estratègies educatives que utilitza el tutor en el desenvolupament de totes les matèries, així com en l'ús de la llengua oral per part de l'alumnat per a parlar amb el tutor i els companys en els diferents empla-



çaments de l'entorn escolar. La lectura i la imitació també es consideren fonts d'aprenentatge. No obstant, afirmen amb claredat que el factor més important és la interacció entre qui domina el llenguatge i qui es troba en període d'aprenentatge.

Per concloure, cal dir que l'estudi de les concepcions prèvies és un tema de gran calat i del qual no hem fet més que un breu tast. Tot i això, ha donat llum sobre alguns processos que es donen en el transcurs de la formació. Les qüestions que hem plantejat sobre aquest tema, s'han fet en una activitat de valoració general del curs en 3 de les 4 formacions. En el dar-

rer cas, s'han fet a l'inici i al final de l'activitat per a detectar moviments de posició. Constatem que, encara que no es pot parlar de canvis radicals, sí que determinats mestres es qüestionen les idees prèvies que tenien sobre l'adquisició del llenguatge i el paper dels agents comunicatius. De vegades, no cal plantejar el canvi com a posició inicial vs posició final. Els comentaris i valoracions al llarg de les sessions ja revelen moviments de posició que cal anar reforçant a través de l'anàlisi de la pràctica i el contrast amb les opinions dels participants (per a una revisió d'altres treballs nostres centrats en el canvi conceptual veieu Gràcia et al. 2012).

Pel que fa a la visió global del treball, els resultats que aquí comentem, ens esperonen a millorar aquests instruments d'avaluació i a aprofundir en la metodologia de treball col·laboratiu amb els mestres.



Referències bibliogràfiques

Arenas, M. J., Gea, P. y Teixidor, M. (2011). Cuando el asesoramiento es el espejo de la vida del centro. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 15-17.

Del Rio, M. J. (1993) *Psicopedagogía de la lengua oral*. Barcelona: Ice-Horsori.

Fenstermacher, G.D. (1994) The Knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. A L. Darling-Hammond (Ed.) *Review of Research in Education* 20

Galve, R. (2011). *L'expressió oral, competència bàsica*. Barcelona: Fundació Jesuïtes Educació-Barcanova.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., i Galve, R. (2011). ¿Pode-

mos mejorar la competencia oral de los 976 alumnostrabajando colaborativamente con sus maestros? Comunicación presentada en el II Congreso Internacional sobre 978 nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Barcelona, 5-7 de septiembre.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M. i Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.

Gràcia, M., Ausejo, R. i Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 184-193.

Hindman, A.H. i Wasik, B.A. (2008). Head start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.

Hoy, A. W., Davis, H. A., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*, 2nd Edition (pp. 715-737).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1, 145-152.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. 2v

Manzanares, A. i Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. A J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Sánchez-Cano, M. (2007). El alumnado y el trabajo de la lengua oral. En: M. J. Bonals i Sánchez-Cano (coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, (pp. 771-810). Barcelona: Graó.

Sánchez-Cano, M (2009) (coord) *La conversa en grups petits a l'aula*. Barcelona: Graó.

Sánchez-Cano, M. (2010). El asesoramiento como intervención para atender al alumnado con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 178-183.

Sanmartí, N. y Masip, M. (2011). ¿Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro?. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 10-14.

Tusón, A. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 56, 66-74.

Vilà, M. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor. El equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Aula de innovación educativa*, 111, 18-22

Vilà, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó

Waite, W. M., Jackson, M. H. y Diwan, A. (2003). The conversational classroom. *ACM Technical Symposium for Computer Science Education*, 127-131. Association of Computing Machinery.

Correspondència amb els autors:

Marta Gràcia, E-mail: mgraciag@ub.edu.

Manuel Sánchez-Cano, E-mail: sanchezcano.manuel@gmail.com.

Maria-José Galván-Bovaira, E-mail: MariaJose.Galvan@uclm.es.

Ruth Galve, E-mail: ruth.galve@fje.edu

UNA EXPERIÈNCIA D'ASSESSORAMENT A LA UNIVERSITAT DES DE LA PSICOPEDAGOGIA

Rosa Casellas Codina, Lluís Espunya Danés
Psicopedagogs, EAPs del Gironès

RESUMEN

"Una experiencia de asesoramiento en la Universidad desde la psicopedagogía"

En este artículo presentamos una experiencia de asesoramiento a la Universidad, realizada por miembros de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), durante el proceso de implantación de los nuevos estudios universitarios en el marco del Plan de Bolonia.

Los EAP's ya habíamos participado activamente en otros momentos de cambio en la Enseñanza (LOGSE). El llamado Plan de Bolonia suponía para nosotros participar en una experiencia única de intervención psicopedagógica en la Universidad y nos daba la oportunidad de conocer y disponer de una perspectiva interesante de "todo" el sistema educativo, des de los Jardines de Infancia hasta la Universidad. Esta intervención en la UdG se planteaba como un proceso de acompañamiento al profesorado de las nueve Facultades de la Universidad de Girona a partir de les siguientes ideas: la guía en los procesos de planificación de la docencia, la necesidad de ir hacia metodologías docentes centradas en el aprendizaje del estudiante, el acompañamiento en los cambios de rol del profesorado y de los estudiantes, y la incentivación de las iniciativas de mejora continua de la calidad docente.

ABSTRACT

"A University experience of assessment in psycho pedagogy"

In this article we present an experience of assessment at the University carried out by members of the team of Assessment and Psycho pedagogical Orientation (EAP), during the process of implantation of the new university studies within the framework of the Bologna Plan.

The "EAP's" has actively participated in previous exchanges in the LOGSE Education. The so called Bologna Plan is an opportunity for us to participate in a unique experience of psycho pedagogy in the University and gives us the opportunity to get to know and understand an interesting perspective of "all" the educational system, from Nursery School to University. This intervention in the "UdG" (University of Girona) is outlined as a process of attendance of the teaching staff of the nine Faculties of the University of Girona to share the following ideas: a guide in the process of planning and educational system, the necessity of incorporating methodology in the teaching of students, the change of roles between teacher and student and the initiatives to continually improve the quality of teaching..

A la Universitat, una de les institucions més duradores en el temps, però també de les més monolítiques i resistents al canvi (De Miguel i altres, 2001), s'hi mantenen un conjunt de tensions de resolució complexa (Monereo i Pozo, 2003; Monereo i al, 2010).

Una primera tensió parteix de la mateixa exigència social que pretén, d'una banda, que la universitat actuï com a instància de culturalització del país i, en aquest sentit, tant universal com sigui possible i, de l'altra, la pretensió de qualitat i excel·lència que respongui de manera eficaç a l'exigència de formar els millors professionals i també els millors investigadors. És l'etern problema de la universalitat enfront de la selectivitat.

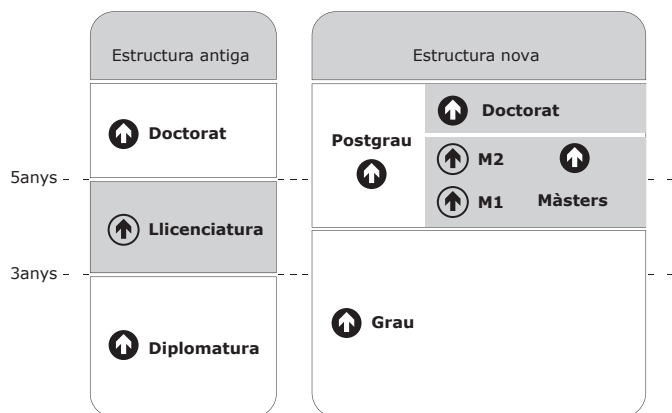
Un segon focus de tensió és saber quins són els continguts adients per a cadascuna de les titulacions (en què i per a què forma la Universitat) i a través de quines matèries desenvolupar-los. El saber, en la societat del coneixement actual, és considerat en gran mesura relatiu, necessàriament multidisciplinari i ràpidament caduc o evolucionat i és fa difícil encaixar aquestes característiques amb la particularitat de l'organització curricular universitària que, fins al moment, es normativitzava de manera centralitzada, ho feia el Ministeri de Educació corresponent, i es deixava en mans de cada docent la selecció dels continguts de les diferents matèries.

El tercer focus de tensió fa referència a la prevalença que té a la universitat la recerca enfront de la docència, a tots nivells:

per la mateixa millora professional del professorat, per les subvencions i incentius que poden obtenir les universitats,... Aquesta circumstància és tan potent que fins i tot ha generat la idea que els millors investigadors són, per definició, els millors docents, perquè poden oferir els resultats de les seves recerques i per que proposen el coneixement més actualitzat. Això és així malgrat que els estudis demostren abastament (Hattie i Harsh, citats a Briones, 2001) que és pot ser un excel·lent investigador i un docent mediocre i a l'inrevés, naturalment. La realitat, però, és que la institució i les agències de qualificació del professorat valoren especialment la recerca i en molta menor proporció la docència, la qual cosa fa que aquesta tingui un interès més secundari per a una part del professorat.

El quart focus de tensió, directament relacionat amb l'anterior, enfronta una tradició metodològica basada principalment en la transmissió de coneixements de naturalesa conceptual, amb una altra, encara minoritària, que pretén desenvolupar competències a partir del treball autònom de l'estudiant, a qui es guia en la descoberta i connexió del coneixement, per tal de promoure titulats capaços d'enfrontar la incertesa i les canviants circumstàncies que es trobaran en la seva futura experiència professional. La qüestió és si la universitat ha de formar professionals (hi ha qui diu que ja hi ha la formació professional per a això) o, pel contrari, ha de crear i compartir coneixement que tothom haurà de fer servir en funció de les seves circumstàncies laborals futures (un advocat, per exemple, pot haver de desenvolupar un munt de feines molt diferenciades).

Davant d'aquest complex panorama, en el món universitari sorgeix una proposta des de dalt (com sovint passa, d'altra banda) i que es concreta en la famosa Declaració de Bolonya de 1999, en la que els ministres d'Educació de diversos països europeus proposen la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) que suposa una nova organització dels estudis universitaris i el plantejament d'un nou paradigma docent del procés d'ensenyament-aprenentatge centrat en les competències que l'estudiant ha d'adquirir.



Aquest procés de canvi ha comportat que les diferents universitats hagin hagut de realitzar l'adaptació de les titulacions amb l'objectiu d'aconseguir a nivell europeu un sistema de titulacions comparable, una estructura similar dels estudis, la revisió del temps de dedicació de l'estudiant i del professorat a les activitats d'ensenyament-aprenentatge: el crèdit ECTS (*European Credit Transfer System and Accumulation*) com a unitat de còmput de la dedicació de l'estudiant (1 ECTS = 25h de l'estudiant) i, finalment, l'adopció d'uns estàndards internacionals de qualitat.

La UdG va començar a desenvolupar un model propi de planificació de la docència, així com un sistema d'assegurament de la qualitat (SAQ), des del curs 2004-2005, per tal d'adaptar-se amb el major grau d'èxit possible a l'EEES.

A iniciativa del llavors Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica (M^a Lluïsa Pérez Cabaní) i sota la coordinació del Delegat de la Rectora de Suport a la Docència de la UdG (Josep Juandó), es va crear un Programa de Suport a la Qualitat Docent, amb la finalitat d'ajudar a les diferents Facultats al desplegament de les titulacions adaptades a l'Espai Europeu d'Educació Superior i donar suport en la implementació de noves metodologies.

El setembre de 2007 ens hi vàrem incorporar dues persones de l'EAP Gironès. El perfil que buscava la universitat era el de professionals amb formació en l'àmbit psicopedagògic, amb experiència en funcions d'assessorament curricular i amb coneixements de la realitat universitària (ambdós havíem fet o fèiem docència a la UdG). Teníem també experiència de treball en col·laboració doncs havíem realitzat plegats una innovadora experiència de *docència compartida* a la Universitat.

Els EAP's ja havíem participat activament en altres moments de canvi en l'Ensenyament (LOGSE), plantejats segurament amb alguns dels mateixos tics que la nova reforma universitària, com si un canvi en profunditat es pogués dictar des d'alguna instància i sense la implicació i el necessari debat dels protagonistes principals (en els dos casos els docents). És clar, d'altra banda, que quan es proposa el debat no tothom té el suficient interès de participar-hi i, des de la renúncia, es diu que per això ja hi ha els càrrecs de gestió i els polítics.

Amb la LOGSE es va plantejar igualment un canvi estructural (primària - ESO), amb l'ampliació de l'ensenyament obligatori fins els 16 anys i el plantejament d'un model comprensiu de l'aprenentatge que remetia directament a la necessitat de l'atenció a la diversitat. Tot plegat amanit amb la definició força precisa de la concepció de referència del procés d'ensenyament-aprenentatge (el constructivisme). En ambdós casos es pretenia un canvi a fons, que no volia ser només un canvi de noms sinó que soscavava la mateixa essència dels estudis i reclamava un qüestionament del paradigma docent difícil de dur a terme en poc temps. En els dos casos, la comprensible resistència al canvi es va manifestar en tota la seva cruïra.

