

àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE
**PSICOPEDAGOGIA
I EDUCACIÓ**
NÚMERO 34
Hivern 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
Anabel Esteban Janot
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: 5€

HIVERN 2012

sumari

EDITORIAL

- 4 A voltes amb la prevenció.
Joan Serra Capallera

PÀGINES D'OPINIÓ

- 5 Respecte i soroll. **Toni Tort Bardolet**

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 7 Tractament del currículum per atendre la diversitat. **Jesús A. Ruiz Gálvez**
- 12 Una estratègia d'acompanyament de la primària a la secundària: la construcció de casos.
Esther Cárcel Ferrer, Eugenio Díaz Massó, Carme Rabadán Ruiz
- 18 L'aprenentatge inclusiu a través de la programació per competències.
Glòria García Urbina
- 22 La construcció d'un model d'atenció a la diversitat en un institut de secundària: estratègies organitzatives i procediments. **M^a José Cesena, Victòria Montoya, Araceli Viñes**

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

- 29 L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials als CFGM dels centres ordinaris. **Jaume Forn i Rambla**
- 32 Equip de seguiment a l'alumnat de l'ensenyament postobligatori (ESAP).
Clara Expósito del Viejo, Roser Soriano Garbín, Mar Viura Oriol
- 36 El Batxillerat: preparant vers el futur connexió entre els ensenyaments post-obligatoris: el batxillerat i la formació professional, un reforç mutu pensant en els estudis superiors.
Eva Miró Martí, Gemma Torrejón Conde
- 41 Projecte "Secundària activa". programa de diversificació curricular en un centre d'educació especial. Pràctiques formatives d'alumnes amb necessitats educatives especials en empreses del municipi. CEE Can Rigol. El Prat de Llobregat.
Rosa Rodríguez Ramos, Iolanda Sipiña Selaya, Elisabet Cañadilla Regadera, Eva Villa Cajaravilla

PRÀCTICA EDUCATIVA

- 48 Aplicació del qüestionari Cesc dins d'un programa de prevenció de l'assetjament escolar en un centre de secundària. **Jordi Collell Caralt, Carme Escudé Miquel, Eva Cantó Hurtado, Juan José Escobar Ballesteros**
- 53 Pla de xoc per la promoció escolar: la tasca del tècnic d'integració escolar com agent educatiu i de desenvolupament. **Núria Ramos Estudillo, Cristina Tarridas Pérez**
Col·laboradores: **Arlet Palomar Dalmau, Cèlia Sorribes Latorre**
- 56 La unitat d'escolarització compartida. Fundació Els tres Turons. Centre Juvenil Martí Codolar. **Antonio Calero Bautista**
- 58 Projecte Pati. **Rosa A. González, Sandra Martínez, Àngela Suárez**

ASSOCIACIÓ

- 60 **Fundació Josep Pallach**
-
-

editorial

A VOLTES AMB LA PREVENCIÓ

En els primers anys de la intervenció psicopedagògica pública, la "prevenció educativa" va ocupar, primerament en els equips municipals i posteriorment en els equips de l'administració autonòmica, un paper rellevant entre les funcions que regulaven el seu treball. Així, qüestions com "la prevenció del fracàs escolar", les "relacions entre família i escola", "ajudar a superar la divisió entre educació especial i educació ordinària", el suport a les "aules d'educació especial dels centres ordinaris" o "prioritzar l'educació i la prevenció per sobre de l'assistència i la cura"[1], constituïen argumentacions de fons que nodrien les línies de treball dels equips.

El treball dels serveis psicopedagògics públics s'adreçava, doncs, tant a qüestions referides a aspectes de caràcter estructural del sistema, el "fracàs escolar" o la dicotomia "educació especial - educació ordinària", com a qüestions relacionades amb els processos d'escolarització vinculats a les necessitats individuals dels alumnes o les relacions entre els contextos de vida dels nois i noies. L'entramat d'àmbits d'acció, era -i de fet encara avui continua essent-ho- complex i enormement dinàmic i, com apuntaven (Martín i Solé, 1990), suposava "la intervenció en el context ampli del procés educatiu i es tradueix en diverses tasques atenent a un conjunt de variables, en la seva major part relatives a la configuració i demandes de cada institució escolar concreta"[2]. L'escola, com a àmbit central de la intervenció, i els contextos de vida i creixement, i de manera especial la família, constituïen els nuclis centrals del treball dels serveis.

Els ordenaments administratius (les diferents modificacions que s'han donat en aquests darrers anys en les funcions i línies de treball dels serveis psicopedagògics públics, de manera preocupantment empobrida en els últims articulats de les instruccions de principis de curs o en els esborranys del decret regulador dels serveis educatius), una certa pressió de les associacions de pares de nens i nenes afectats per trastorns i patologies concretes, i la creixent demanda des del sí de les mateixes institucions escolars de "diagnosticar" les dificultats que alguns alumnes presenten en el seu desenvolupament i en la seva resposta escolar, ha portat a anar desvinculant el treball psicopedagògic d'una intervenció més global centrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge, en la institució escolar i en les relacions amb els contextos de desenvolupament, especialment el familiar. L'alumne en concret, la "patologia individual", ha anat constituint el centre gravitatori de l'acció psicopedagògica, i el que és greu, s'està convertint en la raó de ser dels equips.

Consolidar aquesta posició professional, la "d'especialista" en

trastorns i patologies vinculades a l'aprenentatge i el desenvolupament, pot suposar no sols la desconfiguració de la intervenció psicopedagògica pública, sinó que la pot advocar a un fracàs anunciat: les exigències de la diagnosi superen els llindars de disponibilitat professional, i la pèrdua de vinculació amb els processos de construcció conjunta de la identitat individual posa en entredit la competència professional, doncs, justament aquesta s'assenta en la vinculació als processos de construcció.

Retornar als postulats preventius, armonitzant-los i adequant-los a les noves realitats educatives i de construcció de les identitats dels nens i nenes, nois i noies, és avui una tasca urgent i necessària, no només per resituar els elements centrals de la intervenció psicopedagògica pública, sinó perquè ens cal poder donar respostes des d'un enfocament biopsicosocial a les actuals necessitats educatives dels alumnes. No es tracta solament d'ampliar el focus en la nostra intervenció, amplitud per altra banda del tot necessària, sinó d'aprendre a circular i construir realitats conjuntes amb aquells amb qui treballem conjuminant un enfocament "micro", aquell que ens mostra, per tal ser compresa, una realitat particular, amb un enfocament "macro", aquell que ens mostra la globalitat de la realitat particular per poder-la comprendre i actuar-hi. La lectura contextualitzada dels funcionaments personals o actuar sobre els contextos per tal de millor les condicions d'accés i d'actuació de tothom, generant escenaris d'inclusió personal i social, requereix d'una nova conceptualització de la funció preventiva, sense oblidar una de les premisses dels incipients equips psicopedagògics de principis de la dècada dels vuitanta del segle passat, ara fa poc més de trenta anys: "la prevenció és una tasca col·lectiva, multidisciplinària i fonamentalment política, doncs ha de recolzar-se en un concepte de societat. Sense un anàlisi tècnic i polític de fons es corre el risc de caure en el simple pedaç dels problemes, perpetuant la problemàtica profunda"[3].

Joan Serra Capallera

[1] RENAU, D. (1998) *¿Otra psicología en la escuela?*. Barcelona: Editorial Paidós.

[2] MARTÍN, E.; SOLÉ, I. (1990) Intervenció psicopedagògica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

[3] CANTÓ, A.; PUIG, J.; RENAU, D. (1979) *Criterios psicopedagógicos de la prevención, asistencia y seguimiento de las minusvalías psíquicas*. Ponència presentada a les I Jornadas Federales sobre la Minusvalía Psíquica. Barcelona.

opinió

RESPECTE I SOROLL

L'educació escolar és un afer públic i, en conseqüència, forma part de l'agenda temàtica dels mitjans de comunicació. I així, un dimarts al vespre segueixo un programa de TV en què es dibuixa, des de la sala de muntatge, un mosaic sobre els mestres. Al cap de poques hores, un dijous al matí, escolto una programa radiofònic en què, excitats i ignorants, quatre tertulians critiquen idees i corrents pedagògics, barrejant i confonent pedagogies actives, desescolaritzadors i reformes.

Tot i que la crisi econòmica modula alguns comentaris i fins i tot algun articulista piròman s'ha reconvertit en bomber, els darrers anys han deixat un impressionant reguitzell de perles sobre l'escola. S'opina sense estudiar i després ens queixem si els nostres adolescents fan el mateix. D'exemples, n'anem plens. Es fa l'elogi de la repetició del curs com a únic mecanisme per instaurar el rigor, quan en els millors països en matèria educativa és l'últim, i mai l'únic recurs. Es parla de d'escola activa, de les pedagogies progressistes, sense precisar, des d'una generalització sense context, com si poséssim en un mateix sac totes les tendències artístiques, historiogràfiques, científiques del segle XX. Perquè es permeten alguns columnistes aquestes frivolitats amb la història de l'educació europea? La categoria d'expert educatiu està sota sospita, excepte quan aquests experts detallen les calamitats del sistema. Llavors i com per art de màgia, l'articulista es converteix en un "creient". S'imputen a un determinat gremi (hem rebut tots: pedagogs, psicopedagogs, professionals diversos) els mals de l'educació, la qual cosa no deixa de ser una forma encara més clara de gremialisme que a més ignora l'autonomia pràctica de molts docents i la forta resistència als canvis d'allò que Tyack i Cuban anomenen la "gramàtica escolar", l'estructura profunda de la institució educativa. L'articulista banalitzava noms i models i (constructivisme, comprensivitat, comunitat educativa...) i després critica el concepte des de la mateixa caricatura que ell mateix han construït. El nominalisme que s'utilitza és, com a mínim, simètric a la retòrica que envolta l'educació i que figura que es vol denunciar. L'apel·lació a l'educació per a sortir de la crisi sona, després

de tanta superficialitat, a sarcasme. La hipocresia regna en elogis cap a l'educació, combinats amb un desdeny cap a un servei subaltern anomenat escola o institut.

És cert que l'articulisme, com les tertúlies i els debats televisius són gèneres que tenen les seves servituds. I segurament que l'article que ara mateix llegiu, incorre en alguns dels defectes que critico. En qualsevol cas, l'efervescència i el debat en l'opinió publicada sobre l'educació és un fenomen comú als països veïns; i denota problemes culturals estretament vinculats a la irrupció desvergonyida de la societat espectacular. La qüestió es complica si els diagnòstics per sortir del túnel, per donar resposta als desafiaments que el consum i una economia amoral han llançat a l'educació, són localistes (la LOGSE com a pecat original), de curt abast (repetir o no repetir curs, aquesta és la qüestió), corporativistes (es busquen culpables, per tal que el tertulià, ciutadà, pare, professor, pugui seguir eludint les pròpies responsabilitats) i instrumentalitzats políticament (el sàinet ibèric de la "educación para la ciudadanía", com a exemple).

Un divendres, en una escola de la meua ciutat, un grup de nens i nenes de sisè de primària, responsables, arribats al nostre país fa pocs anys, m'explicaven en un català impecable les seves estratègies a l'hora de rebre els companys novinguts que, ara, en petites proporcions, van venint. A la tarda, criatures molt petites exposen en una aula magna plena de companys atents i silenciosos, els seus experiments científics, amb micròfons i powerpoints. A la nit, una vintena d'alumnes de tercer d'ESO, representants, ells també, d'un alumnat tractat amb frivolitats, es reuneixen amb el seu professor, al voltant d'unes pizzes en un restaurant per discutir acaloradament sobre l'última novel·la de Paul Auster. És en entorns així, fora de focus, amb senzillesa i responsabilitat on es reconstrueix la "paideia", l'educació comuna, el bé comú. Amb menys soroll, més estudi i molt de respecte.

Antoni Tort i Bardolet

àrticles

de psicopedagogia i educació

Jesús A. Ruiz Gálvez
Esther Cárcel Ferrer
Eugenio Díaz Massó
Carme Rabadán Ruiz
Glòria García Urbina
M^a José Cesena
Victòria Montoya
Araceli Viñes



TRACTAMENT DEL CURRÍCULUM PER ATENDRE LA DIVERSITAT

Jesús A. Ruiz Gálvez

Professor d'ensenyament secundari, orientador i professor associat de la Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Hay terminología educativa (adaptación curricular, diversidad, etc...) que por muy oída o por su burocratización, es asociada a tediosas y a veces inútiles tareas que los profesores/as realizan con un fin más de papeleo que de recurso para "mañana" en el aula. En este artículo buscaremos un equilibrio entre el currículum, el alumno y su forma de aprender.

Cuando hablamos de educar en contextos complejos, se nos pueden venir a la cabeza muy distintas realidades con alumnos de muchos perfiles. En el mejor de los casos, algunos de estos alumnos son etiquetados bajo la denominación de NEE, compensatoria, u otras similares, como si tal etiquetado nos facilitara o solucionara el problema y hubiéramos encontrado la solución a sus problemas de aprendizaje. La mayoría de los informes que a tal efecto se hacen, son de contenido genérico, hablan de conceptos vagos y podrían aplicarse a cualquier alumno, puesto que lo que en ellos se dice debiera aplicarse a todos. El individuo así, aparece diluido.

Y al final, el profesor/a se hace la misma pregunta de siempre: "Sí; pero yo mañana qué hago con este alumno en clase".

ABSTRACT

There is some educational and bureaucratic terminology (adapted curriculum, diversity, etc ...) which is associated with boring and useless tasks that teachers do more for a bureaucratic reason rather than as a resource which can be used in other future lessons. This article will search for a balance between the curriculum, the student and their way of learning.

When we speak of education in complex contexts, we think of very different situations with students from many profiles. In best cases, some of these students are labeled with the name of NEE, compensation education, or similar, as if such labels would help us solve the problem and so we had finally found the solution to their learning problems. Most reports are of general content, and talk about vague concepts which could be applied to any students. The individual disappears. And finally, teacher wanders the same old question: "Ok, but tomorrow what shall I do with my students in class?"

1. UNA MICA DE REALISME CRÍTIC EN AIXÒ DE LA DIVERSITAT

• Després d'anys de sentir-ne parlar, molts professors "fugen" de les conegudes com adaptacions curriculars; de fet aquesta és la cara que posem alguns (Fig. 1) quan ens en parlen, ja que associem les AACC a llargs i tediosos documents que, fet i fet, no ens serveixen per saber què faig jo demà a classe amb els meus alumnes. Es tracta d' informes burocràtics en lloc referències gràfiques que d'un cop d'ull ens permetin saber què he de treballar amb els meus alumnes amb dificultats a la vegada que amb la resta de la classe. Aquest últim, és el tipus de AACC en què jo crec i que presentarem al final d'aquest article.

• Des d'una actitud compromesa com a professors, abordarem la idea que tots els alumnes mereixen un ensenyament enriquit, tenen dret a un pla d'estudis diferenciat d'acord a les seves capacitats amb un equilibri entre l'individu i la seva forma d'aprendre. És el que anomenem **aprenentatge fonamentat** perquè connecta, se centra en l'individu, en lloc d'un aprenentatge centrat en el currículum. Si únicament ens centrem en el currículum no tindrem en compte quin alumne tenim al davant: cada any farem el mateix i repetirem les mateixes classes amb els mateixos exercicis.

• En el millor dels casos, els alumnes amb dificultats (amb necessitats educatives especials (NEE), d'integració, estrangers o qualsevol altre perfil) estan en un grup genèric al qual són adscrits amb una "etiqueta"; com si posant nom al seu perfil ja sabéssim com treballar amb ells. I els orientadors i professors fem llavors bells informes per a aquests alumnes amb NEE en els que posem coses com que necessita:

- una relació positiva amb el professor
- límits clars i consistents
- un pla d'estudis adaptat
- metodologia oberta
- ambient estructura (ambient estructurat)?
- instruccions precises
- vincles regulars amb els pares ...

I la pregunta és: coneixen vostès algun alumne que no necessiti tot això?. Quan el procés d'individualització és tan vague, genèric i sense sentit, l'individu apareix diluït ja que aquest tipus d'informe valdria per a qualsevol alumne. No dóna suport a l'alumne ni aporta cap orientació per al docent. En aquest tipus d'expedients de redacció ambigua l'orientació docent brilla per la seva absència.

I això, per no parlar que a la pràctica, els professors de suport s'han convertit, en la majoria dels casos, en els únics responsables d'aquests alumnes. En moltes ocasions he pogut comprovar que un augment de la presència de persones no comporta necessàriament un augment en la qualitat d'ensenyament i de l'atenció individualitzada als alumnes amb NEE. I crec que a hores d'ara ja tots tenim clar que no hi ha especialistes en atenció a la diversitat sinó que és una tasca de tots, del Centre.

• Per tant, hem de desenvolupar propostes educatives diferenciables que fugin de l'uniformisme estèril, propi de la visió conservadora de l'educació. Sé que és difícil, el professorat ja en té prou assumint les seves noves, i cada cop més deteriorades, condicions

de treball, educar en valors, desestructuració familiar, trastorns de conducta, etc ... a més del currículum. Més que afrontar grans canvis és més aconsellable començar per petits canvis i simplificar algunes tasques com les AACC. Però això sí: un ensenyament renovador no es pot fer al marge d'una implicació personal. Els problemes de vegades són simples resistències al canvi. És a dir, cal "arremangar-se".

2. ADAPTACIONS CURRICULARS (sí, però pràctiques)

- A continuació, presentarem un exemple d'adaptació pràctica feta amb companys professors en actiu. Cal apostar perquè tots els professionals cooperin en la realització d'adaptacions. Sovint demano al professorat de suport, que no simplement s'emportin els alumnes i després els tornin. Cal donar suport també al professorat i assessorar.

En aquest exemple, la professora de Llengua, el professor de suport i l'orientador preparen una adaptació significativa que ocupa un sol full, que permet d'un cop d'ull saber el que cada un ha de treballar i que contempla les possibles diferències amb el currículum ordinari. Està pensada per a un alumne polonès amb escàs coneixement de l'idioma i una alumna d'integració amb discapacitat intel·lectual lleugera. S'ha procurat donar prioritat a rescatar tant com fos possible del currículum ordinari i també la màxima participació en el grup de referència. Davant d'una possible tasca complexa hem optat per simplificar-la, reduir-la, buscar una alternativa relacionada, proposar els continguts més seqüenciats o suprimir i incloure'n d'altres de menys dificultat.

A la part esquerra (Fig. 2) apareixen els continguts comuns del llibre de text (1r ESO); al centre, el tipus d'adaptació realitzada i a la columna de la dreta, les tasques concretes adaptades que realitzaran els nostres alumnes amb NEE. El document correspon al tema 1 amb temporalitat per a dues setmanes.

En l'estudi del quadre anterior podem valorar els següents avantatges:

- D'un cop d'ull podem saber el que l'alumne treballarà en aquest període. L'adaptació ocupa només un full.
- S'observen els continguts corresponents al seu nivell educatiu en comparació amb els proposats i el nivell d'adaptació.
- Rescatem la major quantitat de continguts del grup de referència.
- Amb successius fulls (un per cada tema) podem tenir l'adaptació completa i saber a final del curs el que l'alumne ha après, a més de ser informació molt útil per als professors següents. Si ho pensem amb deteniment, suposa tan sols uns minuts en la preparació inicial del tema i uns d'altres en la preparació de la classe diària.
- Amb proves objectives (exàmens) adaptades a aquests continguts, podem plantejar una avaluació més criterial i menys qualitativa. Als efectes de l'expedient acadè-

mic, farem constar l'existència d'aquestes adaptacions i adjuntarem els quadres resum elaborats com en l'exemple.

- Els professors d'àrea ens impliquem i compartim la preparació de materials per a aquests alumnes, amb el professorat de suport dels que de vegades esperem que ens solucionin el problema ocupant-se'n només ells.
- En el cas de disposar de professorat de suport, n'hi hauria prou amb que aquest i el professor d'àrea tinguessin cadascun una còpia i així saber quina part pot treballar cadascú o en coordinació.
- Podem plantejar quaderns auxiliars de treball o materials de suport que aprofundeixin en determinats aspectes (quaderns de comprensió lectora, ortografia, lèxic, mots encreuats, compendis gramaticals, programes informàtics, ...).
- Molts centres estan propiciant espais de coordinació entre professors, flexibilitzant horaris:
 - Sisena hora d'un dia a la setmana amb disponibilitat horària per a la majoria del Centre.