En qualsevol cas, i ara situats en la universitat, l'anomenat Pla de Bolonya suposava per a nosaltres participar en una experiència única d'intervenció psicopedagògica a la Universitat i ens donava l'oportunitat de conèixer i poder participar de "tot" el sistema educatiu, des de les escoles bressol fins a la Universitat, la qual cosa constituïa, ens semblava, una situació de privilegi que convenia saber aprofitar.

Aquesta intervenció a la UdG es plantejava com un procés d'acompanyament al professorat de les nou facultats de la Universitat de Girona (Ciències, Lletres, Psicologia i Educació, Escola Politècnica Superior, Dret, Ciències Econòmiques, Medicina, Infermeria, Turisme), a partir de les següents idees:

- el guiatge en els processos de planificació de la docència
- la necessitat d'anar cap a metodologies docents centrades en l'aprenentatge de l'estudiant
- l'acompanyament en els canvis de rol del professorat i dels estudiants
- la incentivació de les iniciatives de millora contínua de la qualitat docent

I tot plegat des del marc d'una instància que sorgia directament de l'Equip de Rectorat, amb totes les limitacions i avantatges que aquesta circumstància comportava, el Programa de Suport a la Qualitat Docent.

OBJECTIUS DEL PROGRAMA DE SUPORT A LA QUALITAT DOCENT (PSQD)

Amb l'entrada en funcionament de l'espai europeu d'educació superior (EEES), es va crear un marc d'autonomia universitària que suposava que cada Universitat decidia quins estudis volia fer, els definia, els programava i els presentava a apro-

vació de l'Agència de Qualitat Nacional (ANECA) i del Ministeri d'Educació, que els havien de verificar i, a partir d'aquí es podien oferir als estudiants. Passats sis anys de la seva implantació aquestes titulacions s'hauran "d'acreditar" per completar el procés d'avaluació.

En aquest context i en un marc general d'assegurament de la qualitat, el Programa de Suport a la Qualitat Docent (PSQD) va assumir les funcions de suport i seguiment a les facultats i al professorat en el procés de posar en funcionament les noves titulacions i l'acreditació posterior, amb els següents objectius:

A. Dotar a la UdG de mecanismes d'ajuda a l'assegurament de la qualitat del procés docent, des del respecte a la diversitat d'estils de docència existents, entesa aquesta com una de les bases de la pròpia qualitat.

B. Ajudar al professorat i als centres en relació a la planificació, l'avaluació de resultats d'aprenentatge (competències) i la millora del procés docent.

TASQUES DESENVOLUPADES EN EL MARC DEL PSQD

Les actuacions concretes realitzades en el marc del programa han estat diverses:

1. Col·laboració i suport als coordinadors de cadascun dels estudis i facultats durant el procés d'elaboració de les memòries de programació dels diferents Graus i Màsters de la UdG en el procés d'adaptació a l'EEES (aquestes memòries de programació eren les que després les havia d'aprovar l'ANECA i el mateix Ministeri de Educació). Aquest procés es va completar amb èxit en tots els casos.
2. Impuls a l'ús qualificat de les eines de planificació de la docència de la UdG, donant així suport al professorat i als centres en el procés de planificació de la docència[1].
4. Anàlisi dels dissenys de les titulacions (seria el pla d'estudis de les diferents carreres) i dels mòduls i assignatures (programacions de cadascuna de les matèries) dels diferents estudis i el seguiment de la seva evolució, a fi de recollir informació actualitzada de l'estat de la planificació de la docència i poder elaborar l'informe anual de l'estat d'aquesta planificació, a la cerca de necessitats de suport al professorat i de millora de les eines i procediments.
5. Coordinació de les millores de la intranet docent, proposades pel professorat universitari.
6. Creació i/o impuls a la utilització d'eines d'acompanyament de la docència i de guies metodològiques (plans d'acció tutorial, propostes de desenvolupament de les competències transversals, metodològiques docents com l'Aprenentatge Basat en Problemes, l'anàlisi de casos i altres).

7. Impuls a l'edició de materials docents vinculats a mòduls i assignatures concrets. Divulgació de manera coordinada de les actuacions de suport al professorat en relació a la producció i l'explotació de materials docents que es duen a terme des de diferents unitats de la Universitat

INTERLOCUCIÓ AMB ELS CENTRES DOCENTS (Facultats)

Els professionals del PSQD ens vàrem coordinar amb l'interlocutor que cada Facultat havia designat. Cal destacar la importància d'aquesta figura donat que la seva posició i coneixement de la realitat dels diferents estudis permetia una intervenció molt més àmplia i ajustada del professionals del PSQD.

El plans de treball van ser contrastats amb els deganats de les Facultats, a través d'aquests coordinadors d'Espai Europeu en el centre.

AVALUACIÓ DEL PROGRAMA

Per a cadascun dels blocs d'actuació que contenien els plans de treball del programa, es va definir el procediment d'execució i feedback dels resultats, la qual cosa donava la garantia d'una avaluació continuada del desenvolupament del propi Programa de SQD. I s'elaboraren memòries anuals del Programa que es van presentar a la Comissió de Docència (òrgan de control i planificació de la pròpia universitat).

ASPECTES QUE VOLEM DESTACAR DE L'EXPERIÈNCIA

- L'experiència ens va permetre d'entrada incorporar-nos en el debat sobre les competències (què és una competència?, com es defineixen?, amb quines activitats es desenvolupen?, com s'avaluen?). La UdG va definir les competències segell de la Universitat i una de les primeres tasques encomanades a l'Equip, va ésser la concreció d'aquestes competències en nivells, seguint les orientacions europees marcades en els anomenats *Compleat Set Dublin Descriptors (2004)* i el *Real Decreto 1393/2007 del Ministerio de Educación*.
- <http://www.udg.edu/ladocencia/ProgramadeSuportalaQualitatDocent/Competencies/tabid/16532/languatge/ca-ES/Default.aspx>
- L'assessorament en l'elaboració de les memòries de programació de Graus i Màsters va afavorir el treball d'assessorament dels professionals a les facultats de forma diversa segons la seva idiosincràsia, doncs va permetre conèixer millor la realitat universitària en els moments inicials de la nostra intervenció. I observar el processos que es generaven en els moments de canvi en l'àmbit educatiu (les resistències i l'assumpció de nous reptes, dels que parlàvem a l'inici de l'article)

La necessitat de donar resposta a diferents interrogants sobre el treball de les competències, la planificació de la docència, la tutoria a la Universitat,... ens va permetre la participació,

junt amb professionals i docents de la UdG, en la reflexió, debat i l'elaboració de materials diversos. L'UdG ha publicat diferents quaderns de suport, en forma de Guies temàtiques amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat unes eines que cada facultat podia contextualitzar (<http://www.udg.edu/ladocencia/Recursos/Quaderns/tabid/16535/language/ca-ES/Default.aspx>). Fruit d'aquest treball d'assessorament multidisciplinar, s'han impulsat també, i es desenvolupen actualment, projectes entre la universitat i els centres de secundària (Programació vertical instituts – Universitat entorn a la temàtica de l'aigua) o propostes tutorialis o de mentoria, com el de la Facultat de Ciències.

- Un aspecte interessant i enriquidor va ser l'oportunitat de poder treballar amb professors de diferents disciplines per aprofundir en el coneixement i aplicació de noves metodologies. En aquest sentit vàrem participar en l'organització i realització de noves propostes docents i en experiències de pràctica reflexiva (ABP, autoregulació de l'aprenentatge, tutories...)
- Destaquem que a la Universitat hi ha un intercanvi constant d'experiències amb altres universitats. Vàrem poder participar en diferents experiències compartides amb professionals de diferents Universitats del país, però també d'universitats d'Europa (Projecte Tempus, amb països de l'Europa de l'Est). I com a assessors vàrem compartir també una interessant experiència de cooperació i transferència de coneixement amb professors de diverses universitats a Bluefields (Nicaragua). En els EAP's aquesta dinàmica de relacions i intercanvis professionals, més enllà del propi territori o país, tant enriquidor, no es dona pràcticament mai. Aquesta obertura de mires permetria una anàlisi de les situacions molt més ampli i profund que afavoriria la millora qualitativa de les feines dels professionals.
- El Programa de Suport a la Qualitat Docent disposava d'espais per a la reflexió sobre el treball realitzat, es va participar en diferents congressos i es varen publicar articles fruit de la col·laboració amb diferents professionals de les facultats.
- La participació dels assessors també es va donar en l'àmbit de la formació continuada, participant en el Postgrau de Docència Universitària.

En funció de totes aquestes consideracions, la valoració d'aquests tres anys d'experiència professional a la Universitat de Girona és globalment molt positiva.

Tenint en compte la complexitat de la institució en la que hem realitzar una intervenció psicopedagògica, els resultats i les opcions de treball que hem pogut obrir han estat prou profitoses a tots nivells. Per acabar de quallar l'experiència, proba-

blement hagués faltat una mica més de temps d'intervenció sostinguda, que hagués permès una implantació molt més profunda en les diferents facultats. Segurament només des de dins de cadascuna de les facultats i des del convenciment profund de cadascun dels protagonistes (els docents) pot fer-se factible un qüestionament tan a fons de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge de la Universitat.

La idea de disposar d'un Programa de Suport a la Qualitat Docent té unes avantatges innegables i mostra una aposta decidida de la Universitat per la potenciació de la reflexió sobre la docència, amb la pretensió de qüestionar les pràctiques i potenciar allò que ja funciona i provar de modificar allò que es valori com a millorable i incentivar les propostes innovadores. Proposat des del Rectorat, com ha estat, però amb molta més participació de les diferents facultats, amb molt més consens sobre objectius i formes d'assolir-los. El professorat universitari se sent més còmode amb l'assessorament d'un col·lega expert en la pròpia matèria. I, en aquest sentit, és ideal la col·laboració d'aquest professorat especialista amb els psicopedagogs. Les vegades que s'ha aconseguit aquesta difícil connexió, els resultats i les produccions han estat importants i de qualitat. Convindria aprofundir en aquest camí.

Malauradament, l'experiència es va acabar tres anys després d'haver-la iniciada. El fet que el gruix de la feina ja s'hagués completat (pràcticament estaven adaptats tots els estudis, de grau i màster, a les exigències de l'EEES), i especialment la crisi econòmica que ha colpejat fortament el món universitari, no ha fet possible la continuació d'un treball que creiem que va ser útil mentre va durar, però que podria haver-ho estat molt més encara si hagués pogut perdurat en el temps.

Bé, val a dir que la feina continua, malgrat la reducció de personal i la minva en els recursos materials, per la tossuderia i l'esforç incansable d'unes poques persones que encara creuen en el projecte.

Nota:

[1] La UdG ha creat unes eines informàtiques específiques de planificació de la docència basades en competències, pel Disseny de les Titulacions de Grau i Màster i el Disseny de les assignatures i mòduls.

Referències Bibliogràfiques

- Briones, G. (2001). *Investigación y docencia: hacia una educación superior de calidad*. De Miguel, J.; Cais, J.; Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las Universidades españolas*. Madrid: CIS.
- Monereo, C.; Pozo, J.L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: ICE-UAB / Síntesis.
- UOC (2010). *Intervenció psicoeducativa en els contextos familiars i escolars*. Barcelona: FUOC.

Correspondència amb els autors:

Rosa Casellas Codina. E-mail: rcasell2@xtec.cat.

Lluís Espunya Danés. E-mail: lespuna@xtec.cat



pràctica

psicoeducativa

Jaume Francesch i Subirana
Isabel Sánchez i Costa
Aroa Manzano
Anna Oriol
Jordi Artigue
Montse Martínez
Josep Maria Gassó
Amèlia Franquesa
Sisa López
Jorge L. Tizón
Pilar Folgueiras Bertomeu
Esther Luna González

ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA, UN PONT A L'ESCOLA INCLUSIVA

Jaume Francesch i Subirana
Psicopedagog EAP B-26 de Martorell
Isabel Sánchez i Costa
Psicopedagoga EAP B-26 de Martorell

RESUMEN

La adopción progresiva del modelo inclusivo en las escuelas ha tenido en la zona norte del Baix Llobregat, (Martorell) una expresión propia. La construcción de un proceso compartido ha permitido la estructuración de redes de interconexión y colaboración. El desarrollo de redes intracentros e intercentros, de acompañamiento familiar, pero específicamente la elaboración de conocimientos compartidos y la construcción y toma de decisiones conjunta y colaborativa, ha permitido avanzar en la práctica de este modelo. **"Sin diálogo, la diversidad es inalcanzable; y sin respeto por la diversidad, el diálogo es inútil"**. (Ramín Jahanbegloo, Elogio de la Diversidad)

ABSTRACT

The progressive adoption of the inclusive model in Baix Llobregat Nord zone (Martorell) has had an own expression. The construction of a shared process has allowed the structuring of interconnection and collaboration networks. The development of intracenters and intercenters networks, of family accompaniment, but specifically, the development of shared knowledge and the construction and the collaborative and shared decision making has allowed progress in this model practice. **"Without dialogue, diversity is unattainable, and without respect for diversity, dialogue is useless."** (Ramin Jahanbegloo, Praise of diversity).

INTRODUCCIÓ

El projecte d'inclusió que presentem és el fruit de petites experiències contrastades en un procés dinàmic i discontinu, sense full de ruta; marcat per l'evolució, els canvis en la legislació aplicable i l'existència o no de recursos professionals i administratius.

És també el fruit de la recerca de la coincidència, el conveniment i el treball col·laboratiu dels professionals dels centres i dels serveis de salut, socials i educatius des dels municipis i des de la comarca. Coincidència en el model inclusiu, coincidència en la construcció de xarxes, coincidència en la prioritització de la diversitat i coincidència en els processos d'acompanyament als alumnes i les famílies.

Del treball desenvolupat durant aquests 10 anys al nostre equip, la construcció progressiva de la xarxa inter-centres especialment a partir del seminari per a l'escolarització compartida i la normalització de les sessions de treball amb els equips que depenen de la salut pública ja sigui municipal o de zona.

De les reunions de l'anomenat "Sector" per localitat (Serveis socials i de la comunitat), el funcionament pràcticament generalitzat de les reunions de CAD (comissió d'atenció a la diversitat) en cada centre, l'existència de referents de cas i de sector i, especialment, el funcionament de les comissions trimestrals de seguiment de l'escolarització compartida.

ELS NOSTRES PARADIGMES

Aquesta proposta incorpora diferents mirades sobre la complexitat del context inclusiu. Algunes, fruit de la nostra experi-

ència, altres adquirides i incorporades i les més, fruit de l'interacció, de la discussió de la confrontació d'idees i, finalment de la col·laboració i la corresponsabilització.

La inclusió com a identificació.

Per a nosaltres es tracta d'una posició ètica. La inclusió no és fruit de l'aplicació d'una norma, tampoc la "presència" garanteix el dret a ser diferent i compartir l'espai "normal". Es tracta de creure que no hi ha trajectòries excloents, que l'alumne pot fer el seu propi camí i que el sistema és responsable del seu procés d'aprenentatge, del seu full de ruta.

La construcció del coneixement.

L'aula inclusiva és o ha de ser un espai de tots, un espai pensat i desenvolupat com una comunitat de participació, on la construcció del coneixement sigui un projecte comú, on l'èxit sigui el de tots.

De l'objecte al subjecte en educació.

Suposa la transformació ètica del dret de cada membre, mare, pare, alumne i mestre a sentir-se actor, a sentir que intervé en el seu medi i que hi és reconegut com a tal, a perdre el paper d'espectador indiferent, assegurant-se amb això el dret de desenvolupar la pròpia identitat individual en el si del procés, del grup.

SUBJECTES AL CANVI

Per conèixer i interpretar l'evolució i els diferents canvis esdevinguts en les actituds individuals, professionals i socials en els últims anys en relació a l'educació especial, cal estudiar i analitzar l'evolució legislativa existent. Mitjançant el seu coneixement podem entendre els nous conceptes, la seva aplicabilitat i el camí iniciat cap a la inclusió.

Els canvis Legislatius		
Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa de 1970.	Artículo 49 de la Constitució espanyola	Estatut de Catalunya 1979 Primers criteris d'actuació en EE.
La Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'Integració Social dels Minusvàlids.	Reconeixement als disminuïts en les seves capacitats físiques, psíquiques o sensorials per a la seva completa realització personal i la seva total integració social, i als disminuïts profunds per a l'assistència i tutela necessàries.	Decret de 1984/85 sobre ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari. Estableix els principis de normalització, integració, sectorització i individualització; en el sentit usat dels serveis i recursos ordinaris de la comunitat, la preferència educativa a l'entorn ordinari, la territorialització dels centres i serveis.
Normalització, integració, sectorització i individualització.		
Instituto Nacional de EE en el año 1975.	Llei Orgànica del Dret a l'Educació 1985 (*LODE), introdueix el dret dels alumnes a una educació que faciliti el desenvolupament de les seves capacitats i la seva personalitat.	
Real Patronato de EE.		
Plan nacional de educación especial de 1978.	LOGSE (1990) Significa la construcció d'un marc comú per a tots els alumnes i la contextualització de les *NEE.	
LEC		
Són afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns de personalitat o de conducta o els que sofreixen malalties degeneratives greus. Els alumnes amb NEE derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu i els derivats de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.		

Concreció a Catalunya		
UEE Unitats d'EE Com a grups	USEE Unitats de suport a la EE Com a unitats de recursos	Escolarització Compartida UEC- UME- CEE/CO, Hospital de dia. Grup Aula- espais terapèutics, projectes singulars, inclusió aula ordinària.

**EL BAIX LLOBREGAT NORD,
10 ANYS CONSTRUINT XARXES**

L'existència des de finals de la dècada dels anys setanta del centre específic creat pel Patronat Municipal Verge del Pontarró, la seva evolució teòrica i metodològica durant els anys 80 per l'acció del grup professional del centre, els projectes de psicomotricitat relacional, la influència de nous plantejaments en el tractament de la psicosi i l'autisme, un canvi en la mirada cap a la discapacitat i la creació dels equips multiprofessionals, va permetre l'inici del procés d'integració educativa a la comarca. El professorat d' EE es va ocupar de l'atenció a les escoles ordinàries de les AEE, però l'excessiva individualització de la proposta, la poca formació dels professionals, la discontinuïtat dels processos d'escolarització en la secundària i la disminució dels recursos van ser dificultats reals que van retardar l'evolució del model.

La creació dels serveis educatius (CRP i EAP) permet millorar els nivells formatius en realitzar la formació a la zona, però de nou la insuficiència en els recursos, l'absorció per part de les escoles ordinàries dels MEE a tasques diferents a les seves funcions i la dificultat en construir projectes d'aula i de centre, són claus per a la involució del sistema.

Els últims cinc anys han significat el relançament del projecte del CEE, la seva ubicació al nucli del projecte inclou amb una profunda transformació organitzativa i conceptual que ha permès des de la col·laboració en xarxa amb els centres ordinaris, els serveis i les famílies, el desenvolupament del actual model inclou a la zona.

La xarxa de serveis

La col·laboració entre professionals dels diferents àmbits implicats en el desenvolupament personal i/o comunitari, constitueix en el nostre territori una pràctica relativament comuna dels serveis educatius públics que ens permet situar les seves funcions, objectius i tasques des d'una posició de clara vinculació amb les del territori. Es tracta, no només de posicionar socialment els serveis educatius públics, sinó d'apostar per la creació "d'escenaris socials cooperatius de reflexió i acció, integrats per agents i serveis", que incorporin en els escenaris conjunts els seus propis esquemes cognitius com a elements que s'estructuren i que estructurin la producció social (construcció del coneixement i l'aprenentatge).

La xarxa entre centres

La majoria de les escoles que van iniciar el procés d'integració, han constituït progressivament la xarxa de centres per a l'escolarització compartida, mantenint la seva relació bàsicament a partir de les reunions del seminari d'escolarització compartida i les trobades trimestrals entre els centres i els serveis.

Aquest treball a fet possible, la construcció progressiva d'un model compartit, preservant les particularitats de cada centre i d'un llenguatge comú des de la confiança i la coresponsabilitat.

La xarxa en el centre

La xarxa interior, és el centre de reflexió i presa de decisió. En aquest petit espai s'inclouen els tutors, MEE, auxiliars d'EE, Caps d'Estudi, Coordinadors pedagògics i/o especialistes. En alguns casos, es tracta d'un model que permet, compartir, acordar, dinamitzar i gestionar les decisions, tant cap als espais interiors, (cicles, equips docents, etc.) com exteriors (xarxa) entre centres.

La xarxa d'acompanyament familiar

La nostra experiència ens diu que no és possible fer propostes en el cicle educatiu i en el cicle vital dels alumnes sense incidir, a la vegada, en les dinàmiques i vincles entre família, alumne i escola. I per això, és necessari el consentiment.

Aquesta interdependència és la que ens fa entendre el "procés d'acompanyament" de la família. Es tracta d'oferir-los un "lloc" on se sentin acollits i puguin adquirir la necessària confiança.

Es tracta d'un procés amb el qual podem identificar els elements de protecció i vulnerabilitat, abans i després del dictamen i l'orientació. En el procés compartit, els familiars troben compromisos compartits de tots els professionals, mitjançant la figura del referent que coordina, al llarg del procés, el seguiment del cas.

EL FUNCIONAMENT DE LES XARXES: LA PRESA DE DECISIONS, AGENTS IMPLICATS

La presa de decisions es realitza al llarg d'un procés de treball conjunt entre la família, alumne, els centres educatius i els professionals del l'equip d'assessorament psicopedagògic. La intervenció dels professionals de l'EAP és fonamental per arribar a una presa de decisions consensuada i acceptada per tots els agents implicats. Comporta una manera determinada d'actuar que descrivim a continuació i que s'inicia a partir del seguiment de l'alumnat i la necessitat de donar respostes alternatives a la situació educativa actual.

En tot aquest camí, estan en joc tres idees clau: **ACOMPANYAMENT** de la família, dels centres i del alumnat per arribar al **CONSENTIMENT**, mitjançant la **TRIANGULACIÓ**, que ens permet que la conversa flueixi sense que es doni la dualitat TU/ JO.

METODOLOGIA DE TREBALL

Coneixement del subjecte, la construcció de casos

La metodologia de treball que es duu a terme és diversa en funció de les diferents variables que intervenen en el procés (professionals de l'equip d'assessorament i orientació, centres, alumnat, famílies).

Aquest treball es fa tenint en compte tres temps lògics, que s'han de donar en tota situació per poder obtenir resultats de forma adequada.

Temps lògics

Temps per conèixer, temps per elaborar, temps per concloure.

- ✓ Anàlisi de la situació personal de l'alumne / a.
- ✓ Valoració de l'alumne / a, revisió del diagnòstic
- ✓ Anàlisi de factors de vulnerabilitat i de protecció
- ✓ Observació per part d'altres persones implicades en el procés (assessor CEE)
- ✓ Contrast d'opinions.
- ✓ Valoració del cas si és possible a partir de la metodologia d'anàlisi de casos, que contempla a la família, que contempla al centre ordinari, que contempla al centre d'educació especial, que pensa l'alumne / a.

De vegades, resulta difícil poder respectar els temps lògics de tot procés i, en aquest aspecte, els professionals de l'equip d'assessorament i orientació tenen un paper summament rellevant, per la seva posició en el triangle de les reflexions i per disposar d'una mirada més global.

En relació al primer moment, si bé el diagnòstic és un aspecte a tenir en compte, ho són més les potencialitats que posen en joc el nen/a, i els factors de vulnerabilitat i protecció que presenta.

Planificació: les reunions conjuntes, el seguiment tutorial continuat, reunions amb la família

Dur a terme aquest procés comporta un esforç important de planificació, per la quantitat d'agents implicats en ell. S'inicia en el centre ordinari, s'estén cap al centre d'educació especial, compromet els serveis externs i conclou amb actuacions en ambdós centres.

Les reunions conjuntes

Es tracta de posar en comú, avaluar i decidir, en una situació d'iguals, sobre la construcció d'una proposta, sobre un pla, sobre un full de ruta... un procés. En aquest moment hi coincideixen totes les persones, suports professionals que intervenen o han intervingut amb el subjecte: tutors/es, directius, professionals de la salut, del treball social, de l'educació, família i alumne/a.

Segons els diferents temps lògics, aquestes trobades poden ser un punt d'inici, de seguiment o de cloenda del procés.

En aquest procés, l'acompanyament a la família, alumnes i centres educatius és molt important. En el moment de l'inici, aquest procés acostuma a allargar-se un curs escolar, En el primer moment, el centre ordinari és el protagonista de l'acció, és on generalment es formula la petició.

En relació a la família, si la demanda no sorgeix d'ells, cal estar molt atents a com plantejar la situació, intentant no imposar-la. Caldrà generar preguntes que ens permetin adonar-nos de quin és el posicionament sobre les necessitats educatives dels seus fills i poder obrir un pont de diàleg per obtenir el seu consentiment.

TEMPS LÒGICS		
Temps per a conèixer	Temps per a elaborar	Temps per a concloure
Anàlisi de la situació personal de l'alumne/a. Valoració de l'alumne/a, revisió del diagnòstic Anàlisi de factors de vulnerabilitat i de protecció	Observació per part d'altres persones implicades en el procés (assessor CEE....) Contrast d'opinions. Valoració del cas, si es possible a partir de la metodologia d'anàlisi de casos ...	Que contempla la família Que contempla el centre ordinari Que contempla el centre d'educació especial. Que pensa el alumne/a

(Quadre 1. Temps lògics)

AGENTS IMPLICATS		
Temps per a conèixer	Temps per a elaborar	Temps per a concloure
Tutor centre ordinari Professionals que intervenen en les comissions d'atenció a la diversitat. Professional de l'equip d'assessorament i orientació que intervé al centre Família Alumne/a.	Professional de l'equip d'assessorament i orientació del centre d'educació especial, Centre d'educació especial (direcció, diferents professionals, docents, especialistes...) Professional de l'equip d'assessorament i orientació del centre ordinari que acompanya a la família. Família Alumne/a	Família Professionals d'ambdós centres educatius Professionals de l'equip d'assessorament i orientació d'ambdós centres. Alumne/a

(Quadre 2. Agents implicats)

OBJECTIUS A LES DIFERENTS ETAPES: INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA

No pretenem establir una relació dels objectius a aconseguir en les diferents etapes sinó exposar la mirada que plantequem quan fem la proposta d'escolarització compartida.