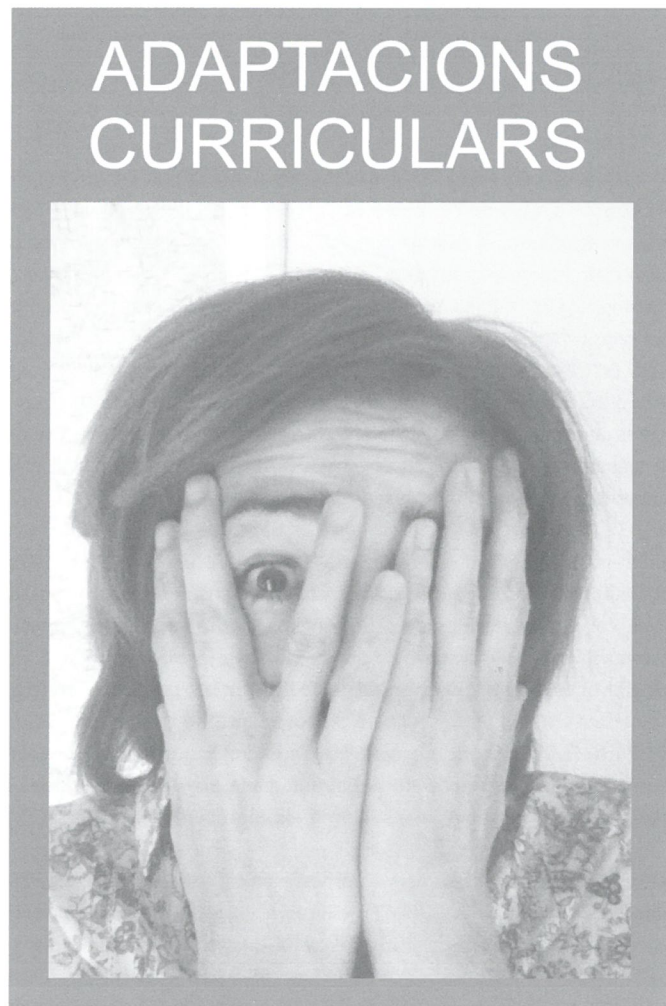


Fig 1

- A la primera reunió del Departament de Llengua i Matemàtiques de cada mes hi assisteix el professorat de suport amb l'únic punt de l'ordre del dia de realitzar les adaptacions curriculars exposades anteriorment. Possibilita tenir a tots els professors d'àrea al mateix temps i elaborar de manera conjunta les adaptacions.

3. IMPORTÀNCIA DEL CURRÍCULUM: jo ensenyo; tu aprens?

Els professors que aconsegueixen els seus propòsits docents solen ser els més capaços de seguir el currículum però que al mateix temps estan disposats i saben reaccionar davant el caràcter, circumstàncies i necessitats del grup d'alumnes i dels individus que el componen. Són docents alertes i sensibles a la retroalimentació de l'alumne, capaços d'utilitzar-la per readaptar un pla d'estudis i enriquir l'ensenyament i aprenentatge. El currículum per sí sol no pot donar resposta a tot; com a docents podem ampliar, reduir, adaptar-lo o ... fer-lo interessant. Tinguem en compte que l'aprenentatge ha de ser "amb sentit" i "consentit".

- L'ensenyament i l'aprenentatge poden ser íntims o distants. La simple transmissió d'informació als alumnes no vol dir que connecti amb ells i que aprenguin. L'ensenyament i l'aprenentatge és una equació en la qual no poden quedar diluïts els individus, de manera que es dona aprenentatge personal quan es connecta.

- La creença en un sistema educatiu que consisteix en memoritzar el que altres ja van descobrir està condemnat al "pa per avui, fam per demà". La simple idea de l'esforç, aïllada (fer cas i obeir) també ho és. És possible que, entrats en el tercer mil·lenni, en la majoria dels centres educatius predomini un model d'ensenyament més centrat en repetir coses sabudes que en construir nous sabers? És possible que es mantingui un model d'ensenyament que propicia una formació basada en consumir informació davant d'una concepció de l'alumnat com a subjecte actiu i responsable del seu propi aprenentatge? El professional de l'ensenyament és un investigador, un professional capaç d'analitzar la seva experiència, les seves actituds, valors, sentiments, interessos i pautes culturals. La transformació acadèmica de tot centre passa necessàriament per una docència renovada i per un docent innovador, format des d'una doble perspectiva: la disciplinària i la pedagògic-didàctica.

- Per canviar l'escola és necessari que les pràctiques docents canviïn, que el professorat deixi de tenir un paper consumista passiu, d'usuari de materials curriculars per passar a una posició activa de creació dins de la seva pròpia pràctica.

- El professorat investigador assumeix la pràctica educativa com un espai en el qual cal indagar, es qüestiona el ser i fer com a docent, s'interroga sobre les seves funcions i sobre la seva figura, es pregunta per la seva activitat, pels objectius de l'ensenyament, revisa continguts i mètodes, així com les estratègies que utilitza, regula el treball diari, avalua el procés i els resultats. Hi ha diferents maneres d'estar en l'ensenyament: la del professor investigador és qüestionant-la, la del professor rutinari és donar les seves classes sempre de la mateixa manera, sense qüestionar el que diu i fa. Si un professor no té capacitat de sorpresa, la seva

preocupació per donar resposta als problemes disminueix i el seu desig d'ensenyar desapareix. Dewey (1916) assegura que un bon professor és aquell que està disposat a canviar en el sentit que li dicta la reflexió sobre la seva pròpia pràctica.

- Davant les inseguretats actuals alguns professors fins i tot enyoren l'antiga visió de l'educació. Però el veritable docent no renuncia sinó que conversa amb les situacions problemàtiques en les de saber i fer són inseparables (Schön, 1992).

- Ensenyar i aprendre és un assumpte imprevisible i arriscat. No hi ha respostes categòriques a preguntes que en aparença semblen òbvies. Això ho fa ardu i gratificant alhora. Què opina de la relació que s'establirà entre vostè com a professor i els seus possibles alumnes?. És l'alumne un recipient buit a omplir o l'aprenentatge "és aquí" per descobrir-lo? Com puc saber si els meus alumnes han après? Què faré si no ho aprenen quan hagi acabat d'ensenyar?

- Com sempre en les interaccions professor-alumne hi ha moltes esperances, riscos i suposicions implícits en el nostre, aparentment senzill, pla d'ensenyament. En aquest context s'espera que l'alumne estigui preparat per absorbir tota la nostra energia emesa.

- Hi ha professors que saben desactivar molt bé les conductes problemàtiques i que reaccionen positivament a les preguntes comprometedores. Estan segurs de sí mateixos, tranquils, amb un bon sentit de la proporció en relació a l'incident i amb una sorprenent confiança en l'alumne. Per a ells la situació problemàtica és referida com una cosa que pot ser positiva. Alguns pensen que aquests professors tenen a la seva cartera pólvores màgiques que han escampar sobre els alumnes quan ningú els veu.

- Però el context és difícil, i el desànim crònic fa efecte en les voluntats, fins i tot les dels més forts. Sembla, després de tot el que s'ha dit anteriorment, que de nou recau sobre les espatlles dels soferts professors la solució de tots els problemes. Per això no puc acabar sense plantejar una qüestió d'assumir responsabilitats: L'educació és un tauler que se sustenta sobre quatre pilars essencials, cadascun dels quals té la seva importància (Fig 3). La robustesa de cada pilar i la mateixa alçada de cadascun, fan que el tauler estigui anivellat. Si un pilar falla, l'educació trontolla. Uns als altres es tiren la culpa dels errors i assenyalen els altres pilars com els responsables dels desequilibris. A sobre ara afegim la cultura de l'ESFORÇ; en aquest context, tots pensaran que són els altres els que han de esforçar-se. Els alumnes vindran ja esforçats de casa, pel sol fet de realitzar campanyes publicitàries? No s'hauran de esforçar també les administracions, pares, professors, ... és a dir, TOTS.

Correspondència amb l'autor: Jesús A. Ruiz Gálvez. E-mail: jruiz97@gmail.com

Referències Bibliogràfiques

- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*. Nueva York: The Free Press.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Bibliografia de consulta

- PARÉDES, J. Y HERRÁN, A. DE LA (2009). *La práctica de la innovación educativa*.

Madrid: Síntesis.

PUNSET, E (2011): "El sistema educativo es anacrónico" Redes, Programa del 04-03-2011 enlace a YouTube en <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>

O'BRIEN, T.; GUINEY, D. (2003): *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza ensayo.

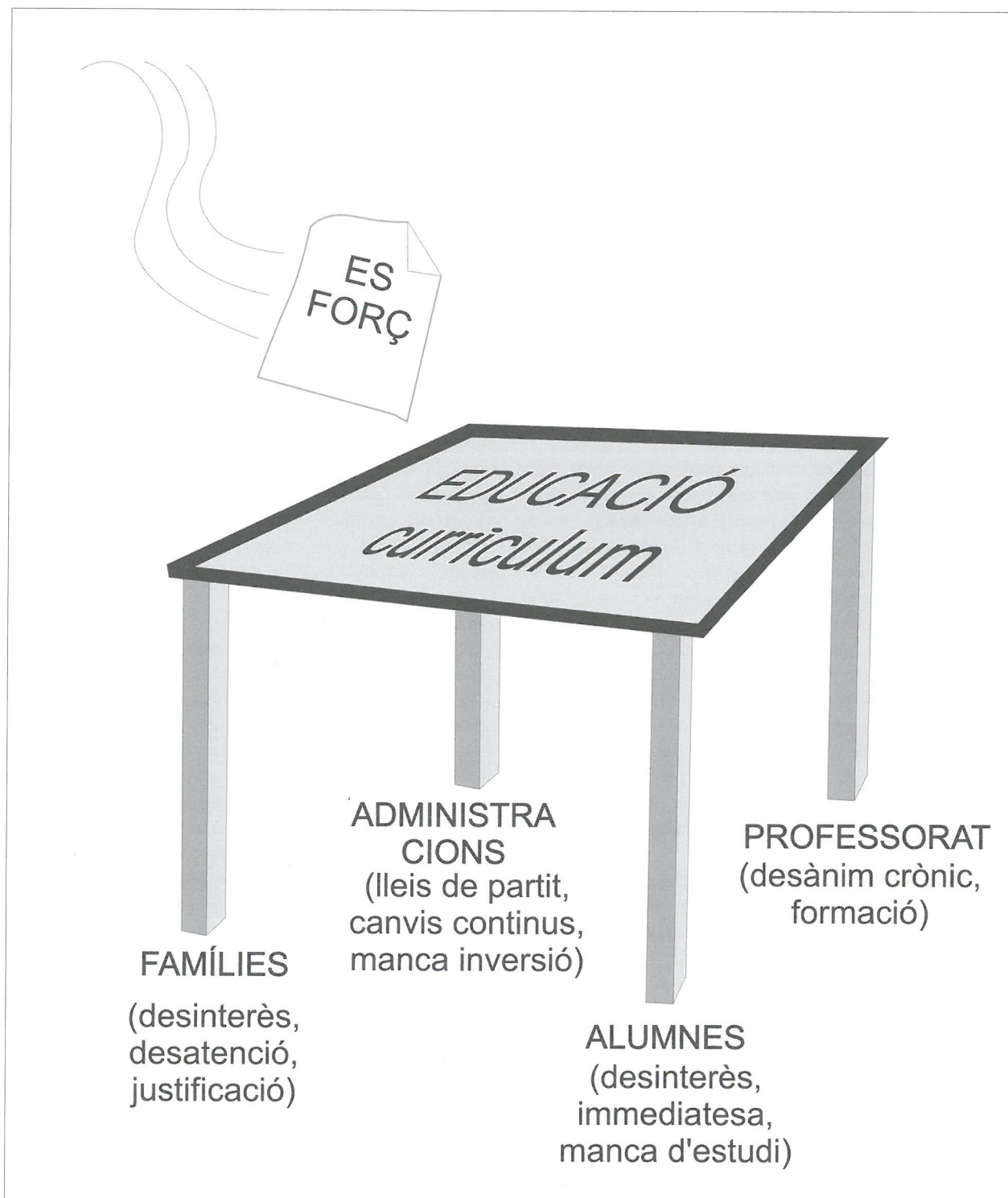


Fig 2

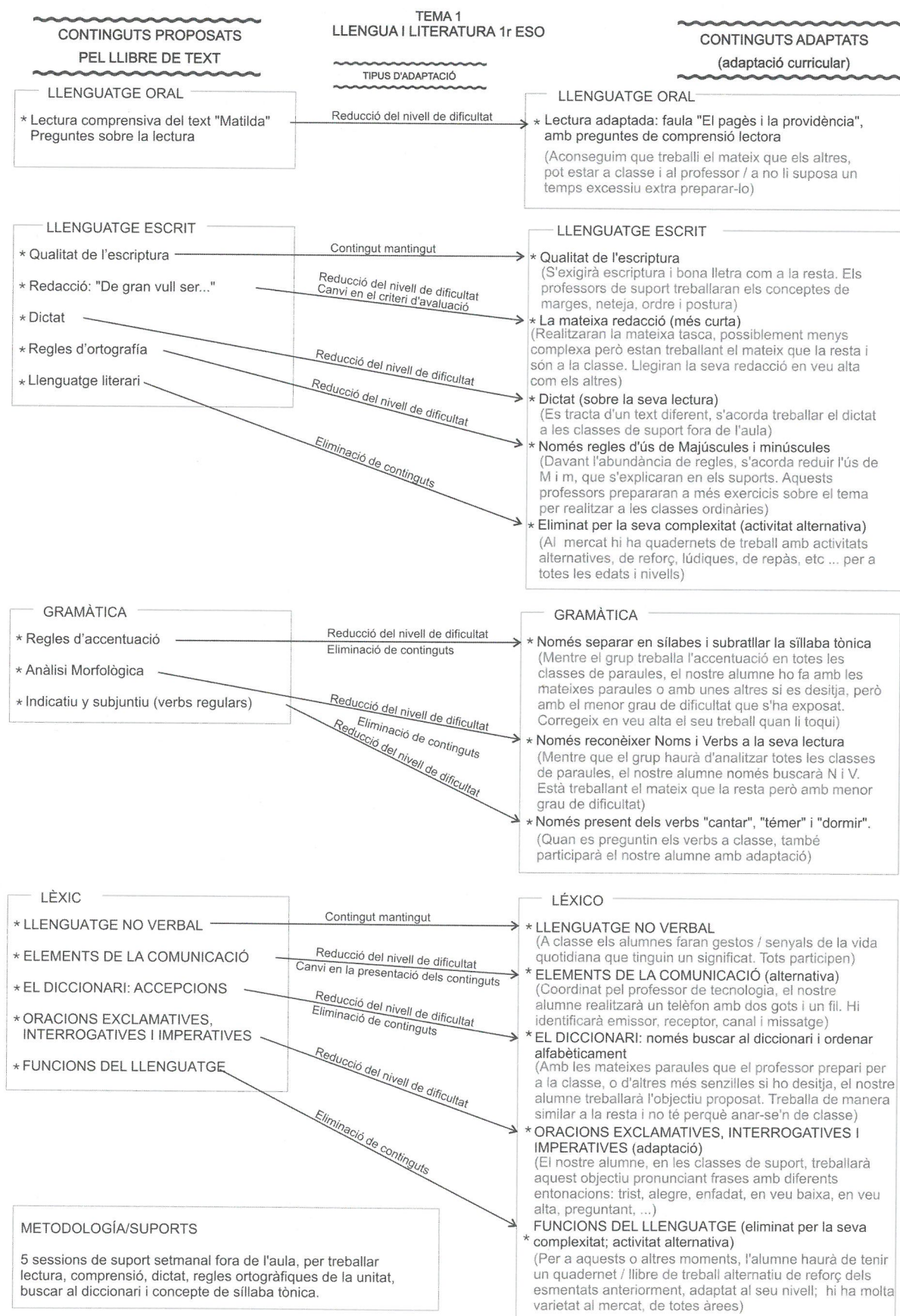


Fig 3

UNA ESTRATÈGIA D'ACOMPANYAMENT DE LA PRIMÀRIA A LA SECUNDÀRIA: La Construcció de casos

Esther Cárcel Ferrer

Psicòloga. Psicopedagoga EAP B-26 de Martorell

Eugenio Díaz Massó

Psicòlego. Psicoanalista. Director del Àrea Social de la Fundació Cassià Just

Carme Rabadán Ruiz

Psicòloga Clínica. Psicopedagoga. Directora Institut El Castell Esparreguera

RESUMEN

Aquest treball exposa les condicions d'una experiència de construcció de casos en el traspàs d'informació de l'Educació Primària a la Secundària a la població d'Esparreguera. S'aborden casos d'alumnes amb dificultats en el desenvolupament i l'aprenentatge ja detectades a l'escola per orientar l'acollida i la intervenció a l'institut. Aquest treball es desenvolupa en un marc de col·laboració i corresponsabilitat entre diversos professionals de les agències d'Educació, Salut Mental i Serveis Socials. Aquesta modalitat de treball posa en primer terme la recerca de respostes al malestar dels subjectes des d'una posició ètica. Es comenten els efectes de l'experiència sobre els alumnes i sobre els professionals.

ABSTRACT

This paper lies down the conditions of an experience about Case Construction as a transfer of information from Primary to Secondary School in Esparreguera. Cases of students with development and learning difficulties already identified in Primary School are discussed in order to guide the welcoming and attention at the institute. This essay sets a framework for collaboration and shared responsibility between various professional agencies: Education, Mental Health and Social Services. This type of work has the search for answers to subjects difficulties from an ethical position as a main objective. The effects of Case Construction on students and professionals are also being discussed.

L'atenció al malestar que es canalitza a través de la conducta és un dels reptes més importants que planteja el panorama educatiu actual. Les dificultats per a donar-hi resposta dins el funcionament habitual dels centres exigeix noves fórmules i noves lectures de l'encàrrec educatiu. Són nombrosos els obstacles que apareixen: la construcció de casos ha estat una bona estratègia per a gestionar alguns d'ells.

1. INTRODUCCIÓ

La present experiència s'emmarca en un context de treball que s'ha anat construint al llarg de diversos anys. Els temps i els llocs necessaris no es troben amb facilitat en el dia a dia dels centres educatius però, per tant cal repensar algunes de les condicions de la nostra pràctica per intentar gestionar les noves demandes que van apareixent. Dins l'àmbit educatiu, en els darrers anys s'han anat incrementant els escenaris on la conducta i el rebuig progressiu dels aprenentatges són els signes predominants del malestar subjectiu d'alguns alumnes. Aquests alumnes generen un seguit de dificultats de molt difícil gestió en l'àmbit educatiu, dificultats que es perfilen com una nova demanda que ha suposat una progressiva adaptació per part dels centres i dels docents.

En aquest sentit podem pensar dues lògiques possibles en l'orientació de les polítiques educatives i socials, així com en l'abordatge dels malestans subjectius: la lògica problema-solució i la lògica qüestió-resposta (Díaz et al., 2010)

La primera parteix d'una afirmació: determinada cosa és un problema. Davant aquesta afirmació, només queda una acció possible: trobar la solució que acabarà amb el problema (Milner, 2003). Quan aquest problema és en realitat "algú", i la solució està sotmesa a la urgència i a la simplificació, aquesta ens condueix, gairebé sense adonar-nos, a la segregació i l'estigma. La persona és considerada un objecte, un número, un diagnòstic, un pronòstic... Així, en la lògica problema-solució, la subjectivitat, entesa com a problemàtica, es converteix en la variable a eliminar.

Seguint aquesta lògica, en un primer moment, la resposta de la institució escolar davant les alteracions de conducta es produeix des de la sanció i l'exclusió. Posteriorment, després d'un procés i del necessari temps de comprendre, pot aparèixer una altra: la lògica qüestió-resposta.

Aquesta ens introdueix en el terreny de la dialèctica i el respecte a les diferents modalitats amb què els alumnes es vinculen al món, sense qualificacions estigmatitzadores. Pensar en termes de "qüestió" ens porta a considerar l'interval entre el que veiem i la conclusió, és a dir, introdueix l'imprescindible del temps per comprendre (veure quadre 1), en lloc de la pressa per concloure que l'època promou. Jacques Lacan va nomenar el temps per a comprendre com un dels tres temps lògics de la subjectivitat: l'instant de veure, el temps per comprendre i el moment de concloure (Lacan, 1971).



CONSTRUCCIÓ DE CASOS: UN TEMPS PER COMPENDRE

Definició de la situació	Des del context, des de la perspectiva de l'alumne, de la família, de l'escola, d'altres professionals	TEMPS per a l'acollida i per donar un lloc al subjecte
Finalitats compartides en relació a l'alumne i a la família.	- Identificar i avaluar necessitats. - Establir hipòtesis que ens orientin. - Compartir una visió	TEMPS per donar un sentit i una orientació a l'acompanyament.
Propostes d'actuació	En diferents contextos i per als diferents agents implicats.	TEMPS per afavorir, organitzar i sostenir la relació d'acompanyament des d'una orientació compartida.
Continuïtat del procés Millora d'ela intervenció	- Reflexionar sobre el procés de treball. - Proposar canvis d'acord amb les noves situacions.	TEMPS per reflexionar i conversar sobre les accions realitzades.

(Quadre 1. La dimensió temps en el procés de la construcció del cas. Els diferents moments i la seqüència d'estratègies de treball.)

Finalment, el binomi qüestió-resposta porta implícita la idea del no-tot. "No-tot és possible", no es llegeix com un dèficit, sinó com la condició mateixa de la vida, del llaç social i de l'aprenentatge. És punt de partida i punt d'arribada. En considerar alguna cosa com una qüestió, com alguna cosa per saber, una mica per construir, s'obre la possibilitat del desig: el desig de saber, el desig d'estar en el món, de viure (Freud, 1914).

Aquesta nova manera en prendre en compte la particularitat, el temps per comprendre, el desig, aporta una dimensió ètica a tota possible intervenció. La construcció de casos s'inclou com a experiència en aquesta segona lògica.

Aquest moviment dels professionals i dels centres caracteritzat pel desig de comprendre la conducta com a signe (Rueda, 2009) no ha estat ni rectilini ni uniforme i està, no cal dir-ho, inacabat. Des dels inicis s'ha treballat a partir d'estratègies fonamentades en el vincle entre persones i institucions. El vincle i el reconeixement de l'altre és el que ha donat sentit a aquesta experiència.

2. LA LòGICA DE LA CONSTRUCCIÓ DE CASOS

Entenem, doncs, la construcció de casos com a eina del treball en xarxa, que deu la seva orientació a la psicoanàlisi (Ubieto, 2009). Des d'aquesta orientació la construcció del cas forma part de l'es-

sència mateixa de la seva intervenció, és a dir, fer sorgir la singularitat irreductible, fixant-se en element que particularitza a cada subjecte en la seva diferència, incloent la sorpresa i l'inesperat. El que "implica reconèixer de la manera més rigorosa possible l'univers simbòlic del subjecte... per extreure la gramàtica i les lleis que el regeixen..." (Miller, 2001).

En una construcció de casos han de fer nus tres dimensions:

- El desig dels que intervenen en el cas d'anar més enllà del que es veu i d'estar disposats a explorar les impossibilitats. En aquest sentit podem dir que el desig fa de límit a la impotència.
- La suposició que darrere del que cada persona fa, hi ha un subjecte que pateix, la qual cosa no impedeix de cap manera fer-se responsable del que diu i del que fa.
- El desig i la suposició d'un subjecte que pateix, permet extreure conseqüències pragmàtiques sobre el que serà la lògica de la intervenció: actes veritables. Un acte veritable és un acte orientat, que es distancia de les mirades que cronifiquen i/o deixen caure.

És en el nus entre aquests tres elements, desig, subjecte i acte,

on es troba la dimensió ètica en tota intervenció educativa i social.

La Construcció de Casos en l'àmbit educatiu és un espai de conversa buscant la particularitat de l'alumne del que es tracta. És, doncs, una experiència de no-saber compartit; el que suma no és el que cadascú sap, sinó el que no sap, el que implica la "construcció d'un nou saber compartit" (Díaz, 2008).

Representa, doncs, un temps per comprendre, previ al moment de concloure sobre les accions i les estratègies a realitzar fora de la urgència i del pronòstic. Un element clau és la corresponsabilitat de tots els agents implicats, fugint de la culpabilització de l'altre (l'altre servei, l'altre professional, per descomptat la família, no fa el que toca) i de la visió de l'especialista com el que ha de resoldre i orientar. Un parany que cal esquivar, perquè l'especialista que sap el que cal fer, molt aviat serà destronat i per tant s'ha d'acreditar que tampoc ell sabia i en conseqüència que no hi ha res a fer.

Aquest model d'intervenció permet crear noves estratègies, més enllà de les solucions estàndards, que cal concretar en acords que cal registrar per escrit per poder revisar-ne periòdicament els resultats.

3. LA CONSTRUCCIÓ DE CASOS. L'OPORTUNITAT DE LA TRANSICIÓ EP-ESO

La intervenció des de la institució escolar ha d'estar sempre orientada des de la comprensió dels elements presents en la conducta. Així, és essencial reparar, restablir les relacions de vinculació i confiança per possibilitar qualsevol acció educativa, atorgar un lloc particular i digne en la institució i en el desig dels seus professionals. En aquest punt és on s'emmarca la present experiència: conèixer i donar un lloc particular, possible i digne a l'Institut als nois i noies amb dificultats greus del desenvolupament i/ o de la conducta ja identificades a la Primària i planificar la seva entrada a l'ESO. Es tracta de donar un lloc i una acció educativa possible i digna, amb l'objectiu d'acompanyar la seva trajectòria ajudant a posar paraules als actes i a l'angoixa, a respondre poc a poc del que li passa. Aquestes seran les condicions preliminars a qualsevol aprenentatge.

L'inici de l'ESO és un moment de transició on cal reflexionar sobre els processos que han aparegut a l'EP: els malestars i les condicions de desenvolupament de l'alumne, el saber i les vivències dels professionals, les accions que s'han portat a la pràctica. És el moment de repensar conjuntament el lloc i les intervencions que es poden oferir en un entorn nou que ha de representar una oportunitat en la construcció subjectiva de l'alumne.

Els casos van ser elegits entre nois que plantejaven dificultats tant en l'àmbit de la conducta, com en l'àmbit de l'aprenentatge. Es tracta que el traspàs no sigui un acte burocràtic, sinó que el centre de Secundària sàpiga que rep una persona a qui li passen coses que poden ser tractades encara que amb dificultats, que conegui les intervencions ja fetes en la trajectòria escolar; unes que han funcionat i altres que no. Es busca traspasar un desig pel nou alumne, per promoure un vincle possible, condició de tota intervenció.

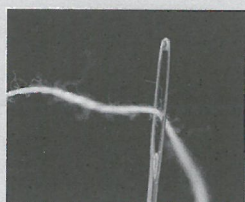
Com comença aquest treball en concret? Per un costat, partim de l'experiència prèvia d'alguns professionals sobre la construcció de casos com a mètode de treball (Vilà, 2007). D'una altra banda, s'ofereix la possibilitat -des del Grup de Treball sobre el TC/TGD en el Baix Llobregat-, de rebre un assessorament per iniciar intervencions a la zona, d'altra banda, des de l'EAP, ja s'havia fet un treball de sensibilització i formació prèvia dels centres. Des d'aquesta orientació, es cerca la corresponsabilitat i el recolzament de diferents agents: tots els centres de Primària i Secundària d'Esparreguera[1], l'EAP B-26 de Martorell, la Inspecció d'Educació del Baix Llobregat, el CSMIJ de Martorell, i Serveis Socials d'Esparreguera, amb el suport d'un assessor extern. La funció de l'acompanyant extern no és la d'un supervisor, ni la de l'expert que sap, sinó la del qui tracta de mobilitzar el desig dels intervinents, de garantir la producció d'un saber i que els acords siguin posats en marxa i revisats. Un altre element determinant, sens dubte, en tot aquest treball va ser el suport i confiança de la Direcció Territorial d'Ensenyament al Baix Llobregat.

La finalitat de l'experiència era promoure la conversa entre professionals de diferents disciplines per construir la narració de la història de l'alumne. En aquesta conversa s'interpreta i s'introdueixen elements de comprensió sobre la naturalesa del malestar de l'alumne, el que permet fer hipòtesis i proposar la direcció i el tipus d'intervencions més adequades (veure quadre 2).

L'experiència s'organitza a partir d'una primera sessió conjunta de tots els agents implicats, amb intenció formativa: compartir alguns elements del mateix discurs, clarificar els principis vertebradors del marc conceptual, i entendre aquell espai com un temps per comprendre.

Un cop feta aquesta primera sessió formativa, es van començar a treballar els casos, a partir dels relats elaborats pel centre de Primària on estava escolaritzat l'alumne. S'acompanyava l'exposició d'unes qüestions per fer una anàlisi individual dels aspectes essencials del cas i possibles propostes d'intervenció en el propi context (veure quadre 3).





CONTRUCCIÓ DE CASOS: CONDICIONS DE LES PROPOSTES

Respecte el procés E/A	Considerant l'escola com un àmbit de desenvolupament
Disponibilitat per l'aprenentatge	Consentiment d'algunes propostes funcionals, motivació. Activitats i clima
Subjectivació del propi malestar i els elements que el generen	Acolliment i contenció del malestar. Ajudar a pensar. Respecte.
Vinculació personal	Confiança, conversa . Rol acompanyament.
Assumir progressivament la responsabilitat sobre els propis processos. Acceptar ajuts, compartir coneixements...	Responsabilitat i sensibilitat Proposar reptes abordables, comprensió pedagògica. Seguretat i estabilitat

(Quadre 2. Punts de referència per planificar les propostes d'intervenció.)



CONTRUCCIÓ DE CASOS: ELEMENTS A TREBALLAR

Moment actual	Descripció dels fenòmens que preocupen. Variacions entre entorns.
L'historial	Inici, evolució, variacions al llarg del temps. Persones i institucions significatives.
Narratives	Narratives compartides i diferents. Valoracions segons entorns i persones.
Amb què comptem?	Entendre i interpretar la naturalesa del malestar. Factors de protecció i vulnerabilitat.
Hipòtesis	Explicacions de cada professional. Explicacions que compartim i construïm.
Perspectives, propostes	Modificar mirades. Plantejar-nos objectius, actuacions, acords, responsabilitats, seguiment...

(Quadre 3. Fases del procés de la construcció del cas.)

Els efectes d'aquesta experiència es poden agrupar en dos camps: sobre els casos i sobre els professionals i serveis que intervenen.

En relació als casos, s'ha observat en tots ells, que un canvi en la mirada dels tutors i professors sobre els actes de l'alumne, produeixen algunes rectificacions. Això es va produir fins i tot ja en l'últim trimestre de la primària.

De la mateixa manera, construir i compartir la idea que no tot l'alumne està pres per la conducta que pertorba, pel fracàs escolar o per tal o qual diagnòstic que nomena el seu ser, va facilitar el desig d'establir un vincle amb cada un d'ells, i en conseqüència

afavorir el consentiment a l'aprenentatge.

En l'àmbit dels professionals i serveis s'observen efectes de tipus formatiu (estratègies per pensar altres casos que presentin qüestions similars, estratègies per pensar i intervenir en qualsevol cas en què hagin diversos professionals implicats) i efectes sobre el treball en xarxa (construcció d'arguments i d'un discurs comú, -no standard-, construcció d'una xarxa de confiança entre dispositius i dins dels dispositius mateixos, que afavoreix el llaç i per tant la millora la intervenció).

Durant el procés de valoració de l'experiència, els participants van expressar alguns dels efectes que havien experimentat (veure quadre 4).

Què consideren que ha aportat aquest treball als que hi han participat?

- Creixement professional i incorporació de criteri, possibilitat de comprensió de la conducta com a demanda, interrogació sobre la pròpia experiència.
- Desig de donar un lloc als nois i a les seves famílies.
- Recerca de fórmules per portar a terme totes les propostes que s'han plantejat: noves formes d'intervenció, noves mirades, nous models i lectures de l'encàrrec educatiu.
- Cert moviment en el si de les institucions implicades. Aquest treball no ha estat indiferent, és important que els Equips Directius s'hi sentissin implicats.
- Recolzament i reconeixement generalitzat: dels centres, la Inspecció, la DTBLL, SM, molt important en l'estructuració i sostenibilitat de la pràctica.
- Coneixement i vincle entre els professionals, sensació de proximitat i acompanyament.
- Consens dels professionals en què l'important no és la tàctica, sinó poder compartir discurs. Principis per orientar la pràctica, més enllà de les diverses estratègies particulars.

(Quadre 4. Algunes impressions manifestades pels participants en l'experiència de construcció de casos.)



4. SITUACIÓ ACTUAL. PERSPECTIVES DE FUTUR

Cal dir, per finalitzar, que al punt on ens trobem no hem arribat sense dificultats. Darrera de qualsevol intervenció hi ha sempre un treball previ, llarg i continuat; obstacles, també molts i sòlidament estructurats, malestars, decepcions... Per a poder avançar cal no esperar grans fites, sinó treballar des de l'oportunitat, sense garanties, posant-hi desig però comptant amb el fracàs com un escenari en ocasions més que possible.

Entenem aquesta com una modalitat de treball que vol anar a contracorrent de la fragmentació d'una època com la nostra, marcada per l'individualisme ferotge, la soledat del professional i la pressió per cercar solucions simples i immediates. En la construcció de casos, es tracta de posar límit a la deriva en què, en ocasions, els nens i adolescents en risc d'exclusió circulen entre les diferents institucions familiars, socials, educatives, i de salut mental. Es tracta també de promoure la formació, la reflexió sobre la pràctica professional, apropant i fent coherents les etapes educatives, les maneres d'entendre, les maneres de buscar oportunitats de millora en el pas d'Educació Primària a ESO.

Es tracta en definitiva d'un experiència ètica, ja que posa al centre la subjectivitat i no l'estadística i el protocol. L'ètica no defuig les complicacions del subjecte.

Nota:

[1] Ens referim a les Escoles: Estel, El Puig, Mare de Déu de la Muntanya, Montserrat, Pau Vila, Roques Blaves, Taquígraf Garriga i als Instituts El Cairat i El Castell.

Referències Bibliogràfiques

- Díaz, E. (2008) *Los intratables de la conducta*, en *Freudiana* 54, 111-115.
- Díaz, E., Gasch, B. (2010). *Las adolescencias como cuestión*
<http://www.osamcat.cat/cat/Publicacions/Articles/Adolescencias.pdf>.
- Freud, S (1914). *Contribuciones al simposio sobre el suicidio*. Madrid: SR, vol 21.
- Freud, S (1914) *Sobre la psicología del colegial*. Madrid: AE, vol.13,
- Lacan, J. (1971) *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma*. En *Escritos*, 1. Buenos Aires : S.XXI Editores.
- Miller, J.-A. (2001), *El ruiseñor de Lacan. Conferencia inaugural del ICBA, Del edipo a la sexualidad*. Buenos Aires: Paidós,
- Milner, J.C. (2003). *Les penchants criminels de l'Europe démocratique*. Paris : Verdier.
- Rueda, F (2009), "Construcción del caso y discurso psicoanalítico", en *Cuadernos de Psicoanálisis. La construcción del caso*, 31, 59-62.
- Ubieto, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*, Barcelona: Gedisa.
- Vilà, F., Bolea, E., Gallardo, A., Adroher, O. (2007). *Els trastorns de la conducta a l'escola*. Barcelona: Departament d' Educació.

Bibliografia Complementària.

- Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Cárcel, E. (2002). *El trabajo por proyectos: una experiencia que favorece la comunicación*. Barcelona: Seminari de Llengües i Educació.
- Díaz, E. i Vilà, F. (2009), "Variaciones de la práctica a varios con adolescentes

excluidos del orden educativo", www.observatorioripsi.com.

Dubet, F. (2005): *El declive de la Institución. Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Punto Crítico.

Freud, S. (1988) : *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu, 21.

Izcovich ,M. (2006): *Tiempo de transformación*. Barcelona: Síntesis.

Lacadee, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant*. París: Editions Payot Lausanne.

Lacadee, P. (2010). *El despertar y el exilio. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia*. Madrid: Gredos.

Lacan, J. (2006). *Seminario X: La angustia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

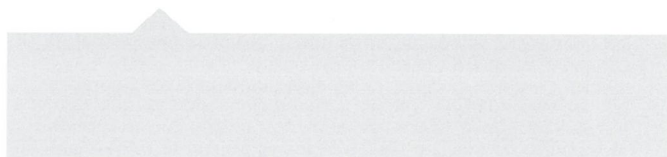
Lacan, J: (1988) *Dos notas sobre el niño. Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.

Laurent, E. (1999) *Parejas de hoy y consecuencias para los hijos en Carretel 2*.

Pennac, D. (2008)., *Mal de Escuela*. Barcelona: Mondadori.

Tizio, H. (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Winnicott, D. W. (1981) *La Tendencia Antisocial. Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona: Laia.



L'APRENENTATGE INCLUSIU A TRAVÉS DE LA PROGRAMACIÓ PER COMPETÈNCIES

Glòria García Urbina

Professora de llengua i literatura castellana, SES de Sils

RESUMEN

El aprendizaje inclusivo a través de la programación por competencias

Los valores y la autonomía son los pilares básicos que sustentan el proyecto educativo del Instituto de Sils. A partir de ellos, el objetivo es formar personas competentes que sepan desenvolverse en un mundo cada vez más plural; por eso, los alumnos de Sils aprenden a trabajar en grupos heterogéneos que permitan la inclusividad, desarrollando proyectos creados por sus propios profesores y pensados para el desarrollo de las competencias básicas en el grado que cada uno pueda alcanzar. Y es que en la educación obligatoria no puede haber niveles mínimos exigidos, y los alumnos deben ser valorados por su capacidad de trabajo y superación, y en ningún caso por su nivel cognitivo. Esa es, al menos, la idea que da sentido al Instituto de Sils, un centro inclusivo donde se trabaja por desarrollar un currículum competencial con una sólida base de valores.

ABSTRACT

Inclusive learning through programming by competences

The values and autonomy are the basic pillars that support the educational project of the Sils High School. From them, the goal is to train competent people who can manage in a world more and more plural, hence, the students of Sils learn to work in heterogeneous groups which enable inclusiveness, developing projects created by their own teachers and designed to the development of key competences in the degree that everyone can achieve. And there can be no required minimum levels in compulsory education, and students must be valued for their ability to work and improvement, and in no case for their cognitive level. That is, at least, the idea which gives meaning to the Sils High School, an inclusive institution where people work to develop a competence curriculum strongly based on values.

L'ORIGEN DE L'INSTITUT DE SILS

L'Institut de Sils va néixer l'any 2008 amb una idea ben clara: amb una organització, una gestió, un currículum i una metodologia clàssiques i tancades, l'aprenentatge no pot ser inclusiu. De fet, aquesta idea va ser gestada deu anys abans, al 1998, per La Font, un grup de professors i professores de les comarques de Girona, entre els quals es compta bona part del claustre de l'Institut de Sils, que des de fa ara quinze anys es reuneixen per discutir sobre pedagogia i compartir bones pràctiques educatives. La seva principal motivació era i és millorar la tasca docent posant especial atenció al tractament de la diversitat a les aules, un tema encara pendent en l'àmbit educatiu.

Quan el grup es va crear encara no es parlava de competències, paraula aquesta més pròpia del món empresarial, però sí s'insistia en el benefici de treballar en grups heterogenis i cooperatius amb la finalitat última d'ajudar als alumnes a ser ciutadans autònoms, sensibles, conscients i adaptables a una societat nova que cada vegada els demanava nous reptes i noves capacitats.

La proposta de l'Institut de Sils és innovadora, doncs funciona d'una manera ben diferent a la dels altres instituts, amb uns objectius i una organització curricular distinta, oberta i personalitzada.