A l'etapa d'Educació Infantil

Acostumen a ser nens que estan matriculats en el CEE i que s'incorporen al centre ordinari amb l'objectiu de: potenciar la comunicació i relació amb "l'altre".

El centre ordinari es converteix en agent generador d'estímul, que possibilita l'aprenentatge de rutines i un major desenvolupament de l'autonomia personal i el CEE com a generador de serveis.

A l'Educació Primària

Al centre ordinari, posem èmfasi en el context; al centre d'educació especial posem èmfasi en els aspectes personals individuals: els companys com a iguals amb qui trobar-se, els continguts curriculars com consolidació de coneixement.

A l'etapa d'Educació Secundària

Els objectius de treball estan condicionats per tres variables importants:

Les capacitats adaptatives de l'alumne/a i de la família, (resiliència), les perspectives de l'alumne i la seva família i les del centre educatiu en relació al que pensa que pot fer; i la capa-

citat de suport que pugui tenir la família de tot aquest procés.

Per a un jove d'escolarització compartida a Secundària, assistir al centre ordinari li permet sentir-se com tots: "vaig a l'institut", mostrant una bona capacitat per afrontar, amb ajuda, les situacions Adverses i evolucionar (es mostren resilients).

Elaboració del Pla Individualitzat, els serveis i recursos

Una vegada determinada la modalitat d'escolarització compartida que cursarà l'alumne / a, es procedeix a la matriculació en el centre en el qual passarà el major nombre d'hores i a l'elaboració del pla individualitzat amb la determinació d'objectius i recursos.

En el nostre àmbit d'intervenció, el portar a terme aquest model d'escolarització suposa un gran esforç per als centres educatius donada la complexitat de factors que intervenen i el fet que l'atenció d'aquests alumnes no comporta assignació de recursos complementaris.

Els centres ordinaris organitzen l'horari escolar de manera que les activitats i matèries puguin ser significatives per a ell, li permetin la participació i estar inclòs en el grup. Tota la proposta d'actuació queda recollida en el pla individual que elaboren conjuntament els dos centres.

L'AVALUACIÓ

L'avaluació de la proposta d'escolarització compartida és un procés dinàmic, continu i compartit entre els dos centres i les

famílies, però cada centre educatiu fa reunions internes de seguiment del procés de l'alumne/a per proposar les modificacions corresponents al plantejament inicial. En aquestes reunions el professional de l'equip d'assessorament i orientació ha d'estar atent a la identificació d'estats de sofriment en l'alumne/a. Aquesta informació s'haurà de contrastar amb els diferents professionals externs que intervenen amb els alumnes i la família ja que són elements importants en el moment de revalidar la continuïtat de la proposta.

Amb la família es manté un contacte proper, per tal d'evitar situacions de discrepància en relació als centres educatius, és important evitar la presa de decisions no consensuades, que generin malestar.

CONCLUSIONS

- El procés inclusiu és un procés obert, inacabat, de trobar maneres millors de respondre a la diversitat. No podem donar per tancat un procés que competeix a la societat global en conjunt.
- El CEE, com el de la nostra zona, comença a respondre a la necessitat de transformar-se en un Centre de recursos educatius per a l'escola inclusiva.
- El model emprat de construcció de casos permet avançar en el procés i, especialment, preguntar per la presència de l'altre, visualitzar aquesta presència i el rol dels diferents subjectes.
- Cal donar visibilitat als canvis, han de ser reconeguts.
- La responsabilitat compartida entre pares, escoles i serveis, en els moments de gestió del canvi. Són bàsics per a la coresponsabilització.
- A l'escola, l'alumne ha de tenir un espai de decisió en relació al seu cicle vital.
- Cal superar les barreres tradicionals sobre la inclusió: "èxit no és igual a inclusió", "inclusió = NEE (des del paradigma compensador)", "l'escola segregada és útil, la segregació no és el problema, sinó la mala segregació", "per sort un dia entre a l'escola i em vaig trobar amb altres" "Suposa una sobrecàrrega de treball per al professorat", "per educar un nen cal la tribu", "els professionals de suport dels especialistes desapareixen", "cal redefinir el seu paper", "L'educació inclusiva provoca una devaluació del currículum"
- Cal utilitzar alternatives, propostes Multi-currículum, multinivell, propostes cooperatives, Intel·ligències múltiples"

- Cal redirigir la llum, situada ara sobre l'excel·lència, cap a l'espai de la qualitat.
 - Cal redirigir la llum, situada ara sobre l'excel·lència, cap a l'espai de la qualitat.
- QUALITAT = EQUITAT + EXCEL·LÈNCIA.

Referències Bibliogràfiques:

- Puigdelvívol, I (1998): "La educación especial en la escuela integrada" Graó 124.
- Xavier Bonal, M.À. Essomba, Ferran Ferrer (2004) "Política Educativa i igualtat d'oportunitats" Mediterrànea 42.
- Ainscow, West Mel, (2008), "Mejorar las escuelas urbanas", Edit. Narcea.
- Skiliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- García Pastor, C. (2008) "Aprendiendo en la Diversidad", I Jornadas Andaluzas "La Educación Infantil en la Escuela de la Diversidad.
- De Souza, Boaventura, (2005), "El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política". Madrid: Trotta.
- Mari-Klose, Marga, (2011) "Acompañamiento a l'escolaritat, pautes per un model local de referència", Diputació de Barcelona.
- Parrilla Latas, Ángeles, (2010) "Ética para una investigación inclusiva", Artículo, revista de educación inclusiva, UJAEN.
- Marina, José Antonio, (2012), "L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies", Debats d'educació UOC.
- Cortina, Adela, (2007) "Ética de la razón cordial, educar en la ciudadanía en el siglo XXI" Ed., Nobel 2007.
- Vila, F, Bolea, E, Gallardo, A, Adroher, O. (2007). "Els trastorns de la conducta a l'escola". BCN. Departament d'Educació

Nota:

Aquest article és la síntesis de la comunicació que sota el títol de "La escolarización compartida un puente social" que vàrem presentar a Bilbao en el marc del VI Encuentro Estatal de Orientación y Buenas Practicas, el 6 de maig de 2012.

Correspondència amb els autors:

Jaume Francesch i Subirana. Psicopedagog EAP.

E-mail: jaumefrancesch@gmail.com.

Isabel Sánchez i Costa. Psicopedagoga EAP. E-mail: isanche6

TALLER DE SENSIBILITZACIÓ EN SALUT MENTAL: una experiència de prevenció amb adolescents

Aroa Manzano, Treballadora social. Equip d'Atenció Precoç als Pacients en risc de Psicosi (EAPPP)

Anna Oriol, Treballadora social. Equip d'Atenció Precoç als Pacients en risc de Psicosi (EAPPP)

Jordi Artigue, Psicòleg clínic i psicoterapeuta. Equip d'Atenció Precoç als Pacients en risc de Psicosi (EAPPP)

Montse Martínez, Infermera especialista en salut mental. Equip d'Atenció Precoç als Pacients en risc de Psicosi (EAPPP)

Josep Maria Gassó, Infermer especialista en salut mental. Equip d'Atenció Precoç als Pacients en risc de Psicosi (EAPPP)

Amèlia Franquesa, Psicòloga, EAP de St. Martí

Sisa López, Psicopedagoga, Coordinadora d'estudis de l'Institut Moisès Broggi

Jorge L. Tizón, Psiquiatra, Fundador de l'EAPPP. Equip d'Atenció Precoç als Pacients en risc de Psicosi (EAPPP)

RESUMEN

La prevención en salud mental es un objetivo prioritario de las políticas sanitarias y sociales. Utilizando actividades accesibles a la población se trata de evitar la estigmatización y favorecer la detección y tratamiento precoz. El ámbito escolar, en concreto la educación secundaria obligatoria (ESO), es el último escalón social donde se vinculan todos los ciudadanos. El taller se realiza en base a una actividad grupal con estímulo previo: el cuestionario de autopercepción de salud, el GHQ-28 y la técnica de "lluvia de ideas" sobre el concepto de salud mental. Posteriormente, en grupo, se comentan las ideas y vivencias de los adolescentes. La actividad se realiza con alumnos de la ESO, de una zona de Barcelona, en colaboración con los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAPs). Resultados: un 35% de los adolescentes obtienen puntuaciones de rango patológico en la autopercepción de salud y están interesados en saber que les ocurre. Las valoraciones cualitativas del grupo muestran un alto grado de satisfacción, tanto del profesorado como del alumnado ya que pueden hablar de temas, a menudo, estigmatizantes.

ABSTRACT

Promotion of Mental Health has become a priority of social and health policies. Preventive activities must be accessible to the general public. The aim is to avoid the mental disorders stigma associated and bring awareness to improve early detection and treatment. School institution, particularly High School, is the last step required for citizens. Workshop on mental health based on a group activity with two steps of intervention: a pre encouragement, students must answer the GHQ-28 and participate in a "brainstorming" on the subject of mental health. Later the student's ideas and experiences are discussed in group. It is addressed to students of secondary schools. This intervention was taken place in three different Barcelona neighbourhoods in collaboration with Psycho pedagogical Counselling Equipment (EAPs). The results show that about 35% of teenagers have a pathological range scores on their own perception of mental health and are interested to know and learn more about themselves. The qualitative evaluations about the group show a high satisfaction in both teachers and pupils, to discuss issues whom often are stigmatizing.

INTRODUCCIÓ

Aquest taller de sensibilització sobre els trastorns mentals és una estratègia d'acció preventiva i de treball en xarxa. La idea i elaboració d'aquest projecte s'emmarca en els objectius de l'Equip d'Atenció Precoç als Pacients en risc de Psicosi (EAPPP). Aquest equip va estar en funcionament entre els anys 2005 i 2011 en tres barris de Barcelona.

L'EAPPP, era un servei especialitzat en l'ajuda preventiva a les persones en Estat Mental d'Alt Risc (EMAR) i als Menors Altament Vulnerables per acumulació de factors de risc (MAV) i en la detecció i tractament d'aquelles persones que pateixen un Primer Episodi Psicòtic (PE). Com a servei de vocació comunitària, per a dur a terme una atenció a la salut mental de qualitat, a l'EAPPP es considerava imprescindible el treball en xarxa amb els diferents dispositius de la Comunitat. Entenent aquest treball en tres nivells: La detecció, la prevenció (primària i secundària), i la intervenció coordinada.

L'EAPPP, necessitava pensar i elaborar estratègies, que li permetessin dur a terme les seves funcions de forma més efectiva. Així, va sorgir la idea de desenvolupar aquest taller de sensibilització, que permet realitzar prevenció dels trastorns

mentals, alhora que potencia el treball en xarxa. Aquesta activitat es dirigeix als adolescents i als professors i educadors dels centres on estudien.

La promoció i prevenció de la salut mental s'ha convertit en les últimes dècades en un dels objectius prioritaris de les polítiques sanitàries i socials (World Health Organization (WHO), 2001 i 2005, declaracions de Ginebra i Hèlsinki). Els esforços en el camp de la prevenció es basen en el coneixement adquirit sobre l'origen dels trastorns mentals (Jané-Llopis, 2004).

Està comprovat que des de l'àmbit escolar i sanitari es poden iniciar estratègies preventives, específiques i inespecífiques, per als trastorns mentals més freqüents (Beardslee, Chien i Bell, 2011) on s'inclouen aspectes tan generals com la pobresa i la marginació, i d'altres tan concrets com l'aïllament relacional i el consum de tòxics: tots ells seran beneficiosos. Per això la promoció de la salut mental està relacionada amb la reducció dels factors de risc que poden afavorir l'aparició de trastorns mentals. El coneixement adequat d'aquests contribueix, al seu torn, a la reducció de l'estigma associat.

Així mateix, informar, amb els termes més accessibles i amens

possibles, sobre el trastorn mental, capacita a la població per identificar el trastorn en els seus inicis, detectar-lo i tractar-lo a temps (Mega, A. 2002). D'aquesta manera, apropar a les persones a la naturalesa del trastorn i el patiment psíquic que comporta, possibilita que puguin reconèixer els primers símptomes del trastorn mental, tant en si mateixos com en el seu entorn.

OBJECTIUS

Es diferencien en generals i específics:

Objectius generals:

- I. Promoure la salut mental i prevenir els trastorns mentals en els centres d'educació secundària.
- II. Potenciar l'atenció a la salut mental en la comunitat i el treball en xarxa.

Objectius específics:

- Aproximar als adolescents als trastorns mentals i al patiment que significa sofrir un trastorn mental.
- Capacitar als adolescents perquè puguin reconèixer en si mateixos i en el seu entorn els primers símptomes d'un trastorn mental.
- Reduir l'estigma associat al trastorn mental.
- Realitzar detecció precoç i tractament primerenc de la psicosi.
- Proporcionar seguretat als professionals de l'àmbit educatiu, per realitzar les tasques relacionades amb la salut mental.
- Incrementar la consciència preventiva en l'àmbit educatiu.