LA IMPORTÀNCIA DELS VALORS I L'AUTONOMIA COM A PILARS DEL CREIXEMENT PERSONAL

L'aposta es va fer per un tipus d'ensenyament on el treball dels valors fos el pilar principal per tal d'aconseguir una educació integral. Aquest ha de ser la base d'un aprenentatge inclusiu, en què els alumnes cooperin i aprenguin els uns dels altres, ja que se'ls incita

a apreciar i a treure profit de la diferència, i se'ls estimula a contribuir en l'aprenentatge dels altres. En aquest sentit, la programació per acostar els alumnes a les competències ha d'ajudar, no a formar únicament estudiants modèlics, sinó persones capaces de moure's pel món amb capacitat d'adaptació i consciència crítica.

El projecte descansa sobre tres pilars imprescindibles en una realitat canviant i diversa; tres pilars que funcionen com a eix vertebrador de la formació competencial de l'alumnat i que són presents en tots els àmbits del seu aprenentatge. Aquests pilars són l'autonomia, la competència digital i l'impuls de la creativitat, sempre assentats sobre uns fermes valors que serveixen de base a la nostra piràmide competencial. Tots ells contribueixen a la formació de l'alumnat cobrint les seves necessitats bàsiques i ajudant-los a integrar-se en un món cada vegada més competitiu i plural.

Però és, sens dubte, el desenvolupament de l'autonomia de l'alumne el que més preocupa als professors de l'Institut de Sils i entorn el qual gira tot el projecte educatiu. La tasca docent no ha d'acabar en el traspàs dels coneixements del professor cap a l'alumne i l'aprenentatge d'aquests únicament a través d'activitats específiques i sistemàtiques, sinó que es fomenta un segon nivell de transferència en el que l'alumne es vegi en la necessitat d'aplicar aquests coneixements, de donar-los un sentit dins la seva realitat més immediata.

Aquest seria tan sols un primer estadi d'autonomia, que s'ha d'anar ampliant de manera que el propi alumne, sempre amb la guia i l'ajuda del professor, pugui ser capaç de confeccionar el seu propi camí d'aprenentatge en funció de les seves necessitats i

capacitats. L'objectiu és aconseguir que els estudiants siguin conscients d'allò que saben i sobre tot d'allò que volen o necessiten aprendre, és a dir, que siguin persones autònomes, que disposin de les eines cognitives i emocionals necessàries per fer front a les diverses situacions i problemàtiques que puguin trobar al llarg de la vida i resoldre-les o gestionar-les de manera eficaç.

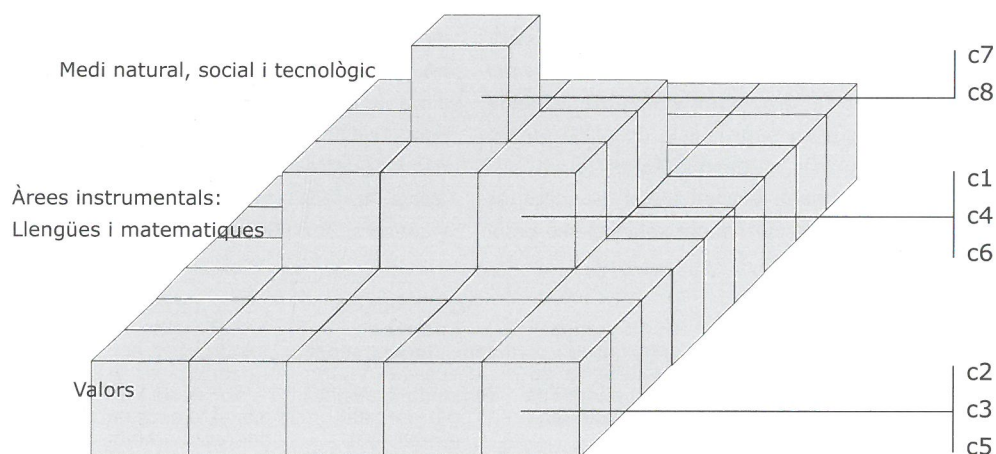
Per obtenir un alt grau d'inclusivitat, el professor necessita la implicació també dels seus alumnes. Si observem un dia normal al centre, la jornada comença amb una activitat que rep el nom de *Bon dia*: abans d'entrar a les classes, els alumnes d'un mateix curs es reuneixen en un mateix espai i, ja sigui per part d'un professor o d'un company, durant no més de deu minuts se'ls presenta un tema relacionat amb aquests valors que se'ls vol transmetre: pot ser una notícia o un tema d'actualitat, una cançó, un text literari, una efemèride o qualsevol altre recurs que permeti una reflexió.

També les tutories de grup, a les que es destinen dues hores setmanals, serveixen per consolidar-los, resolent possibles conflictes que sorgeixen a la convivència, reflexionant sobre per què hi són, com es poden evitar, oferint models de conducta... etc. Una d'aquestes hores de tutoria és destinada a l'assemblea, on es discuteix i es prenen decisions que afecten al grup; amb això s'assegura el treball de la competència 8, social i ciutadana, guiant-los

en la presa de consciència del fet que pertanyen a una societat estructurada, amb organismes de representació en la que la seva veu també ha de ser escoltada.

Tot això els permet prendre consciència del món i la comunitat en la que viuen, però hi ha un segon nivell de tutoria que permet als professors conèixer les necessitats, aptituds, inquietuds i problemàtiques de cada alumne com a individu únic, i que resulta clau a l'hora de comprendre què necessita per anar endavant i poder donar-li les eines adequades. Són les tutories individuals o seguiments, dues hores setmanals de les que disposen els tutors per entrevistar-se amb els seus estudiants, per poder conèixer-los bé i així aconsellar-los, assessorar-los, pactar acords que els ajudin a millorar tant a nivell personal com acadèmic i transmetre a la resta del professorat quines són les necessitats d'aquell alumne concret, tant a nivell pedagògic com a nivell afectiu.

A l'Institut de Sils el grau de benestar de l'alumnat és molt elevat, i l'absentisme pràcticament inexistent. Es lluita dia a dia per una bona convivència, per mantenir el clima de confiança i desterrar tòpics: l'aspiració és que els alumnes no vegin el professor com l'enemic. A canvi, tan sols se'ls demana que col·laborin en la bona entesa de la comunitat educativa, que treballin per la seva formació i el seu creixement com a persones, pel seu benestar i el dels seus companys.



Competències	c7: coneixement món físic c8: social i ciutadana c1: comunicativa lingüística c4: matemàtica c6: digital c2: aprendre a aprendre c3: autonomia personal c5: cultural artística
--------------	---

LA PERSONALITZACIÓ DEL CURRÍCULUM

Aquest coneixement profund de cada alumne i de cada situació és imprescindible per al desenvolupament de la metodologia acadèmica.

Observem com s'organitzen les classes a l'Institut de Sils. Hi ha unes hores destinades a la transferència de coneixements, el que al centre anomenen els àmbits, classes magistrals on el professor exposa el tema i que corresponen a cadascuna de les matèries tradicionals: les llengües, les matemàtiques, les ciències naturals, les socials, la tecnologia... o el que és el mateix, les instrumentals i els medis.

Hi ha una franja, però, dedicada a la pràctica individual d'aquests coneixements, la que aquí es coneix com a hores d'habilitats, un total de 6 a la setmana. Són hores destinades a la pràctica de les matèries instrumentals, llengües i matemàtiques, que serien al centre de la piràmide, on l'alumne, a partir d'una proposta oberta del professor, pot practicar unes certes habilitats -la redacció, la ortografia, el càlcul, l'anàlisi matemàtic o lingüístic- per tal de consolidar coneixements i desenvolupar destreses. És el domini d'aquestes destreses el que veritablement faran competent a una persona, ja que li serviran com a porta d'entrada a la resta de coneixements acadèmics propis de cada medi. És aquí on l'autonomia i la capacitat d'autoaprenentatge prenen un major protagonisme, en ser el propi alumne el responsable del seu procés i el dissenyador del seu pla d'estudis, sempre amb l'ajuda i la guia del professor, que coneix cada cas i sap què se li ha d'oferir i què se li pot demanar.

Un ampli ventall d'activitats de diferents nivells, una proposta oberta del professor a l'hora de treballar i l'ús d'eines com la del portafoli, permeten l'augment del grau d'autonomia de l'alumne i eviten comparacions i greuges en tenir com a obligació fer tot allò que pugui fer cadascú, ni més, ni menys. Aquest últim, per exemple, s'ha implantat amb relatiu èxit encara a les matèries de llengua, és un treball de reflexió permanent sobre el seu propi

aprenentatge, que comença amb una guia molt marcada: de cada tema proposat, se'ls demana que pensin *què faré i per a què, com ho faré, com ho estic fent i com ho he fet*, o el que és el mateix: que facin un plantejament, es fixin uns objectius, proposin una metodologia, i facin ells mateixos una avaluació del seu propi procés i del resultat.

ELS PROJECTES: UN TREBALL COOPERATIU

El punt fort del currículum, no obstant, són els projectes, és aquí és on es dedica el 80 % de l'esforç dels professors, ja que són propostes didàctiques originals i la confecció de cadascun és molt complexa.

De dilluns a dijous els alumnes hi treballen dues hores diàries i són sessions on es prioritza el treball cooperatiu en grups heterogenis. Vertebren tota la programació, ja que és a través d'ells que es consoliden els coneixements adquirits als àmbits, es posen en pràctica les habilitats treballades, es plantegen una sèrie d'activitats de les que s'ha de resoldre la problemàtica i es demana cooperació per tal de complir amb la feina, els terminis i de que presentin un producte original i ben elaborat. Respecte al contingut d'aquests projectes es tracta, a grans trets, de treballar un tema des de totes les perspectives possibles, posant en relació tot allò que es s'estudia als diferents àmbits durant aquell mes. Són els eixos de treball bàsics per acostar-nos a les competències i és aquí on s'insisteix i s'aconsegueix aquesta inclusivitat.

La programació parteix de 40 temes dels àmbits social, humanístic, tecnològic i científic, repartits en deu projectes a cada curs. Van ser consensuats per tot el claustre i supervisat per la Universitat de Girona (UdG) amb la voluntat d'abastar les diverses dimensions i àmbits de les persones: el físic (Projecte *Compte amb el cos*, 3r d'ESO, febrer, medi natural), l'emocional (Projecte *La família*, 1r d'ESO, setembre, àmbit de tutoria), el social (Projecte *El món en guerra*, 4td'ESO, febrer, medi social), el cognitiu (Projecte *Utopia*, 4t d'ESO, juny, medi social) i l'artístic (Projecte *Presenta't al concurs*, 3r d'ESO, novembre, àmbit musical).

2.3.4 Comunicar la informació i els coneixements.	A) Comunica informació i coneixements sense discriminar-los.	B) Comunica informació i coneixements de manera adequada quan se li demana.	C) Comunica informació i coneixement sense necessitat d'una demanda específica per part del professorat.	D) Utilitza diferents estratègies per a comunicar la informació i el coneixement en diferents àmbits.	<i>Es treballa als àmbits i s'avalua a l'exposició oral del projecte</i>
3.2.4 Ser responsable.	A) Es poc responsable i li costa implicar-se.	B) És irresponsable però de vegades fa alguna feina.	C) Comença a ser responsable tot i que s'inhibeix alguna vegada.	D) Se sap responsable i acaba el que s'ha proposat.	<i>S'observarà durant el projecte i s'avaluarà en equip docent</i>
4.2.2 Aplicar els coneixements matemàtics a una àmplia varietat de situacions.	A) Aplica algunes tècniques del càlcul amb ajudes.	B) Aplica algunes tècniques del càlcul.	C) Aplica totes les tècniques del càlcul però comet errors.	D) Aplica adequadament les tècniques de càlcul.	<i>Es treballa i avalua a matemàtiques</i>

(Fragment de la graella d'indicadors associats al projecte 3 de 3r d'ESO "Presenta't al concurs")

Es prioritzen cada vegada dues o tres subcompetències per treballar durant el mes amb els corresponents indicadors. La graella de programació inclou aquells indicadors que s'observaran i avaluaran, així com la franja acadèmica en la que es treballaran: des de els àmbits, des dels projectes, a la tutoria, etc. Finalment, cada indicador avaluable presenta quatre possibilitats o graus d'assoliment de la competència; d'aquesta manera es pot assegurar que tots els alumnes podran assolir la competència en un d'aquests quatre graus. És en aquest sentit en què els professionals que treballen a Sils tenen el convenciment que la seva programació competencial per projectes és inclusiva, perquè permet treballar al màxim les potencialitats de cadascú.

FULL 5

FRAGMENT DE PROGRAMACIÓ TEMES /COMPETÈNCIES DE 3R. D'ESO

3A LA TERRA	3B HTA MODERNA	3C MÚSICA	3D LA VIDA	3E DEMOCRÀCIA	3F COS HUMÀ I SALUT	3G TOT ÉS QUÍMICA	3H SEXUALITAT	3I MÓN VIRTUAL
-------------	----------------	-----------	------------	---------------	---------------------	-------------------	---------------	----------------

1. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA

1.1 Tenir capacitat per expressar, comunicar, escoltar i interpretar oralment

1.1.1 Expressar pensaments, emocions, vivències, opinions, creacions.

1.1.2 Escoltar i interpretar pensaments, emocions, vivències, opinions, creacions

1.1.3 Ajustar l'expressió oral a les característiques del context.

1.1.4 Estructurar el coneixement i donar coherència i cohesió al discurs oral

1.1.5 Implicar-se activament en una conversa i adoptar una actitud dialogant.

1.1.6 Gaudir escoltant i expressant-se.

○	X							
	○						○	
								XO
		X		○				
				○				

1.2. Comprendre textos de tipologia diversa, a través d'una lectura eficaç i

1.2.1 Comprendre textos de tipologia diversa (comprendre globalment, obtenir informació, elaborar una interpretació, reflexionar sobre la intenció de l'autor)

1.2.2 Utilitzar diverses estratègies per llegir amb autonomia.

1.2.3 Llegir eficaçment (velocitat lectora)

1.2.4 Gaudir llegint.

		XO						
				○		X		
X								

1.3. Disposar de les habilitats necessàries per expressar, comunicar, llegir

1.3.1 Conèixer i usar les regles del sistema de

Amb aquesta organització es vol aconseguir un centre inclusiu on no hi hagi grups de nivell, no hi hagi segregacions ni per capacitats ni per interessos, i es valora que els mateixos alumnes contribueixin a construir aquesta inclusivitat. Se'ls ensenya a organitzar-se la feina de manera solidària, equànime en funció de les possibilitats de cadascú i recordant que l'objectiu és comú i, per tant, per sobre del seu propi benefici acadèmic, està el benefici del grup, han d'ajudar a aquells companys que ho necessitin i han de saber deixar-se ajudar. A la base de tot, com sempre, els valors.

L'AVALUACIÓ DEL PROCÉS

I és que cap alumne està obligat a fer o conèixer allò que no pugui assolir, però sí els hem d'exigir que aprenguin tant com puguin a partir d'allò que saben, que tinguin una actitud d'obertura cap a allò que els demés els poden aportar i que no dubtin a l'hora de plantejar-se reptes i fites a assolir. És per això que l'única cosa que se'ls demana a tots per igual és que s'esforcin, que no es conformin amb el que tenen i que treballin tant com puguin per tal de ser cada dia una mica millors. Per aquesta raó no són tan importants els resultats que obtenen com l'esforç que hi hagin posat, la seva capacitat d'autoaprenentatge, que inclou el disseny del propi ritme d'estudi i l'autonomia a l'hora de decidir què aprenen i com ho faran.

A Sils els nois són avaluats en funció del seu rendiment, i en cap cas en funció de les seves capacitats. Per això, cada hora d'habilitats i de projectes el professor corresponent posa una nota que reflecteix el treball que ha fet aquell alumne durant la sessió. Això exigeix una implicació molt elevada per part del professorat i una gran capacitat d'observació i empatia, traduïda en el domini d'estratègies de gestió d'aula que li permetin portar a terme aquest seguiment.

Aquesta nota s'entra al moodle sessió per sessió, i el sistema extreu una nota mitjana, la nota base, que servirà com a referència per posar la nota de cada matèria. L'alumne obté, per tant, una nota mitjana del seu progrés, del seu rendiment i la seva actitud a l'aula. El professor de cada matèria la consulta per tal d'avaluar el seu àmbit i té un marge d'acció de dos punts per sobre o per sota d'aquesta nota en el moment de l'avaluació. Cap alumne suspèn una matèria per no haver assolit els coneixements bàsics, ja que a l'educació obligatòria no pot haver-hi nivells mínims. Les notes de resultat, que s'obtenen a partir de proves de competència i de la qualitat del producte final lliurat a cada projecte, i que sí ens donen pistes sobre les capacitats d'un alumne, serveixen únicament com a indicador que permet conèixer i mostrar les aptituds dels alumnes, sobretot de cara a orientar-los per al seu futur.

Valors, autonomia, heterogeneïtat, treball cooperatiu, foment de la creativitat... tot plegat per a formar persones que sàpiguen integrar-se en la societat, per ser capaços de resoldre problemes, que tinguin capacitat d'esforç i superació, amb consciència crítica i capacitat d'anàlisi; persones, en definitiva, competents en el món en el qual hauran de viure.

La de l'Institut de Sils és encara una experiència en fase de proves, perquè els resultats immediats en educació són difícils d'obtenir, i per això el claustre de professors cada vegada que tanca un curs avalua, revisa i proposa canvis que poden ajudar a millorar el projecte i a tirar-ho endavant. Tot just acaben de néixer, i només la paciència, la perseverança i la confiança en un model diferent els animen a seguir treballant a favor de la seva idea educativa.

Correspondència amb l'autora: Glòria García Urbina. Professora de llengua i literatura castellana, SES de Sils. E-mail: gloria@institutdesils.cat



LA CONSTRUCCIÓ D'UN MODEL D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT EN UN INSTITUT DE SEGUNDÀRIA: estratègies organitzatives i procediments

M^a José Cesena

Psicòloga. Equip d'assessorament psicopedagògic de Nou Barris

Victòria Montoya

Psicopedagoga de l'Institut Josep Pla

Araceli Viñes

Coordinadora Pedagògica de l'Institut Josep Pla

RESUMEN

El siguiente artículo es un resumen del proceso seguido por un instituto de secundaria en la construcción de un modelo de atención a la diversidad. Partiendo de la actual situación y analizando las necesidades educativas del centro y su alumnado se propone avanzar hacia un modelo que pueda dar respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

ABSTRACT

The next article shows us a summary of the process followed by a secondary school in the construction of a model for diversity. Taking into account the actual situation and analyzing the educational needs of the center and its students, the goal is to move towards a model which could give a response to diversity from an inclusive perspective.

INTRODUCCIÓ

L'Institut Josep Pla és un institut públic de la Generalitat de Catalunya situat en un dels extrems del districte de Nou Barris, al Turó de la Peira fent frontera amb el districte d'Horta Guinardó. Té tres línies d'ESO i dos de Batxillerat del que s'imparteixen les modalitats de Ciències i Tecnologia, i d'Humanitats i Ciències Socials.

Es va crear com a IES el curs 1991-1992, (abans era una extensió) i rebia alumnat per estudiar BUP i COU procedent de Nou Barris. Amb la implantació de l'ESO (curs 1996-97) es va canviar el mapa escolar i l'institut va passar a tenir com a escoles de primària adscrites centres d'Horta: *Àngels Garriga*, *Arrel*, *Graziel-la*[1], *Heura*, *i Mare Nostrum*, que havien estat escoles del CEPEC vinculades als moviments de renovació pedagògica. L'alumnat d'aquestes escoles i que passava a fer l'ESO i el batxillerat al nostre institut en general tenia bon nivell de competències i corresponia majoritàriament a famílies arrelades al barri d'Horta i d'estatus mitjà i mitjà-alt. La proporció d'alumnat de l'IES que provenia de Nou Barris per qüestions de proximitat geogràfica era molt menor. La situació socioeconòmica de la població de Nou Barris era molt diferent de la d'Horta, amb menys recursos econòmics i amb estructures familiars més complexes que les feien usuàries dels Serveis Socials de Nou Barris.

Hi havia molt poc alumnat amb NEE de les escoles de primària adscrites i quasi tots eren alumnes amb dèficit auditiu oralitzats que provenien del CEIP *Graziel-la*.

De la mateixa manera que a la resta de la ciutat de Barcelona, al llarg de la dècada, va anar augmentant progressivament l'alumnat immigrant que arribava al Josep Pla, tot i que seguia sent poc nombrosos[2]. Alguns d'ells anaven als TAE i quan s'incorporaven al centre ja tenien un mínim coneixement del català oral i escrit.

El curs 2007-2008 va començar amb un nou canvi del mapa escolar; dues escoles de primària de Nou Barris (*Calderon* i *El Turó*) van passar a ser adscrites al Josep Pla. Des d'aquest canvi ha anat augmentant l'alumnat de Nou Barris.

En el traspàs de l'alumnat de les escoles de primària adscrites d'Horta s'ha pogut observar en els darrers anys de la dècada del 2000 un progressiu augment d'alumnat amb unes característiques similars al de Nou Barris. La crisi econòmica, que ha afectat moltes famílies de classe mitjana, ha agreujat aquesta situació que es reflecteix en el creixent augment de les famílies usuàries dels serveis socials d'Horta i en la incorporació a la Comissió Social dels serveis socials del Carmel. Si en un principi s'atenia i es feia el seguiment d'un 2% de les famílies, actualment estariem parlant d'un 6%.

SITUACIÓ INICIAL

A nivell organitzatiu, les estratègies d'atenció a l'alumnat no es van anar adaptant als progressius canvis que s'anaven produint i que hem explicat a la introducció.

En un primer moment, es pensava que aquesta seria una situació transitòria i per tant es va anar endarrerint la presa de decisions sobre el model que ens caldria per donar resposta a la nova realitat educativa.

Així s'explica que aquest centre no disposi d'una Aula d'Acollida, que la Comissió d'Atenció a la Diversitat estigués formada per la Psicopedagoga del centre i la Assessora de l'EAP, coordinant-se puntualment amb l'Equip Directiu i dedicant-se únicament al seguiment de l'alumnat. Els canals de comunicació entre els Equips Docents, els tutors, les coordinacions de cicle i la CAD eren insuficients. El procediment que se seguia per fer una demanda a l'EAP

era a través de la Psicopedagoga i la devolució de la valoració, també. La Psicopedagoga feia el traspàs de la informació als tutors i a l'Equip Docent. Aquest procés era lent, no s'ajustava a la necessitat real de l'alumnat i no garantia el manteniment dels acords presos ja que sovint els circuits d'informació eren orals. Una situació similar es produïa a les reunions de la Comissió Social

ON SOM?

El curs 2010/11 s'inicia amb un nou Equip Directiu, amb un projecte educatiu que tenia com objectiu principal donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat.

Com a punt de partida es realitza una anàlisi de la situació de l'institut per tal d'identificar i prioritzar les necessitats i alhora planificar les actuacions a dur a terme.

- L'augment de l'alumnat nouvingut matriculat al centre, que en un nombre important s'incorpora fora del període oficial de preinscripció i matrícula. L'institut no disposa d'Aula d'Acollida ni d'hores de professorat suficients per atendre'l.
- El percentatge d'alumnes diagnosticats per serveis externs ha anat augmentant significativament. Actualment és del 10%. La majoria d'aquests diagnòstics són de trastorn d'atenció amb o sense hiperactivitat, dislèxia i síndrome d'Asperger. Els alumnes i les seves famílies arriben al centre amb tot un seguit de recomanacions i orientacions psicopedagògiques realitzades pels professionals de salut i que demanen a l'institut el desplegament dels protocols corresponents.
- L'increment dels dictàmens d'escolarització per retard greu a l'aprenentatge en el canvi d'etapa educativa i els de reconeixement un cop iniciada la secundària en 5 anys s'ha quadruplicat.
- L'augment progressiu i significatiu de les demandes de valoració psicopedagògica a l'EAP i de les coordinacions amb serveis externs de tractament.

Es va evidenciar que l'institut no disposava en aquells moments de l'estructura organitzativa capaç de donar resposta a les necessitats detectades. Era fonamental caminar cap a la incorporació

de criteris i estratègies d'atenció a la diversitat en els diversos nivells de concreció curricular per tal de plantejar una organització pensada pel conjunt del centre i orientada a facilitar la inclusió i l'aprenentatge de tot l'alumnat. És a dir, calia aconseguir que l'institut fos un centre educatiu per a tothom, entenent les diferències com a quelcom natural a l'essència humana, on cada membre té les seves característiques i les seves necessitats. *"Hi participa el conjunt de la comunitat del centre, procurant donar el tracte humà i tècnic adient a tots els alumnes, per tal que tots puguin aprendre i desenvolupar al màxim les seves capacitats"* (Departament d'Educació, 2008).

Segons Teresa Castilla aquest concepte d'inclusió que parteix de concepcions amb una forta base social, dona una funció socialitzadora a l'escola, que cerca la igualtat d'oportunitats per a

tot l'alumnat que no ha de ser confós amb un tracte per "igual" a tot l'alumnat, és a dir, que el millor sigui participar sempre en les mateixes activitats i entorns. Cal oferir a cada alumne/a els recursos materials, organitzatius i humans per tal de compensar les barreres per assolir els aprenentatges.

Així doncs, davant la diversitat creixent: alumnat amb situació sociofamiliar i cultural desfavorida, alumnat nouvingut, alumnat amb dictamen de NEE i alumnat diagnosticat de dislèxia, TDAH i altres trastorns de l'aprenentatge a partir del curs 2010-11, l'institut comença el procés de construcció d'un nou model d'atenció a la diversitat que garanteixi l'acollida, la inclusió i l'adequada escolarització perquè tots arribin a l'èxit escolar en la mesura de les seves possibilitats. Es volen recuperar els circuits i canals de comunicació entre els psicopedagogs i els

equips docents així com rescatar el paper del tutor com a guia i coordinador de les decisions educatives de l'equip docent davant del grup-classe.

ORGANITZACIÓ I PROCEDIMENTS DE L'INSTITUT PER DONAR RESPOSTA

A partir del curs 2010-11 el nou projecte educatiu es proposa donar resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials tant pel que fa a mesures d'atenció a la diversitat com d'excel·lència educativa. En aquest article, però ens centrarem en les mesures d'atenció a la diversitat.

La Comissió d'atenció a la diversitat esdevé l'element fona-



mental en l'organització de les mesures d'atenció a l'alumnat. La CAD és l'element clau, l'òrgan catalitzador de totes les mesures que l'institut ha anat desenvolupant i ha permès avançar en el projecte actual. En un primer moment es van definir les seves funcions, les actuacions a dur a terme i el procediment. La CAD, formada per la psicopedagoga del centre, l'assessora psicopedagògica de l'EAP i la coordinadora pedagògica, es reuneix quinzenalment. Les actes es passen a l'equip directiu, als coordinadors de cicle i a la coordinadora LIC quan s'escau. És important que la informació, les propostes i les decisions arribin a tot el professorat a partir dels mecanismes de funcionament propis de l'institut.

Els objectius definits com a prioritaris de la CAD són:

- Prioritzar els alumnes que han de ser valorats per l'EAP seguint el protocol pactat entre el centre i l'EAP. Abans ja hi ha hagut una prioritització prèvia per part dels equips docents, els tutors i la coordinació de cicle.
- Fer el seguiment de l'alumnat amb NEE prioritzant les qüestions més generals ja que els casos individuals es tracten més profundament a les reunions entre la psicopedagoga i l'EAP.
- Orientar i col·laborar en l'elaboració dels PI.
- Elaborar propostes metodològiques i organitzatives en l'atenció a l'alumnat amb NEE.
- Aconseguir que tot el professorat utilitzi els protocols sobre dislèxia i TDAH i els contempli a la programació de la matèria i en els PI.
- Col·laborar en l'actualització i millora del Pla d'Accollida i en la cerca i elaboració de materials per a l'alumnat nouvingut amb la coordinadora LIC.
- Organitzar la intervenció de la psicopedagoga i l'EAP a 2n cicle de l'ESO, sobretot pel que fa a l'orientació acadèmica i professional. També es pot atendre l'alumnat de Batxillerat quan sigui necessari.
- Coordinar i col·laborar en l'elaboració del Pla d'atenció a la Diversitat de l'institut
- Regular el funcionament de la Comissió Social (formada per la CAD i els educadors socials dels serveis socials de la zona) que es reuneix mensualment.
- Coordinar-se amb els referents del Programa Salut i Escola[3] trimestralment

Des de la Comissió d'atenció a la diversitat s'han anat definint els circuits de funcionament que faciliten l'autonomia de les persones que intervenen en l'atenció de l'alumnat que ho requereix. En aquest sentit es va concretar com es fa arribar una demanda de valoració psicopedagògica al professional de l'EAP i com aquest fa el retorn de la informació. Aquest circuit es va explicar a l'inici de curs a tots els equips docents amb la presència de l'assessora de l'EAP.

S'han elaborat graelles per recollir la màxima informació de l'alumnat: la procedent de les escoles de primària, la dels serveis externs de salut, serveis socials i serveis educatius... S'ha analitzat la informació i s'han fet propostes de mesures d'atenció als alumnes als equips docents. En aquest sentit des de la CAD s'han elaborat protocols per alumnes diagnosticats de TDAH i de dislèxia[4] (Taules 1 i 2). També s'ha elaborat un protocol per a

l'alumnat amb dèficit auditiu ja que l'institut Josep Pla, com ja s'ha dit anteriorment, és un centre d'agrupament de sords oralitzats. En tots els casos les mesures proposades es refereixen a aspectes més metodològics i didàctics que haurà de tenir en compte tot el professorat i no es modifiquen els conceptes curriculars. Tota aquesta informació es traspassa al professorat en una sessió de claustre organitzada exclusivament amb aquest únic punt de l'ordre del dia. Es va valorar positivament que l'assessora EAP participés de la reunió.

S'ha elaborat un model de pla individualitzat (partint del model de primària de l'EAP de Nou Barris) pensant en tots aquells alumnes que un cop esgotades les possibilitats de promoció amb les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat del centre, no asoleixen l'èxit escolar. Amb aquest alumnat s'ha de posar en joc la mesura més individualitzada i personalitzada que disposa l'actual sistema educatiu en un centre ordinari[5] per tal de garantir l'assoliment de les competències bàsiques que els hi permetin un bon desenvolupament personal i escolar. Aquest model, exemplificat en un alumne concret, amb tots els passos també ha estat exposat i treballat a la sessió de claustre anteriorment citada. S'ha procurat que el model de PI s'adapti el màxim possible a la realitat de l'institut. El curs 2010-11 es va utilitzar el full creat per l'institut Marta Mata[6]. Aquest curs, però, està funcionant un model complet on es recullen tots els aspectes que normativament cal incloure en un PI. Per exemple, cada matèria que adapta els conceptes utilitza la taula aquí exposada[7]. (Taula 3) En aquesta taula queden recollits el material, l'avaluació, els objectius i els conceptes concrets a treballar amb l'alumne/a.

Des de la CAD també es fan propostes als coordinadors de cicle i equips docents de les mesures d'atenció a la diversitat. Serà, però, des de l'equip docent on s'acabarà prenent la decisió. Les mesures incloses en el pla actuació general de l'institut són les següents:

Mesures d'atenció a la diversitat:

- **Agrupaments flexibles:** Formats pel grup d'alumnes que mostren més dificultat en les matemàtiques, català i castellà. Els alumnes assisteixen al grup reduït de les matèries que l'equip docent considera adequat. Els criteris de continuïtat es revisen a les avaluacions. En aquest sentit són per tant flexibles. A 4t d'ESO també es fan per a la matèria d'anglès.
- **Matèries optatives:** Aquest curs s'han dissenyat cinc matèries optatives específiques per a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge de 1r a 3r d'ESO:
 - o 1r: **Ens organitzem a l'ESO:** una optativa per a l'alumnat nouvingut i amb dificultats greus d'aprenentatge (impartida per la psicopedagoga) i una altra per a l'alumnat que no té cabuda als agrupaments flexibles, però que necessita un seguiment més individualitzat.
 - o 2n: **Dos grups de reforç:** per a treballar com-

petències bàsiques de manera transversal s'ha organitzat una optativa per a l'àmbit de lletres i una altra per a l'àmbit de ciències. L'alumnat candidat es decideix a l'equip docent de 2n i té com a objectiu l' assoliment del nivell de primer cicle.

- o 3r: **Reforç d'instrumentals:** per a l'alumnat que no té cabuda als agrupaments flexibles però que necessita una atenció més personalitzada per assolir les competències bàsiques de 3r.

Tutoria individualitzada: A més del tutor de grup, professors de l' equip docent del nivell fan el seguiment d'alumnes que necessiten una atenció més personalitzada. Així, es poden seguir més acuradament alumnes a qui els costa organitzar-se, que no tenen ben interioritzats els hàbits de treball i estudi, que els costa seguir les normes de convivència del centre o que tenen plans individualitzats. Aquest curs hi ha. 30 amb tutoria individualitzada.

Programa Èxit[s]:

L'institut Josep Pla hi participa des de fa més de 10 anys amb l'objectiu d'enfortir l'enllaç amb les escoles de primària vinculades, facilitar a l'alumnat l'adquisició de les habilitats, competències i sabers necessaris per obtenir El Graduat de Secundària i oferir un servei de proximitat a l'alumnat i les famílies.

Es realitzen activitats de reforç i d'acollida a l'institut Josep Pla, per a nens i nenes de 5è i 6è de Primària, i per a nois i noies de 1r i 2n d'ESO que estan a càrrec dels amics i amigues grans; monitors que acostumen a ser en gran part ex alumnes del centre. També es realitza una tasca de coordinació entre els tutors del cicle superior de les escoles de primària, els tutors de primer cicle d'ESO i els amics i amigues grans, sota la supervisió de la coordinació de l'Ajuntament i de l'Institut.

Pla individualitzat:

És la mesura més extraordinària de l'institut. Aquest curs s'han elaborat 35 PI[9]. El procediment que es segueix és el següent: recollida d'informació dels tutors del curs anterior o dels centres de primària, reunió de l'equip docent, decisió d'intervenció de la psicopedagoga del centre i/o demanda de valoració EAP, reunió de CAD i posterior devolució al tutor i coordinador de cicle i finalment en la reunió de l'equip docent es pren la decisió definitiva.

En el projecte de l'institut a l'apartat de programacions didàctiques queden recollides de manera específica les actuacions a dur a terme amb l'alumnat amb necessitats educatives específiques o especials i l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge.

Pel que fa als plans individualitzats, els responsables

són els tutors i l'equip docent juntament amb la CAD. Els departaments didàctics, la coordinadora LIC i la psicopedagoga cerquen, preparen i elaboren els materials per a l'alumnat amb dificultats greus d'aprenentatge.

En els Plans s'han introduït uns criteris de seguiment i d'avaluació. El seguiment de les programacions es farà en els equips docents al llarg del curs. A final de cada trimestre la CAD valora l'efectivitat de les actuacions realitzades per a decidir la seva continuïtat o canvi d'estratègia. A final de curs es realitzaran reunions de valoració on es faran propostes de millora recollides en el full de seguiment de l'alumne/a i es traspasarà a la persona tutora i a l'equip docent del curs següent.

Comissió social:

S'ha establert un protocol i un circuit de funcionament. S'han adaptat els documents acordats per les Escoles i els centres de Serveis Socials d'Horta-Guinardó[10]. Les demandes d'actuació han d'arribar a través dels tutors a partir de propostes seves o de l'equip docent i ocasionalment poden arribar des de la CAD o l'Equip Directiu. Les actes es passen a l'Equip Directiu i als coordinadors de cicle que fan el retorn als tutors i equips docents implicats.

ASPECTES PENDENTS

L'actualització i millora del Pla d'Acollida és un dels aspectes que l'institut es planteja a partir del segon trimestre. S'ha prioritzat, dins d'aquest Pla, l'atenció a l'alumnat nouvingut. Cal atendre el creixent nombre d'alumnat nouvingut, sobretot alumnat que prové del Pakistan. Sense disposar d'Aula d'Acollida suposa un repte que hem d'entomar amb imaginació i amb l'esforç de tot el claustre. La resta d'alumnat nouvingut és castellanoparlant i s'integra a l'aula ordinària fent-lo participar del grup flexible reduït de català i si cal als altres grups flexibles que necessiti. El professorat de les àrees no instrumentals realitzen adaptacions no significatives quan s'escau. Tenim previst incorporar aquestes mesures conjuntament amb les orientacions aportades pel referent ELIC (assessor de llengua i cohesió social) en un model de Pla individualitzat.

Al llarg del curs s'iniciarà l'elaboració del Pla d'atenció a la Diversitat de l'institut. L'objectiu serà recollir en un document les actuals mesures d'atenció a la diversitat i d'excel·lència educativa.

Un altre propòsit és introduir elements de millora en les mesures adaptatives que ja s'apliquen a l'institut a l'alumnat dislèctic incorporant el protocol de detecció i actuació en la dislèxia en l'àmbit educatiu.

Tots aquests aspectes que hem anat desenvolupant al llarg de l'article són estratègies organitzatives i procedimentals que han de conduir al centre cap a un model educatiu inclusiu capaç de donar resposta a tot l'alumnat. Un model on l'alumnat és el protagonista del seu aprenentatge i el professorat és el guia del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Notes:

- [1] L' escola *Torrent de can Carabassa* neix de la fusió d'Arrel i *Graziel-la*
- [2] 2004-05: 9 alumnes estrangers, 6 d'ells castellanoparlants. 2005-06: 7 alumnes sud-americans nousvinguts.
- [3] El Programa Salut i Escola té com a objectiu promocionar la salut i els hàbits saludables entre els alumnes. Consta d'un pla d'activitats educatives de prevenció dirigides a l'alumnat i una Consulta Oberta a càrrec d'un infermer especialitzat. Els referents del Programa són la infermera referent de la zona i l' infermer responsable de la Consulta Oberta. També hi ha una referent de salut del centre que al nostre institut és la coordinadora pedagògica.
- [4] En les taules adjuntes queden exemplificats aquests protocols.
- [5] Ens referim a aquells centres que no disposen d'USEE ni d'aula oberta.
- [6] Coma Dosrius, Ramon i Carné Valls, Montserrat (2009)
- [7] Taula de mesures adaptatives per matèries.
- [8] Forma part de la política educativa de l'Ajuntament de Barcelona i pretén donar suport a l'alumnat dels dos últims cursos de primària i els dos primers de secundària, que té alguna dificultat en els seus aprenentatges, oferint un lloc on fer els deures i resoldre dubtes.
- [9] 8 PI on hi ha modificacions de currículum, de procediments i d'avaluació; 27 adaptacions individualitzades per alumnat amb TDA/H (13), alumnat dislèctic (12) i alumnat amb déficit d'audició (2). D'aquests PI 10 corresponen a alumnes amb dictamen de necessitats educatives especials.
- [10] Models: ordre del dia, acta, full de derivació i fitxa de seguiment.

Referències Bibliogràfiques

Castilla Castilla T., 2009. *Factors significatius per a l'escolarització de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament. Intervenció Psicopedagògica per a l'escola inclusiva*. [en línia]. [Consultat:14/12/2011]. Disponible a internet: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1934>

Coma Dosrius, Ramon i Carné Valls, Montserrat: *Diversitat i excel·lència. IES Marta Mata*: [en línia]. [Consultat:14/12/2011]. Disponible a internet: <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/pi/PI%20InstitutMMata.pdf%20>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació 2008. *Aprendre junts per a viure junts. Bases per al Pla d'Acció 2008-2015*. http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/Aprendre_junts.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2009. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. *Diversitat i Acció tutorial. Plans Individuals Educació secundària*. <http://www.xtec.cat/edubib>.

Correspondència amb les autores: *Maria José Cesena*. E-mail: mcesena@xtec.cat. *Victòria Montoya*. E-mail: vmontoya@xtec.cat. *Araceli Viñes*. E-mail: co-ordpedpla@gmail.com.