MÈTODE

Sobre la manera d'implementar aquests objectius assenyalar la importància de desenvolupar intervencions educatives, planificades i focalitzades en sectors i en agents concrets i amb objectius ben definits. En qualsevol cas, és preferible que la informació s'inclogui dins dels canals habituals que no pas fer grans campanyes d'objectius i audiències molt generals, l'escassa utilitat de les quals és coneguda. Per aquesta raó el taller de sensibilització, es duia a terme en els centres d'ensenyament, ja que els instituts són un dels canals habituals d'informació i aprenentatge.

L'activitat es desenvolupa en alguns dels centres d'educació secundària de referència per a la població que viu a la zona d'intervenció de l'EAPPP: el barri del Congrés del districte de Sant Andreu i els barris del Camp de l'Arpa i Encants del districte de Sant Martí (83.746 habitants, població general).

Es planteja com una activitat dirigida als alumnes que cursen tercer i quart d'Educació Secundària Obligatoria (ESO) i primer i segon de Batxillerat. El motiu per escollir aquests cursos, és per l'edat dels alumnes compresa entre els 14 i 17 anys, edat de risc d'aparició de trastorns mentals greus (Manzano, A. i

Oriol, A. 2008) i s'ofereix dins de l'espai de tutoria, com una xerrada o debat de suport a la labor tutorial.

Prèviament es contacta amb aquells professionals de la xarxa educativa que s'encarreguen d'enllaçar amb la xarxa sanitària, habitualment l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) de la zona. S'expliquen els objectius del taller i la seva metodologia. Es contrasta això amb les necessitats de cada Institut en reunió amb els tutors dels cursos i professionals del centre que s'ocupen i preocupen de la salut mental. Existeixen diferències depenent de cada lloc, però solen ser: coordinador d'estudis, psicopedagogs, infermera del programa Salut i Escola, integradora social i/o educadors. En aquesta reunió també es planteja el tema de la privadesa i s'informa als tutors de la possibilitat que aquells alumnes que se sap que són visitats en el propi EAPPP o en un altre dispositiu de salut mental, puguin optar per participar o no en el taller.

El procés a seguir en el taller és el següent, amb una durada aproximada d'hora i mitja:

1. S'inicia l'activitat empenant el qüestionari GHQ -28 (Llop, Pérez-Echeverría, Artal, 1986), com a instrument de sensibilització al concepte de salut mental. És de caràcter anònim i voluntari. S'informa als alumnes de que si posen el seu nom, se'ls podrà oferir una breu entrevista de devolució dels resultats de manera individual i privada.
2. Es plantegen tres interrogants als quals se'ls demana que responguin en forma de "pluja d'idees":
 - a. Què penseu que es pot fer per estar bé del cap?
 - b. Coneixeu a algú que sofreixi algun tipus de Trastorn Mental?
 - c. Què penseu que és la Salut Mental?
3. Recollint les seves respostes a les preguntes, s'enllaça amb una breu definició i explicació del concepte de Salut Mental.
4. L'últim espai és un debat obert sobre el tema, d'uns 45 minuts de durada, amb tot el grup classe, el seu tutor o tutora i els dos professionals de salut mental que dinamitzen el taller.

El procés finalitza, en dies posteriors, amb la devolució de resultats de forma individual i grupal. La primera es realitza amb aquells nois i noies que la van sol·licitar, això és, que van posar el seu nom i cognoms en el qüestionari. La direcció del centre facilita un espai on realitzar una entrevista individual de 15 minuts de durada aproximadament. Prèviament s'ha pactat oferir aquestes entrevistes en un dia i horari concret per alterar el menys possible el funcionament de les classes. Aquesta entrevista la realitza un dels dos professionals que van conduir el taller i és oberta. A partir dels comentaris sobre les respostes donades en el GHQ, l'adolescent pot consultar o plantejar qualsevol inquietud.

La devolució grupal es realitza amb els tutors i altres professi-

pràctica psicoeducativa

onals de l'Institut que van participar en la reunió inicial prèvia al taller. Convé que es realitzi amb posterioritat a les entrevistes individuals citades, ja que així facilita que es puguin comentar situacions de risc, tot i respectant el dret a la privadesa que té l'alumne. A més en aquesta reunió es comenten les puntuacions globals del grup classe en el GHQ-28 i analitzant i comentant les diferències i similituds amb els altres grups del mateix centre. I finalment s'aporten les impressions dels conductors de grup sobre la dinàmica que es va poder establir, el tipus d'intervencions que van realitzar els alumnes i el tipus d'ansietats detectades a nivell grupal.

Subjectes participants en el taller

Entre els anys 2009 i 2011 es realitza el taller en 4 Instituts públics de la zona i en 1 privat concertat[2]. En total són 21 grups classe en els quals s'imparteix el taller i en ells participen un total de 441 alumnes que pertanyen a cursos de 3º i 4º de la E.S.O., excepte un grup d'un Institut on es va demanar que s'efectués el taller a 2on de batxillerat. L'edat mitjana se situa en 14,6 anys i el 50,2% són de sexe femení.

RESULTATS

A nivell quantitatiu, el qüestionari GHQ-28 tenia com a finalitat sensibilitzar a la percepció que tenen de la seva salut mental. En els resultats es pot observar (Fig. 1) com en nou dels vint-i-un grups classe hi ha una mitjana lleugerament superior al punt de tall considerat com a patològic (valors majors de 5). Per tant, en aquests grups existeixen persones que valoren subjectivament que estan en situacions de patiment emocional.

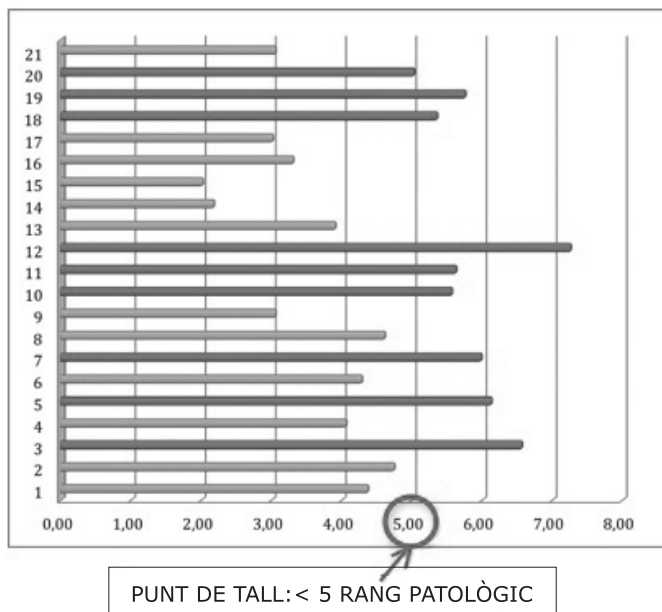


Figura 1: GHQ-28. Mitjana de la puntuació total obtinguda a cada grup.

Una anàlisi detallada de les puntuacions mostra que el percentatge de persones que entren en el rang patològic de la prova és d'un 34,9%. En la subescala D, la que correlaciona amb situacions de major risc de trastorn emocional, puntuen diferent de zero en un 35,6% de l'alumnat. Aquest fet confirma la impressió anterior.

Del total d'alumnes, 155 (35,14 %) van posar el seu nom, és a dir, es van interessar per saber que indicava el qüestionari i quina era la seva autopercepció de salut mental. En tan sols 6 casos va ser necessària la derivació a un dispositiu de salut mental.

La valoració qualitativa no va ser sistematitzada. Es va recollir l'opinió dels tutors, caps d'estudi, psicopedagogs i psicòlegs dels centres, que sempre van ser positives. Es va poder observar i recollir aquesta valoració amb els alumnes en l'espai grupal de cada taller. En els grups es va generar un clima de confiança i debat que va propiciar les intervencions dels alumnes.

Alguns exemples són:

- "Una persona pensa bé o malament segons el que l'altre pensa de tu, el problema és que de vegades pots fer mal".
- "El problema és que hi ha amics que són hipòcrites i s'aprofiten de tu"
- "En aquesta classe sempre es fiquen amb altres persones i molesten i fan sentir malament i poden provocar trastorns mentals ..."
- "En aquesta classe som irrespectuosos, però en realitat a tots ens agrada que ens escoltin".
- "Aquí la gent humilia i això està malament".
- "Tot això passa per que no els preocupa tot això, que pensen que la vida és solament per sortir de festa".
- "Crec que no cal ser psicòloga per pensar en mi mateixa i saber el què li passa a l'altre".
- "Fins a quin punt l'alcohol et pot tornar boig?"
- Un noi somrient destaca: "sorpren molt aquesta classe, nosaltres mateixos estem parlant de les nostres pròpies accions, però ara en negatiu"
- "Com es denomina a la persona que escolta veus a les nits?"
- Un noia explica que ella no veu tots els problemes com a pèrdues, i un altre noi li porta la contrària afirmant que ell pensa que sí. La noia posa el seu exemple i explica, que el seu pare l'ha rebutjada i que ella no creu que això sigui una pèrdua.
- "Les persones que assetgen tenen problemes de Salut Mental?"
- "Les persones que tenen depressió es queden sempre així?"

Són exemples textuals i se'n podrien citar molts més dels registres realitzats una vegada acabat el grup. Es podrien agrupar per temes com la demanda d'informació sobre problemes de salut mental concrets, preguntes sobre situacions vitals que impliquen patiment emocional i opinions sobre la pròpia persona i els seus companys, sobre com es tracten individualment i en grup.

COMENTARIS

Aquesta experiència preventiva s'emmarca en una acció específica sobre la salut mental que, alhora, té un caràcter univer-

sal ja que la E.S.O. és l'últim àmbit social d'obligat compliment per a totes les persones. Per les seves aules passen tots els individus que desenvolupen amb posterioritat una carrera universitària, un aprenentatge laboral o s'incorporen a un treball no qualificat.

La concepció del taller en forma de grup classe afavoreix el seu desenvolupament i l'intercanvi de relacions i experiències entre els seus components. Fer alguna cosa diferent a la classe habitual, amb professionals no de l'Institut, sempre afavoreix la curiositat dels adolescents que, aprofitada, es converteix en el motor de la participació en el taller.

En aquest tipus d'abordatges preventius sempre es planteja el debat (Jané-Llopis, 2004) en relació a la identificació de persones, que acumulen factors de risc però que, posteriorment, no desenvolupen cap tipus de trastorn, és a dir, falsos positius. En aquest sentit el GHQ-28 és un qüestionari d'identificació de persones amb trastorns psíquics pensat per a àmbits no clínics. Els percentatges de qüestionaris identificats com a patològics es basen en la percepció subjectiva de la persona que ho emplaça en l'inici de la sessió del taller. Se sap que un adolescent que, subjectivament, pensa que pateix no ha de desenvolupar necessàriament un trastorn mental, però l'expressió d'aquest malestar, en un context adequat, afavoreix la recuperació. La realització del taller i les reunions posteriors d'avaluació van ajudar a identificar persones i situacions de risc i a gestionar aquestes deteccions oferint informació, assessorament i suport a les demandes. En alguns casos amb una relació directa, a nivell d'infermeria, amb el programa de Salut i Escola.

En la majoria dels casos es van abordar les necessitats detectades utilitzant els propis recursos del centre educatiu i es va facilitar la derivació a recursos de la xarxa de salut mental quan va ser necessari. Però la baixa taxa de casos derivats, amb prou feines un 1 %, indica com la prevenció, quan es realitza implicant als diferents professionals que treballen en els Instituts, no ha de suposar un increment exagerat de les consultes en salut mental ni de consum de recursos sanitaris.

Els resultats qualitius es van valorar a través del contingut de les intervencions dels alumnes. Els significats de les paraules expressades en el grup sorgeixen a través de les interaccions que tenen lloc entre els participants en aquell moment. És una experiència en que per la seva finalitat i el temps de realització no es va considerar la introducció d'elements o variables a valorar abans i després de la realització d'aquesta activitat.

A nivell d'observacions, en algunes de les classes on s'han impartit les sessions del taller, la població immigrada, els processos de dol i les dificultats socioeconòmiques, són situacions de conflicte i patiment emocional que els alumnes han posat de manifest de forma verbal i no verbal en les sessions. El grup classe pot ser un factor de protecció per a la salut mental dels seus components, l'intercanvi de relacions basades en el respecte i acceptació de l'altre és una de les bases per a la salut mental en aquesta edat. La incorporació de persones

immigrants a meitat de curs, de vegades sense haver pogut adquirir la base mínima per utilitzar un llenguatge vehicular, és un dels fets que dificulta la cohesió grupal. En aquest sentit els tutors corroboraven amb les seves observacions, els resultats i impressions obtingudes. Alguns se sorprenien positivament de les coincidències de criteri, però de fet, en el seu treball, són valuosos agents per a la prevenció en salut mental donada la seva relació continuada amb els adolescents. També van valorar positivament la realització d'entrevistes individuals i conèixer qui les demanava i qui no, ja que és un signe d'interès per la seva situació personal o d'alerta per una possible situació de risc, tot i respectant la privacitat de l'alumne.

A manera de conclusió es pot afirmar que aquest tipus d'abordatges preventius són útils per ser un tema que interessa als adolescents, que en un percentatge considerable es perceben a si mateixos alterats en aquest àmbit. Donar elements de reflexió afavoreix el maneig dels possibles trastorns i evita l'estigma que poden generar entre iguals. Els centres educatius d'ensenyament secundari i els professionals que treballen en ells són excel·lents agents de salut per a la prevenció primària per la seva capacitat de detecció de les situacions i factors de risc en salut mental.