ADAPTACIONS ALUMNES AMB DISLÈXIA

	Llegir en veu alta a l'aula en grups reduïts o amb suport
	Fixar 10 normes bàsiques d'ortografia
	No penalitzar les faltes d'ortografia no fixades
	Valoració del contingut dels treballs i exàmens i no tant la forma del redactat
	Lliurar l'examen abans que a la resta de l'alumnat
	Preguntar-li els dubtes de comprensió de les preguntes de l'examen un cop les hagi llegides
	Reduir la llargada de l'examen
	Fer exàmens orals a proposta del professor
	Especificar i reduir el temari a estudiar
	Reduir les lectures obligatòries al trimestre
	Canviar el llibre de lectura del grup per un altre de lectura més fàcil
	Adaptació de la llengua anglesa (format, el màxim oral possible)
	Facilitar-li apunts del professor o company
	Utilització de l'ordinador per als treballs. Ús del corrector, lectors informàtics, calculadora...
	Reduir la còpia dels enunciats dels exercicis
	Grup flexible reduït a les matèries instrumentals

NORMES D'ORTOGRAFIA FIXADES:

CATALÀ	CASTELLÀ

Taula 1

ADAPTACIONS ALUMNES AMB TDAH**Exàmens i avaluacions:****Quantitat i temps:**

	Donar dates exàmens amb una setmana d'antelació
	Lliurar l'examen abans que a la resta de l'alumnat
	Fer els exàmens a primeres hores matí.
	Reduir la llargada dels exàmens
	Màxim dos exàmens a la setmana

Format:

	Lletra dels exàmens mida 12 espai interlineal 1.5
	Preguntes de tipologia variada (Preguntes de V/F, completar esquema o frase, definicions, opcions múltiples...)
	Reduir les preguntes per full
	Remarcar en negreta el que se li demana fer (subratllar, relacionar, completar...) i paraules clau
	Combinar preguntes orals i escrites

Supervisió:

	Verificar que l'alumne ha entès les preguntes
	Supervisar que hagin contestat totes les preguntes abans de lliurar exàmens
	Demandar l'alumne que revisi l'examen abans de lliurar-lo

Agenda:

	Anotar a la pissarra els deures, treballs i exàmens
	Comprovar que apunti a l'agenda
	Demandar-li que tingui l'agenda sobre la taula
	Assignar un company referent que l'ajudi en l'ús de l'agenda

Deures i tasques:

	Reduir el volum de deures per fer a casa
	Facilitar esquemes o guies d'estudi
	Utilitzar llibretes per cada matèria
	Utilitzar carpeta arxivadora amb sobres per cada matèria
	Segmentar i estructurar les tasques complexes

Distribució aula:

	Asseure l'alumne a prop de la taula del professor.
	Limitar les distraccions visuals i/o auditives evitant que s'assegui a prop de porta, finestres, paperera, etc.
	Posar-lo al costat de companys que siguin models apropiats, atents, ordenats, que compleixin les ordres.
	Facilitar que puguin treballar en una taula individualment en moments que requereixin més concentració.

Altres:

--	--

Taula 2

MESURES ADAPTATIVES PER MATÈRIA

MESURES ADAPTATIVES I AVALUACIÓ ÀREA:	
MATERIAL UTILITZAT:	
METODOLOGIA	
AVALUACIÓ:	
CONTINGUT	COMPETÈNCIES BÀSIQUES OBJECTIUS

Taula 3



debat

psicopedagogic

Jaume Forn i Rambla
Clara Expósito del Viejo
Rosar Soriano Garbín
Mar Viura Oriol
Eva Miró Martí
Gemma Torrejón Conde
Rosa Rodríguez Ramos
Iolanda Sipiña Selaya
Elisabet Cañadilla Regadera
Eva Villa Cajaravilla

L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS ALS CFGM DELS CENTRES ORDINARIS

Jaume Forn i Rambla

Psicopedagog de l'EAP B-27 (Montmeló)

RESUMEN

A pesar de estar atendiendo alumnado con necesidades educativas específicas desde hace varios años en los centros que imparten Ciclos Formativos de Grado Medio, el despliegamiento normativo y legislativo sobre esta etapa de la educación post-obligatoria no permite las tareas de asesoramiento y orientación que se llevan a cabo en las anteriores etapas educativas. Progresivamente se va incorporando a los CFGM un mayor número de alumnos con discapacidades diversas que no pueden recibir la atención psicopedagógica suficiente. La concienciación de algunos sectores del profesorado y la aportación a menudo improvisada de los orientadores nos ofrecen unas respuestas que, poco a poco, están resolviendo las necesidades formativas y de orientación de este numeroso grupo de alumnos mayores de 16 años

ABSTRACT

Despite being serving students with special educational needs from several years ago in centers providing Intermediate Vocational Training (CFGM), policy and legislative unfolding on this stage of post-compulsory education does not allow the provision of advice and direction carried out in previous stages of education. A greater number of students with various disabilities had been incorporated into the CFGM who can not get enough psychopedagogical attention. Containerization of some sectors and the contribution of teachers often improvised counselors offer us some answers, step by step, are meeting the needs of training and orientation of this group of students over 16 years

En les normatives vigents i, en concret, a les instruccions del present curs, hi ha marcada una indiscutible aposta cap a la inclusió de tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves condicions i habilitats curriculars, en entorns formatius socialment normalitzadors. S'insisteix en la qualitat de cada centre com a acollidor, promoció i integració i inclusió escolar i social de tots els alumnes. En aquesta proposició, es defineix que l'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes i l'objectiu d'assolir competències que els permetin el desenvolupament personal i escolar ha de ser un principi comú a tots els cicles i etapes educatives.

L'acció tutorial (segons l'article 15 del Decret 102/2010) comporta el seguiment individual i col·lectiu dels alumnes en els termes establerts en el projecte educatiu i en les normes d'organització i funcionament del centre amb la finalitat de contribuir al desenvolupament de llur personalitat i prestar-los l'orientació de caràcter personal i acadèmic que els ajudi a assolir la maduresa personal i la integració social.

Arribats als Cicles Formatius es destaca la importància d'incidir en els hàbits de treball i el coneixement del món laboral, així com proporcionar a l'alumne/a els recursos i l'orientació necessaris per a accedir al món laboral o per continuar el seu itinerari formatiu. Amb aquesta intenció es proposa disposar d'hores lectives per a accions tutorial de caràcter presencial a fi d'aprofundir en el desenvolupament de la professionalització dels alumnes.

L'article 91 de la Llei d'Educació estableix que entre els elements que ha de contenir el projecte educatiu del centre hi ha els procediments d'inclusió educativa, els criteris que orientin l'atenció a la diversitat i els que han d'orientar les mesures organitzatives.

No obstant, el Decret 284/2011 deixa patent que el Departament d'Ensenyament té encara pendent l'establir el marc reglamentari de les modificacions curriculars per a alumnes amb necessitats educatives específiques per tal de facilitar-los l'assoliment dels objectius propis dels ensenyaments de la formació professional inicial, establerts en l'article 3 del mateix decret.

Després de fer diverses consultes a nombrosos centres educatius ordinaris, tant públics com privats concertats, que acullen l'alumnat amb necessitats educatives especials als Cicles Formatius podem entendre que les tipologies de les discapacitats d'aquests alumnes són molt variades. No podem fer una classificació precisa dels trastorns que els afecten, encara que, majoritàriament hi ha alumnes amb TDA-H (en els seus múltiples graus de manifestació), dislèxics, alumnes amb dèficits sensorials de diferents gravetats, tan auditius com visuals, l'alumnat amb alteracions o retard greu d'aprenentatges, sempre amb un mínim de dos cicles de diferència en relació a la seva edat cronològica. També s'hi detecten diversos retards mentals (des de lleugers fins a mitjans) i els trastorns psíquics més variats, com el TLP (trastorn límit de personalitat), els esquizofrènics o els TOC (trastorn obsessiu-compulsiu). Els alumnes amb trastorn psíquic són atesos als Centres de Salut Mental corresponents i, si es dona el cas, a l'Hospital de Dia a causa de la recurrència dels seus episodis patològics.

La presència de l'alumnat amb necessitats educatives específiques ha començat a posar-se de manifest en els darrers 3-4 anys, però bé que en algun centre ja s'havia acollit algun alumne amb aquestes característiques en èpoques anteriors.

En cap dels centres educatius ordinaris on es realitzen Cicles For-

debat psicopedagògic

matus de Grau Mitjà és prou fàcil de concretar les característiques de l'alumnat i no han pogut sistematitzar-ho adequadament amb els serveis educatius. La participació dels EAPs, ha estat irregular i bastant inespecífica. Cal destacar que, fins fa uns dos anys, hi havia molt pocs alumnes que s'incorporessin als CFGM amb dictamen, pel que tota l'atenció que rebien era deguda a la implicació voluntària del personal docent, mentre que la col·laboració de l'EAP podia ser escassa, si no ens trobàvem davant d'una demanda explícita del centre educatiu.

Cal deixar per a una altra valoració el paper i participació del CREDA (pels alumnes sords) i la de l'EAP de Deficients Visuals, que han pogut oferir el seu seguiment i assessorament de maneres diferenciades.

Tot i que la demanda de Cicles Formatius pot ser variada, es poden observar algunes tendències entre la tipologia de l'alumnat i els CF que escullen. Els alumnes sords solen triar amb més freqüència els CF d'electricitat i mecànica. Els de TDA-H s'inclinen més cap a l'electrònica. En els últims temps ha augmentat l'interès per la realització de CF relacionats amb la cuina o l'hoteleria, tan per a nois com per a noies. D'una manera més lligada al sexe femení, els cicles relacionats amb la perruqueria i l'estètica són triats majoritàriament per les noies. Entre les discapacitats hi ha una major tendència en aquesta línia. Alguns alumnes dislèxics han aconseguit molt bones adaptacions en diferents gèneres formatius, que també són extrapolables al Batxillerat.

No ha estat fins fa uns 3 anys que han anat iniciant l'experiència d'integrar alumnat amb aquestes característiques, amb els primers dictàmens que es van elaborar pels EAPs.

S'ha vist, en aquest sentit, que el document psicopedagògic com a tal no és prou descriptiu dels factors educatius que cal posar a la seva disposició i s'ha anat comprovant que l'element decisor més important encara és el tipus de família a la que pertany l'alumne.

No s'ha concretat amb prou determini la intervenció dels EAPs en relació amb els alumnes amb dictamen, sinó és a través del seguiment general que es podria fer com amb el sector dels alumnes ja atesos en etapes anteriors.

El problema principal comença en els documents que s'adjunten en la matriculació de l'alumnat amb necessitats educatives especials als CF. Hi ha nombroses famílies que no al·leguen cap discapacitat, o bé que no informen al seu centre de procedència de les seves intencions quant a la matriculació. Per altra banda, s'han vist alguns alumnes d'USEE que se'ls ha acreditat l'ESO amb el corresponent Graduat, simplement perquè havien superat els objectius marcats en el seu Pla Individualitzat. En conseqüència, estant en possessió del títol de l'Educació Secundària Obligatòria, enlloc se'ls reclama cap informació complementària i, molt menys, un dictamen d'escolarització. En aquest sentit estem parlant d'alumnat que pot tenir un nivell competencial del Cicle Inicial d'Educació Primària o bé pot no assolir els més mínims requisits de la lecto-escritura. Tota la feina, per tant, recau sobre el personal docent que els acull ja que, sense la informació precisa del seu nivell curricular, se n'espera un rendiment que mai no han aconseguit donar: no se'ls pot presentar cap explicació escrita, no poden interpretar cap informació d'instruccions i tampoc no poden seguir cap classe al mateix nivell que la resta de companys.

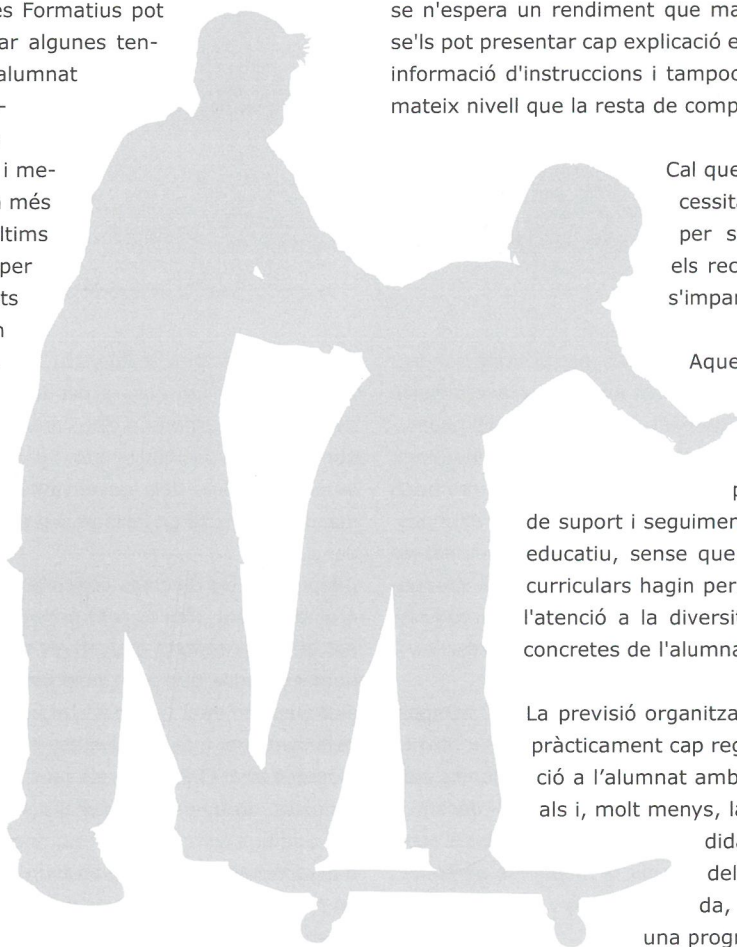
Cal que ens preguntem si aquestes necessitats detectades o descobertes per sorpresa són compatibles amb els recursos educatius de l'institut on s'imparteix el CF.

Aquest extrem torna a confirmar que només la bona predisposició del personal docent

possibilita la dedicació d'hores de suport i seguiment individualitzat dins del centre educatiu, sense que les previsions organitzatives i curriculars hagin permès la destinació d'un temps a l'atenció a la diversitat ajustades a les necessitats concretes de l'alumnat.

La previsió organitzativa dels centres no contempla pràcticament cap regulació dels horaris per a l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i, molt menys, la dedicació de temps lectiu a la didàctica d'elements instrumentals del currículum que, per altra banda, són fonamentals per a garantir una progressió equilibrada de les seves habilitats formatives.

En aquest sentit, dins dels CFGM s'hi reconeix, igualment, que hi poden haver algunes incompatibilitats entre l'alumnat, les seves patologies i el tipus de cicle que han escollit. Per exemple, els alumnes amb conductes de risc, trastorns adaptatius i psicòtics no poden estar en tallers on s'utilitzin eines potencialment perilloses. Per aquest motiu cal seleccionar atentament el tipus de material que han d'utilitzar. S'ha vist el cas d'un alumne amb trastorn mental greu fent un CF de Fusteria que s'ha adaptat molt bé, gràcies a les limitacions i prevencions que ha pres l'equip docent del seu centre. Els Cicles Formatius han passat a caracteritzar-se per la



qualitat acollidora dels seus docents, permetent-los utilitzar instrumental tradicional i no mecanitzat i se'ls adapta tot el contingut pràctic i teòric de la seva formació. En molts centres, en el cas dels cicles que duren 3 anys, se'ls permet allargar-los fins a 6. És una estratègia útil per a tots els centres que tenen clar que prefereixen renunciar a alguns continguts i alguns crèdits sempre que els aprenentatges de l'alumnat siguin prou funcionals. També podem percebre que es dona la circumstància que moltes famílies influeixen massa i els alumnes es troben en la tessitura de no poder escollir. Hi ha idealitzacions sobre certs oficis que poden ser més distingides per les famílies i això acaba provocant molt malestar i sentiment de frustració. La preferència que facin activitats d'informàtica abans que cuina o mecànica acaba condicionant massa als alumnes.

Si bé la competència curricular i el potencial formatiu d'aquest alumnat ja venen certificats amb el dictamen de l'EAP de la zona, hi podem trobar nombrosos alumnes que, sense tenir aquesta qualificació oficial, requereixen l'establiment d'estratègies educatives i procedimentals específiques, amb la conseqüent adaptació dels seus continguts curriculars.

Aquest fet comporta un seriós treball d'acord col·lectiu en els claustres i els equips docents que no sempre ha estat entès amb la mateixa precisió.

Entre el professorat, en el que hi ha de tota mena, la sensibilitat ha anat en augment amb el temps. S'està fent un progressiu treball de fons en la mentalització del personal, encara que queda un sector de professionals una mica resistent a l'acceptació de la diversitat. La seva formació prèvia i la seva experiència com a treballadors de l'ensenyament poden ser algunes de les barreres que més impedeixen l'accés als principis de la inclusió.

L'alumnat amb retard mental hi té espai al centres que imparteixen Cicles Formatius, igual que el tenen els de les altes capacitats, amb els que s'ha procedit a fer experiències d'enriquiment curricular que han estimulat la motivació dels alumnes i ha permès adoptar formes flexibles d'organització.

En conjunt, les adaptacions organitzatives i curriculars acaben rebent la seva atenció a través d'estratègies metodològiques en que, bàsicament, hi ha un alentiment del ritme d'aprenentatges i un seguiment més escrupolós de l'evolució que aquest alumnat pot anar experimentant.

La metodologia específica als CF no permet més adequacions que un seguiment individualitzat de cada alumne/a i, en conseqüència, acaba donant resposta d'una manera improvisada a unes necessitats que, malauradament, no solen fer-se patents fins que l'alumne ja està matriculat i ha començat d'una manera ordinària el seu curs.

Malgrat aquestes consideracions, els EAPs hem estat treballant d'una manera preventiva la localització tot l'alumnat que acaba l'Educació Secundària Obligatoria i hem participat en l'orientació d'un bon gruix dels alumnes que es volen incorporar als Cicles For-

matius, fent valer la seva condició d'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquesta tasca, sempre realitzada amb els Departaments d'Orientació o d'Atenció a la Diversitat, en el cas que els instituts els tinguin més o menys organitzats, comporta un seriós treball d'aproximació als aspectes personals de l'alumne, les qüestions motivacionals i de competència curricular, al mateix temps que establint un seriós contacte amb les famílies respectives per tal de copsar el grau de suport i compromís que hi pot haver en aquest entorn de cara a l'inici d'aquesta nova etapa educativa.

En la major part d'instituts i institucions privades s'està generant un progressiu ambient de confiança i d'aclariment de les expectatives dels alumnes. L'acció tutorial va fent progressos per a cuidar la dedicació envers els alumnes i la tasca dels professionals hi està tenint un paper fonamental.

En l'història de moltes promocions hi hem pogut identificar molts alumnes amb la sensació de fracàs a l'ESO i no ha estat fins a l'etapa post-obligatòria dels Cicles Formatius de Grau Mitjà que no han descobert què pot estar més al seu abast.

Amb tot, hi ha encara espais que no estan prou garantits i que convé treballar-los com a col·lectiu d'assessors. S'estan detectant algunes dificultats per a fer el seguiment de l'alumnat un cop s'incorpora al món laboral.

S'està tenint molta cura de l'acollida i de l'estada de l'alumnat amb discapacitats, però encara no s'han trobat els recursos operatius per a les orientacions i acompanyaments en la transició a la vida adulta i món laboral.

Molta feina, doncs, encara per fer. Només cal que incloquem dins del nostre entorn professional com a assessors la tasca de seguiment i orientació en els cicles formatius, suposant ja tenim la convicció en el nostre ideari. Posem-hi les nostres agendes i la nostra voluntat, perquè de pressupostos i de marc reglamentari sembla que no serà gaire fàcil que n'hi hagi a la nostra disposició.

EQUIP DE SEGUIMENT A L'ALUMNAT DE L'ENSENYAMENT POSTOBLIGATORI (ESAP)

Clara Expósito del Viejo

Mestra del CEE La Ginesta i membre de l'ESAP

Roser Soriano Garbín

Mestra del CEE La Ginesta i membre de l'ESAP

Mar Viura Oriol

Directora del CEE La Ginesta i coordinadora de l'ESAP

RESUMEN

El curso pasado fue el primero en el que se contempló la reserva de 2 plazas para alumnado con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales (NEE) en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) de titularidad pública. La continuidad formativa de los alumnos con NEE susceptibles de ocupar estas plazas en el circuito ordinario, supuso que el Consorci d'Educació de Barcelona creara en el CEE La Ginesta, un equipo de seguimiento a este alumnado con el objetivo de aumentar sus posibilidades de éxito en esta nueva etapa. Así pues, en junio de 2010 nace el Equip de Seguiment a l'Alumnat de l'Ensenyament Postobligatori (ESAP).

El artículo describe el ESAP y sus funciones, e incluye una reflexión sobre la situación actual a partir del análisis de la oferta educativa en la ciudad de Barcelona.

ABSTRACT

The past year was the first that we included the reservation of two seats for students with disabilities and/or special educational needs (SEN), in the Programme for Initial Professional Qualification (PQPI) and Intermediate Cycles of Vocational Training (CFGM) of public ownership. The continuous training of students with SEN likely to fill those places in the regular circuit, led the Barcelona Education Consortium to create the Centre for Special Education La Ginesta, a monitoring team of this kind of students with the goal of ensuring their ability to successfully overcome this new step. Thus, in June 2010 was created the Student Monitoring Team in the Post-Compulsory Secondary Education (ESAP).

The article describes the ESAP and its functions. It also includes a reflection on the current situation from the analysis of Barcelona's educational offerings.

L'ESAP

L'ESAP és l'equip del CEE La Ginesta que fa el seguiment a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), matriculat en inclusió educativa a l'ensenyament postobligatori d'oferta pública de Barcelona.

Veus creà el 14 de juny de 2010, per acord de la Comissió Permanent del Consell de Direcció del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB). El 3 de gener de 2011 es publicà al DOGC la Resolució EDU/4168/2010 on l'ESAP fou seleccionat com a programa específic de suport a la participació d'alumnat greument afectat en contextos ordinaris.

La instauració d'aquest equip és entesa des de l'escola com un reconeixement a la tasca diària envers la inclusió, principalment amb alumnat en edats corresponents a l'etapa d'educació secundària. Considerem que apartar l'alumnat de la via ordinària per introduir-lo en un recurs "extra-ordinari", l'educació especial, ha de ser transitori en la seva vida, d'aquí que totes les actuacions i decisions tinguin com a rerefons la lluita pel retorn a l'anomenada *normalitat* d'uns nois i noies que ja són relativament fora del sistema. Es tracta d'un suport o guiatge que ha d'afavorir la incorporació del jove a la vida activa, a la societat i, en definitiva, al món ordinari, fomentant el sentiment de pertinença social per tal que esdevingui una persona el més activa i autònoma possible. Per això, cal ajudar a posar el jove en situació davant de sortides concretes i de la realitat laboral.

MARC NORMATIU

Aquest nou projecte es basa en la normativa vigent referent a l'etapa d'educació secundària i, més concretament, als ensenyaments de Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI) i Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM). Sempre tenint com a punt de partida el marc legal establert en la Llei Orgànica d'Educació (LOE) i la Llei d'Educació Catalana (LEC).

D'acord amb el Decret 140/2009 del 8 de setembre, els PQPI es constitueixen com un itinerari educatiu, formatiu i professionalitzador adreçat al jove que encara no ha obtingut el títol de graduat en ESO.

Com a darrera referència, El Pla d'acció *Aprendre junts per viure junts*, preveu que els centres d'educació especial, a més d'escolaritzar aquell alumnat amb afectació greu vinculada a una discapacitat, puguin desenvolupar accions de suport als centres ordinaris en la pràctica de l'escolarització inclusiva d'alumnat amb discapacitat.

L'ALUMNAT I LA SEVA PROCEDÈNCIA

El curs 2009-2010 és el primer en què la primera promoció d'alumnat d'USEE d'instituts públics de la ciutat de Barcelona finalitza l'ESO; també, el primer en què els PQPI passen a formar part de la formació reglada i en el que les bases per a la preinscripció i matrícula dels PQPI i dels CFGM contemplan la reserva de 2 places per a alumnat discapacitat o que presenta necessitats educatives especials.

L'ESAP actualment atén els alumnes que ocupen aquestes dues

places en els PQPI dels centres públics, un cop acabada l'educació obligatòria i sense el graduat en ESO. Les intervencions a CFGM han estat mínimes i molt puntuals esperant ampliar-les en un futur proper.

La intervenció de l'ESAP s'inicia quan des del CEB s'assignen les dues places de reserva, a cada especialitat de PQPI i l'alumne es matricula al centre assignat. Part d'aquest tipus d'alumnat ve identificat pel Pla Jove de Formació -amb qui l'ESAP manté relació continuada- que ha fet una orientació prèvia als centres d'educació especial, a les USEE i/o als centres ordinaris.

OBJECTIUS

Les persones amb especials dificultats, poden necessitar suport per seguir els aprenentatges postobligatoris i poder anar construint amb èxit, el seu itinerari personal, en entorns ordinaris.

L'objectiu de l'ESAP és realitzar aquest suport i augmentar les possibilitats d'aquests alumnes de manera que puguin reeixir amb èxit els aprenentatges que realitzen. Per això, s'ofereix el seguiment i l'acompanyament sistemàtic fins arribar al món laboral, amb intervencions personalitzades per a cada noi/noia.

El professorat tutor que acull aquest tipus d'alumnat a l'aula necessita també, en alguns casos, rebre informació i pautes d'orientació per tal d'anar ajustant la seva pràctica educativa a les característiques de cada noi/a. En aquest sentit, l'ESAP proporciona, si el docent ho vol, una perspectiva metodològica i didàctica diferent, més flexible, perquè puguin adaptar-se a l'alumnat que més ho necessita, mitjançant material o recursos de diversos tipus.

FUNCIONS

Les funcions actuals de l'ESAP són:

- **Recollida d'informació de l'alumnat en els centres de procedència:** recollir informació de l'alumnat a les escoles d'educació especial, USEE o INS ordinaris de procedència per tal de fer el traspàs al PQPI de referència.
- **Visites inicials als centres on s'imparteixen PQPI:** Establir els primers contactes i entrevistes amb els centres assignats per fer el traspàs de la informació lliurada pel centre de procedència i concretar l'actuació conjunta.
- **Seguiment de l'alumnat en els centres on s'imparteixen PQPI:** Determinar reunions periòdiques amb els tutors per tal de vetllar per la correcta evolució de l'alumnat.
- **Suport directe a l'alumnat en els centres ordinaris de referència amb un reforç dels aprenentatges del mòdul B:** Actuar com a mestre de suport dins l'aula contribuint a reduir les barreres per a l'aprenentatge i potenciar la inclusió de tots els alumnes, no només dels que presenten nee; o fora de l'aula, en petit grup.
- **Col·laboració amb els professionals del PQPI:** Fer aportacions per millorar la pràctica de la inclusió en el PQPI, al centre formatiu ordinari que ha de rebre l'alumnat de manera que puguin portar a terme els ajustos o adaptacions necessàries.

- **Adaptació de material específic com a suport a l'aprenentatge:** Facilitar models adaptats a partir del material propi de l'aula ordinària perquè tots els alumnes puguin assolir els continguts; no es tracta doncs d'elaborar material sinó proporcionar models i oferir materials alternatius adients per aquest tipus d'alumnat.
- **Presentacions informatives als centres de procedència i EAP de zones sobre el servei de l'ESAP i els diferents PQPI:** Donar a conèixer la tasca de l'ESAP i col·laborar-hi en relació a l'alumnat comú.
- **Coordinació amb els professionals del Pla Jove de Formació:** Establir reunions periòdiques amb la finalitat de compartir informació i coordinar-se en quant a la tasca d'assessorament i seguiment de l'alumnat.
- **Difusió de la pràctica:** Donar a conèixer als EAP, Centres Educatius... tant que és l'ESAP com les seves tasques. Oferir aquest servei de seguiment a l'etapa postobligatòria i procurar la millora de la qualitat en la pràctica educativa.
- **Participació en el Grup de Treball d'Orientació del CEB.**

INTERVENCIÓ

Els diferents nivells d'intervenció s'estableixen a partir dels contactes i entrevistes periòdiques amb els coordinadors i/o professors del PQPI. Tanmateix, es concreten tenint en compte les característiques personals de l'alumne/a, el coneixement que té el professor envers aquest alumnat i la relació/integració amb els companys del grup, entre d'altres.

L'HORA ESAP: SUPORT DIRECTE A L'ALUMNAT

L'ESAP ha començat a impartir de manera generalitzada el que nosaltres anomenem *HORA ESAP*. Aquesta nova funció és fruit de la necessitat de realitzar un suport directe a l'alumnat i un ajut a alguns professors que ho han sol·licitat. Aquest servei consisteix a realitzar dues hores setmanals de suport presencial al mòdul B dels PQPI. Es realitza tant dins com fora de l'aula, depenent de les necessitats i les prioritats de cada tutor i de cada grup, sempre vetllant per la màxima inclusió. Realment la idea fonamental és poder entrar a les aules ja que així esdevé un ajut per a tot el grup en general.

Aquesta intervenció és la que veritablement ens obre camí per observar i valorar les necessitats concretes de cada alumne/a, és a dir, el contacte directe i el treball en grup aporten una riquesa que d'altra manera no assoliria tals nivells. El fet d'entrar a l'aula i donar suport directe, ens permet aprofundir en el coneixement de les seves necessitats educatives, la qual cosa conseqüentment comporta una millora substancial en les adaptacions que podem realitzar. Aquest tipus de suport és a demanda dels tutors del PQPI i amb la valoració prèvia de les necessitats concretes de l'alumnat.

Paral·lelament, també s'està fent docència en petit grup, fora de l'aula, per reforçar els aprenentatges fets dins de l'aula. En algun cas molt concret, es realitza un suport individual a l'alumne/a.

La relació amb les famílies, no és una de les funcions bàsiques de

l'ESAP sinó dels tutors dels PQPI on estan matriculats. Es participà, però, en reunions conjuntes en el cas que el tutor/a consideri necessària la seva intervenció.

EVOLUCIÓ I VALORACIÓ DELS ALUMNES NEE

Al llarg del curs 2010-2011, en ser el primer curs de l'ESAP, l'equip va realitzar el seguiment a 31 alumnes d'un total de 63 que ocupaven plaça reservada per a alumnat amb nee. No obstant, hem iniciat el present curs 2011-2012 atenent a la totalitat de nois i no-

ies que ocupen aquestes places, és a dir, 57 alumnes. Els resultats obtinguts el curs passat van estar els següents:

Percentatge d'alumnat amb NEE d'un total de 63:

- Acrediten el PQPI : 65'2%
- No acrediten el PQPI havent fet tot el curs: 3'17%
- Pràctiques en empreses: 63'4%
- Abandonament: 25'5%
- Aproven proves accés CFGM: 6'37%

	Nº alumnes	Tipus A	Tipus B	Acrediten PQPI	Acrediten amb 8 de nota	Pràctiques	No acrediten	Abandonament	Aproven proves accés CFGM
TOTAL	63	42	21	38	3	40	2	16	4

Dades establertes a partir de la informació rebuda pels tutors de cada PQPI

REFLEXIONS DESPRÉS D'UN CURS...

A continuació presentem reflexions fruit del treball i l'observació portada a terme durant el temps d'actuació de l'ESAP:

- La comissió del CEB que assigna les 2 places de reserva a cada especialitat prioritza l'alumnat de tipus A per sobre del de tipus B; donat que el perfil general dels PQPI són alumnes tipus B i els tipus A són els que presenten concretament nee derivades d'alguna discapacitat o de problemes específics d'aprenentatge.
- El curs passat, va haver-hi un abandonament quasi exclusiu durant el primer trimestre per tres raons diferenciades: no ser assignats a les primeres opcions demanades, sense correspondre's amb la prioritat de l'alumne; no haver rebut una orientació adequada o presentar qüestions familiars i socials que no han afavorit la continuïtat de l'alumne al PQPI.
- No es mostren diferències substancials d'aquest alumne amb NEE vers el grup, en els mòduls A ja que aquests són de caire pràctic, manipulatiu i molt vivencials, és a dir, posen l'alumne en contacte amb la realització de l'ofici concret escollit. En canvi, en els mòduls B és on s'observen més dificultats per tractar les matèries escolars atès que l'alumnat presenta una nivell escolar més baix i més dificultats d'aprenentatge.
- El passat curs, tots els alumnes que no van abandonar, excepte 2, van anar acreditant les diverses avaluacions i van realitzar la formació en centres de treball (FCT) amb total normalitat arribant a acreditar el PQPI.
- Al juny, gairebé tots els alumnes van ser orientats a fer les proves d'accés al CFGM i la majoria no les van superar. Aquest fet, es va viure en molts casos com un segon fracàs després de no haver obtingut èxit en l'ensenyament obligatori.

al món laboral, bé continuar estudiant, cursant un segon PQPI; bé, realitzant el mòdul voluntari C per tal d'obtenir el títol de graduat en ESO; o bé presentant-se a la prova d'accés als CFGM. L'orientació que es realitzi en aquest moment ha de partir d'una consciència molt realista de cada situació concreta, com ja n'hem fet menció. La sortida més habitual d'aquest alumne és l'accés al món laboral, tot i que en el context de crisi econòmica resulta força complicat.

La realització d'un segon PQPI –tot i que ho permet la normativa– és quasi impossible degut a la gran demanda i la poca oferta pública. Lògicament, seran prioritaris els alumnes que no n'hagin cursat cap, deixant així poques opcions a qui se'n plantegi un segon.

Inscriure's a escoles d'adults per realitzar el mòdul C, no sempre és una opció efectiva degut a què molt difícilment aconseguiran els coneixements necessaris per acreditar i obtenir el GES de manera autònoma, atès que no ho han fet durant la seva etapa escolar amb les adaptacions i recursos pertinents.

Per últim, plantejar-se iniciar un CFGM comporta posar el llistó molt alt quant a expectatives ja que l'assoliment d'aquest cicles implica un nivell de coneixements i abstracció quasi sempre molt superior als de l'alumnat amb NEE.

Els alumnes que presenten nee poden accedir al mercat laboral ordinari, on, de fet, disposen d'un mínima reserva de llocs de treball al·legant un reconeixement legal de la seva discapacitat a través del Certificat de Reconeixement de Discapacitat, constituint aquesta la sortida més inclusiva. D'altra banda, i en consonància amb el que determini l'EVO laboral, podran accedir també a treballar en un Centre Especial de Treball (CET), emplaçament laboral que consisteix en un treball protegit on es rep una petita remuneració econòmica a canvi de la feina realitzada.

En definitiva, l'alumnat amb necessitats educatives especials que finalitza els PQPI no ho té gens fàcil en un món tan competitiu com en el que vivim. La societat els posa el llistó molt alt, per això tota preparació de base pot ser insuficient. L'objectiu final és la inserció sociolaboral, que comporta l'assumpció d'un rol a la societat i per arribar al punt més alt de la piràmide, seguint la teoria

VALORACIÓ GLOBAL DE LES SORTIDES DE L'ALUMNAT AMB NEE

Un cop finalitzat el PQPI, l'alumnat que ens pertoca pot accedir

de Abraham Maslow (1994), s'ha de començar per allò més bàsic. En molts d'aquests casos el més bàsic per arribar a la inserció pot ser cursar un PQPI. D'aquí la necessitat d'oferir recursos a aquests programes per a la possible obtenció d'una certificació acadèmica. Aquesta acreditació té efectes per a l'obtenció del certificat de professionalitat (nivell 1) que expedeix el Departament de Treball. I és una primera i/o única formació professional específica emmarcada en el perfil d'auxiliar de diferents àmbits professionals.

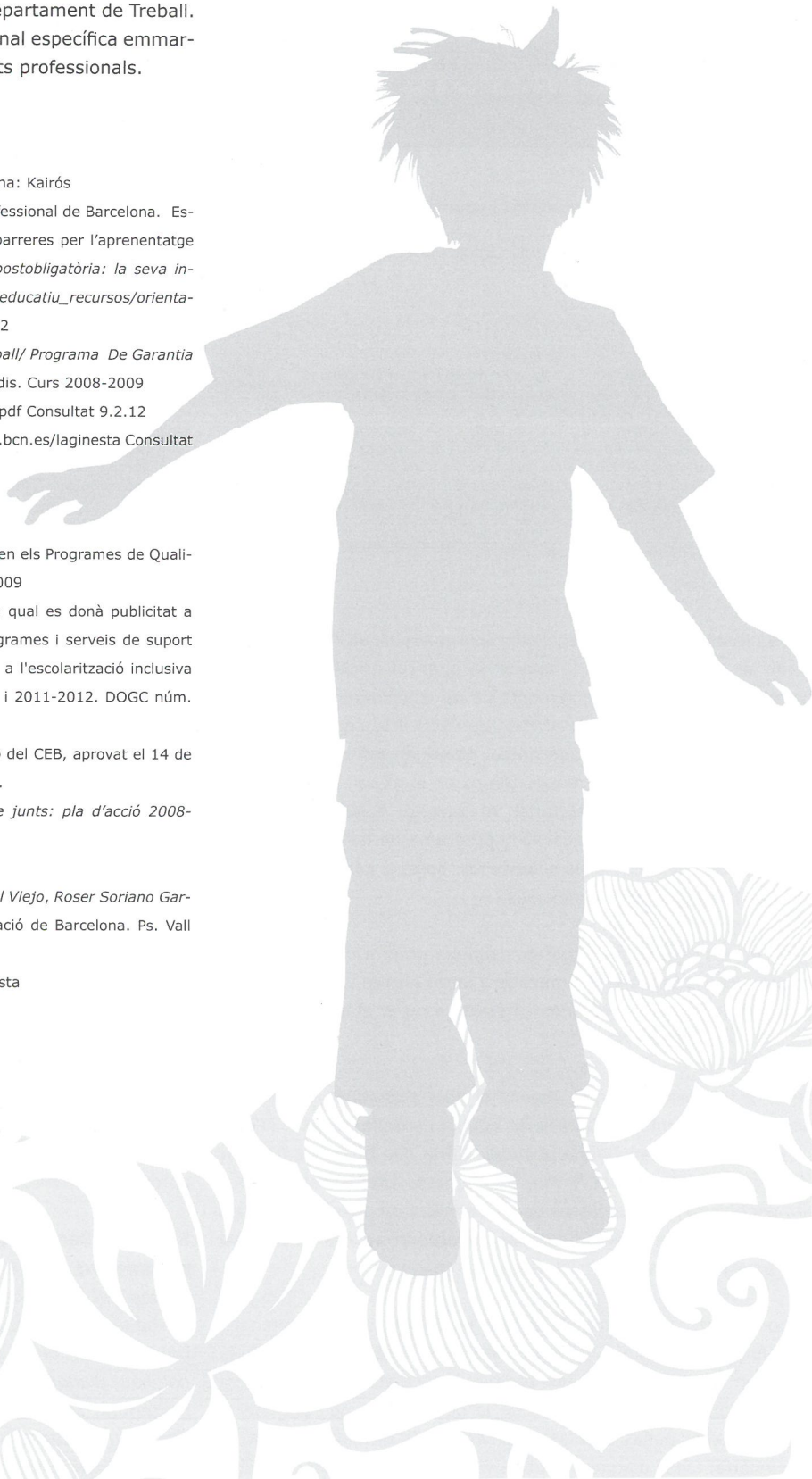
Referències Bibliogràfiques:

- MASLOW, A. (1994). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós
- AA.DD. (2011) II Jornada d'Orientació Acadèmica i Professional de Barcelona. Espai C: La transició a la vida activa de l'alumnat amb barreres per l'aprenentatge i la participació. *Inclusió de l'alumnat amb nee a la postobligatòria: la seva incorporació als PQPI*. http://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/orientacio_transicions/2a_jornada_orientacio. Consultat 9.2.12
- VALLS MANXECHNS, M. (2008) *El pla de transició al treball/ Programa De Garantia Social: Un model de transició inclusiva*. Llicència d'estudis. Curs 2008-2009 www.xtec.es/sgfp/llicencies/200809/memories/1906m.pdf Consultat 9.2.12
- CEE La Ginesta. Consorci d'Educació de Barcelona. www.bcn.es/laginesta Consultat 9.2.12

Referències Normativa d'Educació

- DECRET 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial. DOGC núm. 5463 - 14/09/2009
- Resolució EDU/4168/2010, de 22 de desembre, per la qual es donà publicitat a la relació de centres seleccionats per dur a terme programes i serveis de suport de centres d'educació especial a centres ordinaris, per a l'escolarització inclusiva d'alumnat amb discapacitat, per als cursos 2010-2011 i 2011-2012. DOGC núm. 5788 - 03/01/2011
- Acord de la Comissió Permanent del Consell de Direcció del CEB, aprovat el 14 de juny de 2010, pel qual es crea l'ESAP al CEE La Ginesta.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ: *Aprendre junts per viure junts: pla d'acció 2008-2015*. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 2008.