Notes:

[1] Text elaborat sobre la base de la comunicació presentada al XXIV Congrés de SEPPNA: Adolescents avui: Intervencions terapèutiques. Donostia 20 de Maig de 2012

[2] IES St. Josep de Calassanç (actualment Moises Broggi); IES Zafra; Escola Ramón Llull; IES Salvador Espriu i IES Joan Fuster. Agrair als diferents professionals dels centres docents i als de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic de St. Martí i St. Andreu la seva accessibilitat i recolzament a la realització d'aquests tallers.

Referències Bibliogràfiques:

- Beardslee, W., Chien, P. y Bell, C. (2011). Prevention of Mental Disorders, Substance Abuse, and Problem Behaviors: A Developmental Perspective. *Psychiatric Services*, 62(3), 247-254.
- Manzano, A. y Oriol, A. (2008). *Taller de Sensibilización a la salud mental para centros educativos*. Document intern no publicat, EAPP. Barcelona.
- Manzano, A. y Oriol, A. (2011). *Taller de Sensibilización a la salud mental para centros educativos*. Comunicació en II Jornadas Baetulae: El trabajo cotidiano atendiendo a los pacientes en riesgo de psicosis. Badalona (Barcelona).
- Jané-Llopis, E. (2004). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 89, 67-79.
- Lobo, A., Pérez-Echeverría, M.J. y Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. *Psychological Medicine*, 16, 135-140.
- Mega, A (2002). *Salud mental: la clave es la prevención primaria*. Consultat el 28 de Novembre de 2008 a: <http://www.clarin.com/diario/2002/07/29/o-422047.htm>.
- World Health Organization. (2001) *World Health Report 2001. Mental Health: New Understanding*. Ginebra, New Hope, WHO.
- World Health Organization (2005) *European Ministerial Conference on Mental Health; Facing the Challenges, Building Solutions*; Helsinki, WHO.

APRENTATGE I SERVEI: projectes en educació infantil^[1]

Pilar Folgueiras Bertomeu, Professora de la Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona
Esther Luna González, Professora de la Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

RESUMEN

Aprendizaje y servicio: proyectos en educación infantil

El aprendizaje y servicio es una metodología que pone en relación la escuela con su entorno, la comunidad. Las diferentes experiencias y proyectos que se llevan a cabo ponen de relieve su aplicabilidad en todos los niveles educativos (desde infantil hasta educación de adultos) y en todos los ámbitos de la educación (tanto formal como no formal). En este artículo presentamos la experiencia de dos proyectos en la etapa de educación infantil en cuanto al nivel de satisfacción que ha supuesto para los y las participantes en el proyecto.

ABSTRACT

Service learning: projects in childhood education

Service learning is a methodology that links the school with their environment, the community. The different experiences and projects carried out highlight its applicability to all levels of education (from childhood education to adult education) and at all levels of education (both formal and non formal). This article presents the experience of two projects at the childhood education in relation with the level of satisfaction of the participants in the project.

INTRODUCCIÓ

"Crec que hi ha dos tipus d'aprenentatges. Un de tipus acadèmic i un altre un aprenentatge més intangible ... de valors, genera uns valors de solidaritat important; i, també, això, un aprenentatge d'alguna cosa que ens és comú, ja sigui des de l'àrea llengua, de matemàtiques, etc."

(Directora, entrevista)

A l'etapa d'educació infantil d'una escola del municipi de Sant Vicenç dels Horts (Baix Llobregat) es duu a terme el projecte *Nosaltres formem part i per això (l'hort)*. Es considera una pràctica d'aprenentatge i servei en la mesura que s'aprèn i es genera, a la vegada, un servei. L'alumnat aprèn a conrear de forma ecològica i a tenir cura d'un hort al pati de l'escola amb l'ajuda d'un avi-pagès. S'intenta potenciar el treball cooperatiu entre diferents membres d'un entorn social (avis i àvies d'un Casal i d'una Llar) adonant-se que cadascú, des de la seva realitat, pot ensenyar, col·laborar i aprendre dels altres i de sí mateix. Es crea un vincle estret entre l'alumnat i l'avi-pagès del qual depèn en alguns aspectes per realitzar la tasca proposada.

QUÈ ÉS L'APRENTATGE I SERVEI?

L'aprenentatge i servei (a partir d'ara APS) és una proposta metodològica especialment efectiva per posar en pràctica continguts teòrics alhora que es promou la solidaritat i la responsabilitat (Billig, Jesse i Root, 2006). L'APS fomenta l'aprenentatge de l'alumnat a través de la seva participació activa en experiències associades al servei comunitari. D'aquesta manera, aquesta metodologia permet a l'alumnat implicar-se directament amb aquells a qui els ofereix un servei, adaptant-se a les seves necessitats i a una realitat que sovint és molt diferent de la que viu a l'aula. En això radiquen els seus majors impactes.

L'APS fomenta l'aprenentatge de l'alumnat a través de la seva

participació activa en experiències associades al servei comunitari, combina els processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte (Puig i Palos, 2006). Els elements que el caracteritzen són:

- Estar protagonitzat per l'alumnat
- Atendre solidàriament a una necessitat real i sentida per la comunitat
- Estar planificat dins de la programació curricular de l'alumnat
- Realitzar un projecte de servei
- Reflexionar, críticament, durant tot el procés

Per tant, aquesta metodologia implica la combinació de dos elements clau: l'aprenentatge curricular i el servei a la comunitat. De fet, la consideració d'aquests dos elements, porta a la Universitat de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996) a presentar aquests dos conceptes i la tensió entre ells en els "quadrants de l'aprenentatge-servei":

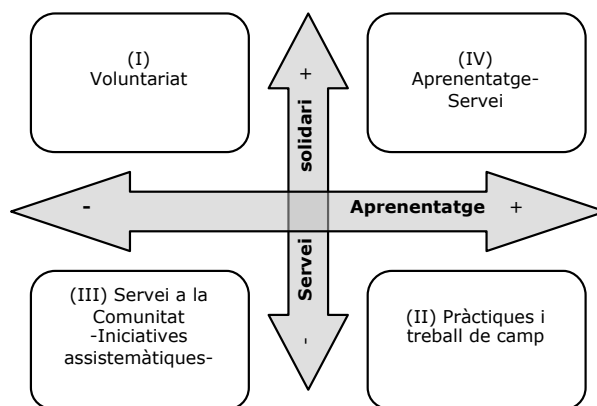


FIGURA 1. Service-Learning Quadrants. Service-Learning 2000 Center, (1996).

El contingut d'aquesta figura és àmpliament utilitzat a la bibliografia per diferenciar l'APS d'altres activitats similars amb les que sol confondre's; voluntariat, treball de camp i altres activitats puntuals. L'APS possibilita realitzar projectes on l'alumnat ocupa un paper rellevant en tot el procés: diagnòstic, formulació d'un pla d'acció, seguiment i avaluació. El servei és tan important com els objectius d'aprenentatge i ha de respondre a necessitats socials i estar vinculat amb els continguts curriculars.

ALGUNES EXPERIÈNCIES

Nosaltres formem part i per això (l'hort). Aquest projecte, tal com s'esmentava anteriorment, estableix una col·laboració entre un Casal i una Llars d'Avis i Àvies del municipi de Sant Vicenç dels Horts i l'alumnat d'una escola d'infantil del mateix municipi (*servei*). En la mesura que col·laboren conjuntament, l'alumnat va adquirint una sèrie de coneixements, actituds i habilitats, alhora que millora i augmenta l'empatia i els continguts vinculats amb les diferents àrees que es treballen a infantil (*aprenentatge*).

iEls colors no tenen edat! Consisteix en un intercanvi entre dues generacions (avis i àvies del municipi de Sant Andreu de la Barca i alumnat d'educació infantil) a través de l'eina d'aproximació: el dibuix i la pintura. L'objectiu és millorar la cohesió social a través del coneixement mutu i l'intercanvi de sabers i habilitats (*servei*), alhora que es millora la competència cultural artística, l'autonomia i la iniciativa personal, social i ciutadana; així com la capacitat per aprendre a aprendre (*aprenentatge*).

GRAU DE SATISFACCIÓ DELS NENS I NENES EN ELS PROJECTES D'APS

Amb l'objectiu de conèixer el grau de satisfacció de l'alumnat implicat en projectes d'APS, realitzem una investigació per conèixer, des de la veu dels propis participants involucrats en el projecte (alumnat i professorat d'infantil, tècnics de l'ajuntament i responsables de les entitats), la seva experiència viscuda. Per això realitzem entrevistes, dinàmiques grupals a l'aula i anàlisi de documents del propi projecte i de productes realitzats per l'alumnat.

Com a resultats de la recerca, destaquem quatre aspectes importants que comporten un nivell de satisfacció elevat en l'alumnat: grau de coneixement, aprenentatge, alt nivell d'implicació del professorat i beneficis a nivell personal, professional i social. A continuació expliquem cada un d'aquests aspectes amb les seves corresponents evidències.

Grau de coneixement

Aquest fa referència a la percepció del projecte que té l'alumnat que participa. Si bé l'alumnat no té molta consciència del nom del projecte en sí, sí que ho recorden en quant els fas una descripció aproximada del mateix:

"Crec que ells tenen consciència que aquesta activitat es diu iEls colors no tenen edat! Pot ser als de P4 els has de dir: quan vénen els avis". (Professora, entrevista)

Això es pot comprovar també en les respostes obtingudes per part de l'alumnat quan se'ls pregunta què han fet en el projecte:

"Pintar" (Alumnat Infantil, dinàmica de grup)

"Pintem una muntanya" (Alumne, dinàmica)

"També plantem cebes" (Alumne, dinàmica)

Aprenentatge

El professorat coincideix que la realització d'aquest tipus de projectes implica un nivell de satisfacció elevat en la mesura que dóna un sentit als continguts que l'alumnat ha d'aprendre en la seva etapa educativa; ho consideren com un factor motivacional resultat del tipus d'aprenentatge experiencial que vivència l'alumnat:

"Això és el motor, la motivació. Arribar a classe i obrir el llibre per la pàgina 23 no té molt sentit. Cal trobar el sentit."
(Directora, entrevista)

Cal destacar que el professorat reclama la necessitat d'aquest aprenentatge experiencial a les entitats que participen en el projecte, convertint-se també en un factor motivacional cap als membres d'aquestes entitats en la mesura que això comporta una relació horitzontal i recíproca. Tenint en compte les característiques que defineixen l'APS (Furco, 2003; Exley, 2004 i Tapia, 2006), observem que el nivell de satisfacció està en concordança amb una de les característiques que la defineixen (aprenentatge). No obstant, el nivell de satisfacció de la participació en projectes d'aquestes característiques no recau única i exclusivament en l'aprenentatge de continguts acadèmics, tal com indicàvem anteriorment, sinó també en l'aprenentatge de valors fruit, en moltes ocasions, de la interacció amb els participants de les entitats on fan el servei:

"És excel·lent. Aprenen molt més que amb nosaltres. Nens que no poden estar quiets, quan els ensenya l'avi, és increïble, estan molt més atents, són molts més comprensius. Ho fem pel valor afegit perquè una tècnica com a tal la poden aprendre a classe." (Professora, entrevista)

Cal destacar que, en certes ocasions, aquest aprenentatge de valors no és intencional des d'un principi -quan es posa en marxa el projecte- sinó que s'aprecia a mesura que el projecte avança, considerant un valor afegit de l'experiència i convertint-se en un element més en quant al nivell de satisfacció de realitzar-lo. D'alguna manera, també podem considerar que l'alumnat, si bé no explicita un aprenentatge de valors, sí que posa en relació l'aprenentatge amb els participants de l'entitat:

"Hem anat a l'hort (...) Amb els avis de la llar" (Alumna, dinàmica)

Una altra de les característiques claus del procés és el protagonisme de l'alumnat. El professorat destaca aquest aspecte com un element clau de satisfacció:

"Els nens es senten els protagonistes de tot. Nosaltres el que

fem és acompanyar.” (Directora, entrevista)

Alt nivell d'implicació del professorat participant

En certes ocasions, es destaca una certa reticència cap a l'inici de la proposta, però emfatitzen que aquest tipus de projectes impliquen una coordinació de tot l'equip convertint-se en un factor d'èxit important que comporta un major nivell de satisfacció cap als resultats obtinguts:

“Els companys em deien que quan els vaig fer la proposta no sabien que tindria tant d'èxit. És clar, estava tota l'escola implicada. Els nens petits no callia que es quedessin, però els feia il·lusió rebre a les famílies perquè estaven les mares, les ties, etc. I els grans es van quedar més tard de l'horari normal”.
(Directora, entrevista)

Beneficis a nivell personal, professional i social

En relació amb això, la coordinació que comporta un projecte d'APS desencadena que el professorat, alumnat, famílies i entitats ho visquin com un projecte comú, un projecte de la comunitat educativa, com un tret identitari que satisfà a nivell personal, professional i social:

“Jo crec que aquestes coses omplen molt perquè és el que dona sentit al que estàs fent. Implicar tota l'escola en un projecte comú ... perquè, és clar, estar tots tancats en les seves aules fent classe està bé, però que un cop l'escola s'impliqui en un projecte comú, no té preu. És una satisfacció personal però que va més enllà, potser jo he estat el motor impulsor, però això no tindria èxit si tot el conjunt de la comunitat educativa del centre no s'impliqués. Quan veus que fins el conserge, les dones de la neteja ... penses que val la pena portar projectes d'aquests, t'omple molt. Veus que té un sentit el que fem. És un tret característic de l'escola, que tingui sentit el que fem.” (Directora, entrevista)

Aquests beneficis també s'entreveuen en tant que la realització de projectes d'APS suposa un baix cost en relació amb el benefici que s'obté, els resultats són més grans que l'esforç dedicat:

“Els avis vénen a l'escola. Són dos dies, un dia per curs. En realitat son dues hores, el que no suposa res de distorsió, però l'impacte és bastant. Els avis estan encantats de venir i el retorn que et ve de la Llar de jubilats és fantàstic.”
(Professora, entrevista)

Finalment, destacar que el grau de satisfacció del professorat en la participació de projectes d'APS també es manifesta en la promoció que fan sobre la importància de realitzar projectes d'aquest tipus. Aquesta importància també recau en la necessitat d'un treball en xarxa i en comú amb la comunitat que reforcin els aspectes destacats anteriorment:

“Cal fer coses així perquè hem d'estar en xarxa, l'escola no pot ser un lloc on vénen aquí dins i aprenen.”
(Directora, entrevista)

Òbviament aquest grau de satisfacció del professorat reverteix positivament en el grau de satisfacció de l'alumnat.

VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

A tall de conclusió volem destacar que, durant les dues dinàmiques realitzades amb l'alumnat, es mostren molt satisfets, tot i que no ho manifesten verbalment -només expressen frases molt curtes del tipus m'ha agradat-, es desprèn del seu comportament i actitud durant la realització de les dinàmiques. Fins i tot ens fan dibuixos que representen el que per ells és el projecte.

Els resultats obtinguts en aquesta investigació sobre els projectes d'APS a infantil, ens porta a considerar que es podria ampliar aquesta modalitat de projectes amb tota l'etapa infantil, ja que és un moment idoni per començar a conrear valors com la solidaritat, la participació, el bé comú, etc.

Referències Bibliogràfiques:

- Billig, S., Jesse, D. & Root, S. (2006). The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Exley, R.J. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model. In B. Speck & S. Hoppe (Eds.), *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 85-97). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S.H. Billig and A.S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-learning Quadrants*. California: Stanford University.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Nota:

[1] Recerca financada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (ICE).

Els nostres agraïments al professorat i a la coordinació dels centres educatius participants, als i a les responsables i participants de les entitats, a l'alumnat i al Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

Correspondència amb les autores:

Pilar Folgueiras Bertomeu. Professora de la Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. E-mail: pfolgueiras@ub.edu.

Esther Luna González. Professora de la Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. E-mail: eluna@ub.edu.

associació / cinema

seccions



àmbits 36
tardor 2012

FÍCAT

(Associació de fissurats de Catalunya)

c/ Pinto Soler Jorba 4, 2^o 2^a
08290 CERDANYOLA DEL VALLÈS (BARCELONA)
Telf. 699 041 442
Mail. associacioficat@gmail.com
Web. www.actiweb.es/associacioficat

L'Associació FÍCAT (Associació de Fissurats de Catalunya) neix amb l'intenció de donar suport a totes les famílies i als afectats de fissura llavi/palatina.

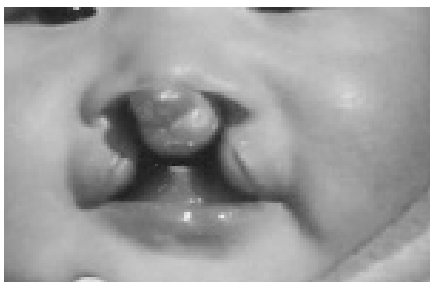
PATOLOGIA

Fissura labial

La fissura labial, també coneguda com a llavi leporí, és un defecte congènit que consisteix en una fenedura o separació del llavi superior. Aquesta malformació pot ser unilateral (una sola fissura a un costat del llavi superior i el nas) o bilateral (amb dues fissures als dos costats del llavi).



Fissura unilateral



Fissura bilateral

L'origen de la fissura és una fusió incompleta de la zona maxil·lar i nasal durant el desenvolupament de l'embrió. És un dels defectes de naixement més freqüents, ja que constitueix fins a un 15% per cent de les malformacions congènites. La fissura labial pot anar acompanyada o no de paladar fissurat.

Fissura palatina

La fissura palatina és una malformació en la qual el vel del paladar presenta una fissura que comunica la boca amb la cavitat nasal. Pot estar afectat només el paladar tou que es troba a la part més interior del paladar, al costat de la gola, o incloure el paladar dur format per os, i afectant també el maxil·lar o geniva. Un de cada 700 naixements, a nivell mundial, presenten fissura palatina. Aquest defecte es produeix quan falla la unió de les prominències palatines laterals o maxil·lars amb la prominència palatina mitja durant el desenvolupament de l'embrió. (Jo potser diria que es produeix quan falla la unió de les parts del paladar durant el desenvolupament embrionari)



PROBLEMÀTICA

Els nens fissurats són nens sans. Aquestes malformacions comporten principalment un problema estètic. Així i tot, les fissures poden generar dificultats a l'hora d'ensenyar a mamar als nadons i també poden sorgir alguns problemes al menjar (com que se'ls escapi una mica de menjar o líquid al nas) en el cas de fissura palatina i algunes dificultats en la parla (pronunciació d'alguns sons). A més del tractament quirúrgic, molt sovint aquests nens necessiten suport d'un

logopeda, tractament d'ortodòncia i teràpia psicològica. La quantitat d'operacions dependrà de diversos factors, com per exemple de si la fissura és només de llavi o també de paladar, i de l'equip que faci les operacions.



La mateixa nena amb 3 anys



El mateix nen amb 3 anys

LA NOSTRA ASSOCIACIÓ

La manca d'informació, una vegada detectada la malformació, és la causa que ens uneix a l'Associació FÍCAT. Hem de tenir en compte que és impossible amb una ecografia saber el grau de fissura, ni tant sols si el paladar està fissurat (només es pot detectar la fissura del llavi). Cap metge vol aventurar-se a donar un protocol d'actuació abans del naixement de la criatura, doncs no pot arribar a determinar el grau d'aquesta malformació. En tant que les famílies no obtenen aquestes respostes sobre pos-

sibles tractaments abans del naixement de la criatura, nosaltres volem ser el suport d'aquestes famílies, parlant cadascuna des de la seva experiència, ja que, dins la nostra associació hi ha nens/nenes amb fissura de llavi unilateral i bilateral, o fissura palatina, o les dues coses. També hi ha nens/nenes adoptats que han hagut de ser intervinguts/des (o no) de més grans, a l'arribar al nostre país. Això ens dóna un ample ventall d'experiències amb les quals podem donar suport i consell a moltes famílies.

Encara que l'**Associació de Fissurats de Catalunya** sigui de recent creació (va ser fundada l'1 de març d'aquest any), comptem amb el suport dels dos grans cirurgians de referència a Catalunya, com son el Dr. Lluís Tresserra i el Dr. Francisco Parri, així com dels seus col·laboradors/es mes propers: els ortodontistes Dr. Rivera (St. Joan de Déu) i la Dra. Nayra Grau (Clínica Grau) o la psicòloga logopeda la Dra. Demestres (St. Joan de Déu). Així mateix col·laboren amb nosaltres els Centres d'Atenció Precoç DAPSI de Cerdanyola/Ripollet i el de l'Hospital Taulí.

El Dr. Tresserra és una eminència en el tema ja que està especialitzat en la cirur-

gia de fissures llavi/palatines, treballant des de fa molts anys a la sanitat privada (abans era Cap de Cirurgia Pediàtrica de la Vall d'Hebron). El Dr. Parri és Cap de Cirurgia Pediàtrica de Sant Joan de Déu, considerat el millor hospital de referència de l'Estat Espanyol i amb una unitat dedicada al tractament multidisciplinar de les malformacions craniofacials.

A part d'aquests/es professionals, també comptem amb el suport de les associacions de fissurats de: València (AFICAVAL), Madrid (AFILAPA) País Basc (ASPANIF) i Navarra (ALAFINA). Entre totes formem la "Federación Española de Fisurados" i mantenim reunions anuals per actualitzar els nostres coneixements en les últimes investigacions sobre el tema i compartir experiències. L'última d'aquestes reunions va ser el passat 5 de juny, i el resum es pot consultar a l'apartat de notícies de la nostra web www.actiweb.es/associacioficat.

QUÉ PODEM APORTAR

- Informació sobre la malformació.
- Possibles tractaments, dependent del grau de malformació i de l'equip que se'n faci càrrec.
- Tractaments posteriors:
 - o Logopèdia.
 - o Ortodòncia.

o Aspectes Psicològics.

- Tramitació del Grau de discapacitat.
- Les nostres experiències.

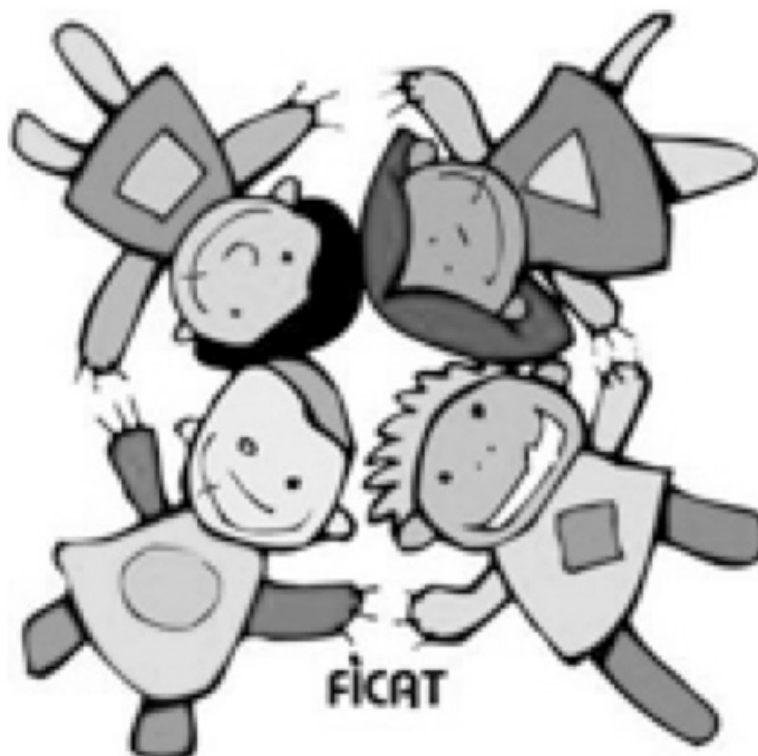
EL FUTUR DE L'ASSOCIACIÓ FÍCAT

La nostra idea, de cara al 2013, és poder fer conferències d'interès amb els/les nostres col·laboradors/es:

- o Cirurgians.
- o Logopedes.
- o Ortodontistes.
- o Psicòlegs.
- o Infermeres de UCI.

També volem fer trobades d'un dia o de cap de setmana per a les famílies afectades, reunions entre pares/mares i pacient, i nens i nenes que, moltes vegades, no han parlat mai amb cap altre nen/a afectat/da. També tenim l'objectiu de fer difusió sobre la patologia i les necessitats reals d'aquests nens, perquè la societat conegui millor la seva realitat.

Per acabar de reunir tota la informació necessària per a la nostra web, ens caldria contactar amb un psicòleg que hagi tractat nens fissurats i adolescents fissurats. Des d'aquí fem una crida als professionals de la psicologia i la psiquiatria infantil que estiguin interessats a col·laborar amb la **Associació FÍCAT**.



SÓLO ES EL PRINCIPIO (Ce n'est qu'un début)

Directors: Jean-Pierre Pozzi i Pierre Bardugier

Any 2010. França, Gènere: Documental.

Durada 97 minuts

No és una estranya oportunitat entrar a una aula quan estem asseguts a la butaca del cinema. Hi ha hagut clàssics que ens han plantejat temes de debat al món escolar, especialment en entorns de l'etapa secundària, on la conflictivitat, els debats disciplinaris, els problemes d'adaptació o les crisis sentimentals han trobat en el marc dels instituts un decorat inigualable per plantejar al públic alguna de les essències del nostre món formatiu i professional.

Aquesta vegada estem davant d'un reportatge més original, fet des de l'aula de P-3, a l'innocent espai de la canalla que s'estrena en el món escolar.

La mestra planteja "parlar de filosofia" al grup dels seus alumnes i la idea és rebuda amb dosis d'interès i d'escepticisme.

Amb la plàstica simbologia de l'encesa d'una espelma, la llum ens permet centrar-nos en l'activitat que viuen els petits a l'escola: pensar i raonar un gran ventall de temes que se'ns presenten per convidar-nos a la reflexió.

I parlo en primera persona perquè, des del primer moment, l'espectador se sent convocat a entrar indiscretament a dins de l'aula i viure, assegut amb la resta de companys de classe, sentint-se objecte de les preguntes i plantejaments de la mestra.

Podem sentir en la veu dels més menuts, com es poden enfrontar temes transcendents sense témer trepitjar un espai tabú, reservat a una élite de pensadors formats i seleccionats.

Per què no es pot parlar al parvulari sobre l'amor, la política, la llibertat o la mort? Els infants hi tenen la seva per a dir i no en fugen: saben que pensar és

possible i pot servir per entendre i donar-se respostes a totes les qüestions. I, que quedi clar, que no es cau en la temptació de fer que els infants juguin a ser persones grans. No és una disfressa ni una impostura. És la porta oberta al descobriment del pensament, a escoltar, a saber-se escoltat. M'atreveixo a dir, a fer ús de la llibertat i del dret a l'expressió del pensament.

Molts nens i nenes, dins del reportatge, fan referències als seus espais més quotidians: les seves famílies, els personatges famosos, les discussions dels seus pares i allò que saben com a resultat de les ressonàncies i impactes que contínuament van rebent del món adult. I tot, plantejat en un ambient de calidesa i franca proximitat. La confiança mútua que fa trencar barreres i apropa distàncies. No són valors que actualment ens estan mancant en les escenes de convivència entre adults?

Així els veiem entrar a consideracions sobre la diferència, els aspectes racials, les pors, la intel·ligència, l'amistat i tot allò que ens pot repercutir en la nostra intimitat.

I aquesta és precisament la perversió del documental: entrem impunement a contemplar, a través de la camera, com els alumnes del parvulari obren la seva intimitat amb la reflexió i la paraula, com a vehicles transmissors de les seves pròpies idees.

En alguns moments podem recordar aquella història tan descriptiva que, al 2002, ens va oferir Nicolàs Philibert (Être et avoir, "Ser y tener"), en que se'ns obrien les portes d'una escola unitària rural, amb totes les vivències i experiències compartides entre els alumnes i el seu abnegat professor.

I aquest record em porta a preguntar quan trobarem, al nostre país, algun equip decidit a fer alguna història semblant? Fa anys que vivim el Projecte Filosofia 3-18 a les escoles i hi ha hagut centres escolars que n'han tret un ampli resultat, amb sentit i eficàcia i, de ben segur, seria digne de difusió i exposició, tal com ho fan al nostre país veí.

Algú ofereix la seva inspiració?

Jaume Forn i Rambla



ELS NENS SALVATGES

Director: Patricia Ferreira

Produïda per: Aralan Films. TVC i Canal Sur.

Amb: Marina Comas, Albert Baró i Àlex Monner i Aina Clotet

Guardonada al festival de Màlaga: "Biznaga de Oro", a la millor pel·lícula, millor guió, millor actor de repartiment (Àlex Monner) i millor actriu de repartiment (Aina Clotet).

Veure la pel·lícula és com entrar a treballar a l'institut que toca atendre avui o demà. Hi ha una història de tres adolescents, d'uns pares i d'un equip docent que reflecteixen la incomunicació d'aquests joves i la fugida que fan. Són tres desconeguts pels seus pares, pel professorat i per a ells mateixos.

Veiem uns pares desorientats, que no saben si ser tolerants o posar límits. Veiem incomprensió entre adults i adolescents. Dificultat d'un professorat que no

dedica temps perquè no vol o no pot, a preocupar-se de les problemàtiques individuals dels seu alumnat i de la seva motivació. Un sistema educatiu que integra als capacitats, repudia als potencialment conflictius i atén deficientment als que tenen problemes d'aprenentatge.

El personatge d'una "psicopedagoga", nova a l'institut, crec que està força ben tractat. És una professional que es troba sola davant de la postura d'un equip docent que veu poques possibilitats a determinat tipus d'alumnat. La seva feina queda aïllada i en conseqüència no resulta eficaç.

Els tres adolescents protagonistes viuen

situacions a les que no veuen solució. Un d'ells, somnia amb viatjar a Amsterdam per a participar en una mostra de graffitis, habilitat que se li dona molt bé. L'altre s'esforça per satisfer i agradar als seu pare, que el vol veure lluitant en un campionat de boxa. La noia es troba sola, amb uns pares que, o la renyen en excés, o no li fan cas. El seu aïllament emocional, portat a l'extrem, tindrà conseqüències inesperades que sacsejaran a la societat.

Després de veure-la, s'obre un espai de reflexió professional. És una pel·lícula adient per compartir amb equips docents d'instituts.

Carme Gisbert i Otxoa



PREU

400 €*
* Inclou una assegurança d'accidents. No inclou les taxes d'especiació del títol de la UdG.

<FORMACIÓ BONIFICABLE PER A L'EMPRESA. CONSULTEU-NOS COM GESTIONAR-HO.>



PREINSCRIPCIÓ I MATRÍCULA

Per inscriure's cal omplir el full d'inscripció a través del web www.fundacioudg.org o personalment a la seu de la Fundació.

Preinscripció: en un termini màxim de set dies des de la data d'inscripció cal haver realitzat el pagament de 150 €, que es restarà de l'import de la matrícula i que dona dret a reserva de plaça.

Matrícula: per tal que sigui efectiva caldrà haver realitzat el pagament com a màxim vint dies abans de l'inici del curs. Documentació que s'ha de presentar per realitzar la matrícula:

- Fotocòpia del DNI i fotocòpia compulsada del títol universitari (o del resguard).

SERVEIS

La Fundació ofereix diversos serveis als seus alumnes: carnet d'estudiant, correu electrònic, accés a les aules informàtiques i a les biblioteques de la UdG, accés a les activitats formatives del Servei de Llengües Modernes, accés a les diferents activitats que organitza el Servei d'Esports de la UdG, borsa de treball per a alumnes i exalumnes i pràctiques en empreses i institucions.

UdGFormació
FUNDACIÓ UNIVERSITAT DE GIRONA
INNOVACIÓ I FORMACIÓ

Edifici Mercadal
Plaça Jordi de Sant Jordi, 1
17001 Girona
T 972 210 299
F 972 210 324
info.fundaciou@g.udg.edu
bloc.fundacioudg.org

Horari:
De dilluns a dijous de 9.00 a 19.00 h
i divendres de 9.00 a 15.00 h
(Excepte del 9 al 31 de juliol,
de dilluns a divendres de 9.00 a 15.00 h)

www.fundacioudg.org



IDENTITAT
PRÒPIA



2012/13

NOVETAT
ÀMBIT PSICOLOGIA I EDUCACIÓ

CURS DE POSTGRAU

Transtorns en l'Aprenentatge i el Comportament i Intervenció Psicològica

Universitat de Girona
Facultat d'Educació i Psicologia

CURS DE POSTGRAU EN TRANSTORNS EN L'APRENENTATGE I EL COMPORTAMENT I INTERVENCIÓ

(Codi: 122027)

OBJECTIUS

- Determinar quan / per què / com preocupar-se davant d'un alumne que mostra dificultats.
- Aprofundir en la detecció i en les estratègies d'intervenció psicoeducativa.
- Diferenciar què es pot fer a l'escola i què s'ha de fer en altres àmbits.
- Facilitar el coneixement pràctic i teòric sobre les dificultats que determinats alumnes presenten en l'adquisició dels aprenentatges, analitzar models i estratègies d'intervenció de manera contextualitzada.
- Ajudar a planificar i elaborar plans d'intervenció des d'una perspectiva interdisciplinària i col·laborativa en què es contempli tant el treball a l'aula com amb la família i altres professionals.
- Oferir un coneixement aprofundit de les estratègies i els instruments d'observació, detecció, valoració i resposta davant d'un alumne que mostra especials dificultats en l'adquisició dels aprenentatges.

A QUI S'ADREÇA

- Mestres d'educació infantil i primària.
- Professors de secundària.
- Diplomats i graduats en Magisteri.
- Llicenciats en Psicologia, Pedagogia o Psicopedagogia que vulguin aprofundir en les estratègies i els instruments de detecció, valoració i resposta dels alumnes que presenten especials dificultats en l'adquisició dels aprenentatges i en l'adaptació al centre educatiu.

REQUISITS D'ADMISSIÓ

Cal tenir titulació universitària (grau, diplomatura o llicenciatura)

PROGRAMA

- El sistema educatiu i els seus objectius. Les diferències individuals i l'atenció a la diversitat.
- Desenvolupament i aprenentatge escolar.
- Les dificultats i els trastorns en els aprenentatges escolars.
- Observació, detecció i resposta al centre educatiu i l'aula.
- Retard del llenguatge i trastorn específic del llenguatge. Estratègies d'intervenció.

- Trastorns en l'aprenentatge del llenguatge escrit: dislèxia, disortografia, disgrafia. Estratègies d'intervenció al centre escolar.
- Trastorns del desenvolupament (TEA). Estratègies d'intervenció al centre escolar.
- Trastorns del comportament (TDAH). Estratègies d'intervenció al centre escolar.
- Trastorns del comportament: Trastorn de conducta (TC). Estratègies d'intervenció al centre escolar.
- Intervenció i col·laboració amb les famílies.

METODOLOGIA

Cadascun dels mòduls del curs de postgrau s'organitzarà en:

- Sessions teoricopràctiques impartides per professors especialitzats en cadascuna de les temàtiques. Aquestes sessions donaran als participants els coneixements necessaris per comprendre, valorar i elaborar programes d'actuació davant les dificultats que alguns alumnes presenten en l'adquisició dels aprenentatges i en l'adaptació a l'escola.
- Sessions pràctiques d'anàlisi de casos i de presentació d'experiències concretes. Aquestes sessions pretenen il·lustrar i analitzar situacions d'intervenció emprant els coneixements adquirits en les sessions teoricopràctiques i la mateixa pràctica professional dels participants.

IDIOMA

Català

SISTEMA D'AVUACIÓ

- Assistència mínima al 80 % de les hores del curs.
- L'alumne haurà de realitzar i entregar els exercicis proposats pel professorat.

TITULACIÓ

Curs de Postgrau en Trastorns en l'Aprenentatge i el Comportament i Intervenció Psicoeducativa per la Universitat de Girona

DIRECCIÓ

- **Joan Serra Capallera.** Llicenciat en Filosofia i Lletres, Màster en Intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular. Director de l'EAP de la Garrotxa. Professor del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UdG. Director d'Àmbits de Psicopedagogia. Revista catalana de psicopedagogia i educació.

COORDINACIÓ

- **Lluís Espunya Danés.** Llicenciat en Psicologia i en Ciències de l'Educació. Màster en Intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular. Postgraus d'Especialització en Pertorbacions del Llenguatge i l'Audició i en el Tractament Curricular de les Estratègies d'Aprenentatge. Assessor psicopedagògic a l'EAP del Gironès Est. Professor del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UdG.

PROFESSORAT

- **Ignasi Vila.** Psicòleg, catedràtic de Psicologia. Director del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona.
- **Lluís Espunya.** Assessor psicopedagògic, Universitat de Girona.
- **Joan Serra.** Assessor psicopedagògic, Universitat de Girona.
- **Eulàlia Basesdas.** Assessora psicopedagògica.
- **Rosa Casellas.** Assessora psicopedagògica.
- **Carme Hortal.** Psicòloga i coordinadora del SEETDIC.
- **Cristina Lombardia.** Psiquiatra. SEETDIC.
- **Anna Farré.** Assessora psicopedagògica.
- **Ramon Almirall.** Assessor psicopedagògic, Universitat de Barcelona.
- **Iris Badia.** Psicopedagoga. CRETAG.

* La direcció es reservarà el dret de fer canvis en l'equip docent en cas que algun dels professors no pugui impartir la seva matèria, garantint el mateix nivell de qualitat i categoria professional.

DURADA

81 hores (51 h teòriques i 30 h de treballs pràctics) / 7 crèdits

CALENDARI I HORARI

Del 8 de febrer al 7 de juny de 2013

Horari: divendres de 18 a 21 h

LLOC DE REALITZACIÓ

Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona.

PLACES

30

educaweb.cat

Serveis d'orientació acadèmica i professional adreçats a joves, professionals i famílies:

- Tallers d'orientació
- Xerrades-col·loqui
- Consultes personalitzades
- Formació per a professionals de l'orientació
- Dossier d'informació
- Escola de mares i pares
- Fires educatives
- Projectes i programes d'orientació per a centres educatius i municipis

El portal
per orientar
Catalunya

*en educació,
formació
i treball!*

Una cosa és dir que treballem en PRO dels professionals. Una altra és fer-ho:

Compte Expansió PRO. T'abonem el 10% de la teva quota d'associat*.

Més de

0

comissions
d'administració i
manteniment.

+ 3%

de devolució dels teus rebuts
domèstics principals, fins a un
màxim de 20 euros al mes.

+ Gratis

la targeta de crèdit i de dèbit.

+ 1.300

oficines al teu servei.

Al cap i a la fi, som el banc de les millors empreses. O el que és el mateix,
el banc dels millors professionals: el teu.

Truqui'ns al 902 383 666, organitzem una reunió i comencem a treballar.

sabadellprofessional.com

*Fins a un màxim de 100 euros l'any.

El banc de les millors empreses. I el teu.