Correspondència amb les autores: Clara Expósito del Viejo, Roser Soriano Garbín, Mar Viura Oriol. CEE La Ginesta. Consorci d'Educació de Barcelona. Ps. Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.
E-mail: laginesta.esap@gmail.com. www.bcn.cat/laginesta



EL BATXILLERAT: PREPARANT VERS EL FUTUR

Connexió entre els ensenyaments post-obligatoris: el Batxillerat i la Formació Professional, un reforç mutu pensant en els estudis superiors

Eva Miró Martí

Psicopedagoga i coordinadora pedagògica de l'Institut Joaquina Pla i Ferreras de Sant Cugat

Gemma Torrejón Conde

Professora d'educació física i coordinadora de batxillerat de l'Institut Joaquina Pla i Ferreras de Sant Cugat

RESUMEN

El bachillerato: preparando hacia el futuro. Conexión entre las enseñanzas post-obligatorias: el Bachillerato y la Formación Profesional, un esfuerzo mutuo pensando en los estudios superiores.

Este artículo pretende reflexionar sobre un "olvidado" del sistema educativo, el bachillerato y explicar un proyecto llevado a cabo en un instituto en concreto: una modalidad de bachillerato orientada a ciclos formativos de grado superior.

ABSTRACT

High school: preparing to the future. Connection between the post-compulsory education. High School and Vocational Training, a mutual reinforcement thinking about higher education.

This article intends to think about a "forgotten" of the education system, high school and explain a project carried out in a particular school: a higher-level vocational training-oriented high school form.

En els instituts, en general, l'educació postobligatòria -el Batxillerat- és entesa com una etapa en la qual cal prioritzar els continguts i ampliar els coneixements de tipus acadèmic, funcional i axiològic dels alumnes que arriben de l'educació secundària obligatòria. Una etapa en la què no cal plantejar gaire projectes innovadors ni esmerçar gaire més temps en el treball en equip tant del professorat com de l'alumnat. Al contrari, la sensació és que manca temps: hores per acabar el programa de les assignatures, més classes per preparar la selectivitat, hores a casa per enllestir el treball de recerca en condicions,...

Quan en els centres els resultats d'alguna promoció de batxillerat no són bons la tendència sempre és a mirar enrere, a l'ESO i si cal, a la Primària, poques vegades es planteja mirar al futur, o si més no, no més enllà de les PAU.

Però, si rellegim el Decret segons el qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat aquest és defineix com: "*l'etapa de l'educació secundària postobligatòria que té com a finalitat proporcionar a l'alumnat formació, maduresa intel·lectual i humana, coneixements i destreses que li permetin progressar en el seu desenvolupament personal i social i incorporar-se a la vida activa i a l'educació superior.*"

Segons aquesta definició, els estudis de Batxillerat són terminals, amb finalitats pròpies, i no només una via d'accés a estudis posteriors. Per tant, la formació que promouen ha d'atendre, de manera general, els diferents aspectes de la personalitat de l'alumne/a. Constitueixen, doncs un perllongament de la formació dins de la secundària, i, des d'aquest punt de vista, continuen sent uns estu-

dis integradors, flexibles polivalents i amb una important dimensió orientadora.

Integradors, perquè, tot i que no és una etapa d'ensenyament obligatori, permet que s'hi incorpori un gran nombre d'alumnes i ampliïn la seva educació. Ben el contrari de la imatge que sovint es projecta del batxillerat com una etapa selectiva i seleccionadora.

Flexibles, perquè possibiliten la tria entre diverses modalitats de currículum la qual cosa s'adequa millor als interessos de l'alumnat i és una forma d'atendre la diversitat.

Polivalents, perquè, a més d'una formació de caràcter general, ofereixen la possibilitat que els alumnes s'incorporin a la Universitat, als Cicles formatius de grau superior, a estudis no reglats i al món laboral. No s'ha de perdre de vista aquesta polivalència, el batxillerat no és només per anar a la universitat. Sovint, el segon any de batxillerat es converteix en un curs preparatori per a l'aprovació de la selectivitat, en detriment d'un aprenentatge que aprofundeixi molt més en les diverses matèries curriculars.

Segons el Decret esmentat anteriorment: "*des del seu vessant preparatori, el batxillerat ha de procurar l'adquisició de les tècniques i els procediments cognoscitius necessaris per poder adaptar-se adequadament a l'inici d'estudis posteriors. Aquesta funció propedèutica, però, no s'ha d'interpretar en el sentit que l'alumnat hagi d'adquirir uns coneixements que corresponen a estudis posteriors. D'altra banda, cal que la profunditat i l'especificitat d'aquesta preparació vagin acompanyades d'una visió global i contextualitzada del saber.*"

Orientadors, perquè faciliten a l'alumnat un coneixement de les diferents àrees del saber i de les seves possibilitats acadèmiques i laborals, i per tant, permeten una millor presa de decisions amb vista a l'elecció d'una professió o d'estudis universitaris.

Des del punt de vista de la tasques d'orientació dels psicopedagogs als instituts sovint aquestes es veuen molt reduïdes quan l'alumnat arriba al batxillerat. Ja s'han decidit, ja estan al batxillerat, ja no cal treballar la presa de decisions autònoma i responsable! Però és ben al contrari, és en aquesta etapa, on se'ls hi plantegen més interrogants, on prenen decisions i realitzen accions amb conseqüències més directes sobre el seu futur més immediat.

Després d'aquestes reflexions més teòriques al nostre institut, l'institut Joaquina Pla i Ferreras de Sant Cugat del Vallès, vam haver de fer alguns replantejaments davant d'una situació més pràctica i real. És, en aquest marc que neix un projecte: **el disseny d'un batxillerat orientat a Cicles Formatius de Grau Superior**.

Aquesta situació eren els resultats del Pla Estratègic del curs 2009-2010 sobre l'abandonament dels alumnes que havent assolit el graduat escolar no continuaven els seus estudis postobligatoris: es detectava un abandonament al Batxillerat al voltant del 40%. També hi podríem afegir les dades certament alarmants que situen Espanya al capdavant dels índexs d'abandonament dels estudis de batxillerat i Formació Professional en l'entorn de la Unió Europea al voltant d'un 30%.

Aquesta realitat va fer que el centre valorés la possibilitat d'oferir una nova modalitat de Batxillerat orientat a Cicles de Grau Superior per donar resposta a les necessitats educatives i professionals dels alumnes que finalitzaven la seva etapa formativa obligatòria.

La normativa referent al Batxillerat deixa ben clar que: *"el centre educatiu és l'àmbit on es desenvolupa, aplica i completa el currículum, i és on se n'evidencia l'eficàcia, la coherència i la utilitat. És en l'aplicació del currículum, a cada centre i a cada aula, on s'han de concretar la flexibilitat i l'autonomia curriculars, en funció de les característiques del grup de joves, de l'equip docent responsable de la seva aplicació, de les característiques del centre i de l'entorn territorial on és ubicat, i de l'oferta d'estudis posteriors."*

Per aquest motiu es va dissenyar un model organitzatiu i curricular per atendre els alumnes amb projectes de formació més professionals que volent cursar un Cicle Formatiu de Grau Superior concret no tenen l'opció d'un Cicle Formatiu de Grau Mitjà afí que els hi permeti accedir-hi des de la Formació Professional (com per exemple el CFGS d'Educació Infantil) o bé interessats per Cicles Formatius de Grau Mitjà amb molta demanda i per tant amb poques possibilitats d'accés (com per exemple els CFGM relacionats amb les activitats físiques i esportives).

Durant el curs 2010-2011 s'implementa aquest model de Batxillerat prioritzant els següents objectius:

- Oferir oportunitats per adquirir els valors i les actituds personals per a la inserció socio-laboral de l'alumnat en

un mercat de treball amb necessitats canviants.

- Definir propostes educatives que possibilitin que els alumnes assoleixin les sis competències generals que continuen el desenvolupament de les competències bàsiques de l'educació obligatòria i preparen per a la vida activa i per actuar de manera eficient en els estudis superiors. Aquestes competències són: Competència comunicativa, en gestió i tractament de la informació, digital, en recerca, personal i interpersonal i en el coneixement i interacció amb el món.
- Fomentar l'aprenentatge al llarg de tota la vida que permeti seguir aprenent i poder combinar l'estudi i la formació amb l'activitat laboral o amb altres activitats.

La finalitat d'aquesta modalitat de Batxillerat és doble: d'una banda, oferir una formació per a què determinats alumnes puguin continuar els seus estudis i, per tant, disminueixi la taxa d'abandonament i d'una altra, millorar les seves expectatives educatives i personals. Aquest projecte permet ampliar les possibilitats del Batxillerat i potenciar i millorar les estratègies d'aprenentatge i els hàbits d'estudi per poder cursar estudis professionals de grau superior amb garanties d'èxit.

Entenent que la formació professional ha de ser concebuda com una seqüència contínua al llarg de tot el cicle vital. Cal destacar que a la formació professional queden incloses la formació professional de base, l'específica i la contínua. Tant la formació professional de base com l'específica s'inclouen dins del sistema educatiu:

- Entenem per formació professional de base el conjunt d'habilitats i coneixements tècnics i científics bàsics que reben tots els alumnes a l'ESO i el batxillerat a través de les matèries optatives cursades.
- En canvi la formació professional específica és el conjunt d'habilitats i coneixements professionalitzadors relatius a una professió i que s'adquireixen en els cicles formatius de grau mitjà i superior així com en la universitat.
- La formació professional contínua inclou aquelles accions de formació no reglada adreçades a la població que ja exerceix una activitat en el món laboral.

La formació professional no es pot reduir només a l'estudi dels cicles formatius o l'exercici d'un ofici o professió. Des de l'administració s'ha emprès una acció global de reforma de la formació professional, amb la qual pretén donar-li la importància i el prestigi que es mereix i que l'equilibri del sistema educatiu i laboral requereixen. En el temps que corren potser val la pena participar d'aquest esforç per formar professionals altament competents i competitius (en el bon sentit de la paraula).

El curs 2009-2010 es va dissenyar el currículum de la nova modalitat de Batxillerat tenint en compte aquests criteris:

- **Afavorir una formació globalitzadora des de les matèries comunes.** Un dels referents per tal de poder prioritzar els continguts a treballar en aquestes àrees són els que demanen per poder superar la prova d'accés a Cicles Formatius. La prova d'accés a Cicles Formatius de Grau Mitjà es pren com a punt de partida i permet fer una avaluació inicial i la prova d'accés a Cicles Formatius de Grau Superior aporta criteris per prioritzar aquells continguts més rellevants, i funcionals.
- **Oferir una formació a partir de les matèries de modalitat** que permetin cursar una àmplia oferta de Cicles Formatius de Grau Superior. A 1r es cursen: les matemàtiques aplicades a les ciències socials que es continuen a 2n, l'economia de l'empresa i la història del món contemporani. I a 2n: la geografia social i econòmica i la cultura audiovisual.

L'economia de l'empresa, la història del món contemporani i la geografia social i econòmica "contribueixen de manera múltiple als objectius del batxillerat que es relacionen amb la ciutadania responsable, l'esperit crític o la iniciativa personal. Partint d'aquests coneixements de base es construeix una estructura que porta a la comprensió dels mecanismes que mouen les activitats empresarials i que faciliten la comprensió de l'entorn, alhora que preparen l'alumnat per a estudis superiors en l'àmbit de l'empresa, la incorporació al món laboral o simplement com a ciutadans i ciutadanes i com a persones consumidores.

Col·laboren en el procés de maduració intel·lectual i humana de l'alumnat. A través de la seves metodologies de treball desenvolupen habilitats intel·lectuals pròpies del pensament abstracte i formal, com ara l'observació, la comprensió, l'anàlisi, la síntesi, l'argumentació, la interpretació i l'expressió sobre les estructures i els processos dels diversos entorns socials. També ajuden a establir els fonaments que capaciten l'alumnat per accedir a estudis humanístics i socials de nivell superior i a la contextualització de tots els altres, ja que d'alguna manera tot el present científic respira i s'explica per la seva pròpia història".

En la **Cultura Audiovisual** "l'alumnat reprèn el bagatge adquirit anteriorment, sobretot en la tecnologia, les ciències socials i les arts plàstiques, i aprofundeix de manera més conceptual i especialitzada en l'anàlisi, interpretació, expressió i comunicació amb les diferents variants del llenguatge tecnològic de la imatge, tant visual com audiovisual, per tal d'incrementar les seves aptituds creatives, emocionals, crítiques, comunicatives i d'alfabetització visual i audiovisual.

També pretenen desenvolupar en l'alumnat un esperit creatiu i curiós envers les manifestacions culturals audiovisuals, com poden ser les exposicions fotogràfiques, el cinema, la publicitat, els productes multimèdia, els videojocs o les noves tecnologies, tot afavorint una actitud crítica envers el món de la imatge tecnològica. Finalment, pel seu caràcter procedimental, els continguts abasten també la cura del material i l'entorn, l'autoreflexió sobre el procés de treball i la seva presentació, així com la responsabi-

litat individual en els treballs realitzats en grup".

- **Facilitar una formació més vinculada a l'àmbit professional amb les matèries optatives:** a 1r s'ofereix Biologia, a 2n la Formació i l'Orientació Laboral (FOL) i entre 1r i 2n l'Estada a l'Empresa vinculada amb l'àmbit local i amb els interessos dels alumnes.

La **Formació i Orientació Laboral** té com objectiu: capacitar l'alumnat perquè entengui els fets que succeeixen al món del treball i actuï eficaçment en funció dels seus interessos i necessitats, com a professional que ocupa un lloc productiu i com a treballador/a que desenvolupa una tasca en comú amb altres persones. Els continguts de la matèria aborden diversos fets: incidència de les condicions de treball en la vida del treballador/a, responsabilitats i compromisos que s'adquireixen, relacions humanes que s'estableixen a la feina, importància econòmica de l'empresa en el seu context. Per això s'han seleccionat continguts relatius a quatre aspectes específics:

- a) Les condicions materials i organitzatives del treball, que afecten especialment la salut (salut laboral).
- b) Les condicions legals que serveixen de marc de referència dins del qual es desenvolupa l'activitat laboral (legislació i relacions laborals).
- c) La ubicació del treballador/a al si de l'empresa, les relacions que estableix i el paper de l'empresa en l'economia de mercat (l'empresa: unitat productiva).
- d) Les formes d'accedir al món del treball i la necessitat de decidir com posicionar-se en aquest món (transició al treball).

D'aquests quatre grups de continguts, els tres primers tenen un caràcter més formatiu, mentre que l'últim és més orientatiu.

L'**Estada a l'Empresa** es realitza al finalitzar el 1r curs (juny-juliol). L'oferta de les empreses s'intenta ajustar a les necessitats i l'orientació

de cada alumne/a. L'objectiu de l'estada l'empresa, en el currículum de batxillerat, és fer conèixer a l'alumnat la realitat del món laboral. Consisteix bàsicament en un període de permanència i activitat de l'alumnat en una empresa (aproximadament 70 hores) amb una funció bàsicament orientadora i, per tant, no s'ha de confondre amb unes pràctiques laborals.

- Plantejar un **Treball de Recerca que afavoreixi l'assoliment de competències relacionades amb el món laboral**, el qual s'ha dissenyat de manera que es posin en pràctica els continguts treballats paral·lelament a l'assignatura de Formació i Orientació Laboral (FOL). El treball s'estructura en dues parts: una primera en la qual l'alumnat analitza una professió, triada en funció dels seus interessos, segons unes variables que s'han treballat prèviament. I, una segona part, que consisteix en la recerca com a tal, en la qual s'ha de plantejar una hipòtesi de treball relacionada, també, amb la professió o camp professional i s'ha de realitzar la recerca utilitzant les estratègies i metodologia adients.

• **Potenciar l'acció tutorial en el seguiment personal i educatiu de l'alumnat** durant aquesta etapa formativa. Els eixos bàsics que s'han plantejat com a treball conjunt de l'equip docent han estat d'una banda la cohesió del grup i d'altra el treball de les estratègies d'aprenentatge.

La cohesió de grup implica el treball d'equip, la resolució de conflictes i el desenvolupament de les habilitats interpersonals.

Les estratègies d'aprenentatge que s'han prioritzat han estat l'esforç i la constància en el treball, la millora en la qualitat de la feina realitzada, l'hàbit d'estudi i l'autonomia i la responsabilitat.

La planificació per al curs 2011-2012 ha suposat una continuïtat en el pla de treball iniciat però alhora ha implicat una revisió i disseny de les àrees per tal d'afavorir una ampliació i flexibilització de l'oferta de formació inicial. L'objectiu és dotar el currículum d'un contingut més pràctic i amb correspondència entre la formació que rebran els alumnes i l'oferta formativa del municipi i el Vallès Occidental facilitant així la seva incorporació a la Formació Professional de Grau Superior.

En aquest moment es poden fer valoracions sobre aquesta modalitat de batxillerat i la seva incidència en:

- **La reducció de la taxa d'abandonament:** segons dades dels cursos 2008-2009 i 2009-2010 la taxa d'abandonament dels estudis a Batxillerat se situava en el 37% de l'alumnat essent també significatius els indicadors d'absentisme en el seguiment del curs per part d'alguns alumnes. Durant el curs 2010-2011, el grup classe inicial amb 22 alumnes es va mantenir estable durant tot aquest període i no es van registrar baixes ni indicadors d'absentisme en els alumnes. Aquesta tendència es manté en el 1r trimestre del curs 2011-2012, en el qual tenim un 1r i un 2n

d'aquesta modalitat de batxillerat.

- **L'increment del grau de satisfacció dels alumnes i de les famílies** per la continuïtat de la seva formació i un augment de la motivació dels alumnes en els seus aprenentatges.
- **La millora en el rendiment educatiu:** les valoracions dels resultats educatius de les avaluacions evidencien que un alt percentatge obtenen bons resultats educatius.

L'anàlisi d'aquestes dades constata que els alumnes que no obtenen bons resultats educatius són alumnes que, en el seu procés d'orientació a 4t d'ESO, es va valorar la possibilitat d'altres opcions formatives com són els Cicles Formatius de Grau Mitjà així com també algun alumne que s'ha incorporat aquest curs des d'altres centres. La resta d'alumnes que obtenen uns bons resultats educatius són alumnes que a 4t d'ESO es van orientar cap a aquesta opció formativa d'un Batxillerat vinculat amb la Formació Professional.

D'aquest anàlisi es desprèn la importància de l'orientació dels alumnes pels quals es considera que pot ser recomanable un batxillerat amb aquestes característiques.

Quins factors cal tenir en compte a l'hora de decidir el perfil de l'alumnat que pot cursar aquesta modalitat de batxillerat?

- L'orientació acadèmica i professional a l'acabar l'ESO. És imprescindible que l'alumne/a hagi manifestat el seu interès per cursar cicles formatius de grau superior i fins i tot, pugui arribar a precisar la família professional. D'aquesta manera es pot valorar quin és el camí més adient per arribar-hi, estudiant l'opció dels cicles formatius de Grau Mitjà existents (molta demanda, llunyans al municipi,...) i dissenyats (afins als interessos de l'alumnat).
- La decisió de l'equip docent de 4t i del professional de psicopedagogia que pot valorar el seguiment acadèmic de l'alumne/a i les possibilitats per dur a terme un Batxillerat d'aquestes característiques.
- La motivació i expectatives de l'alumne/a i la família. És important que tant l'alumne/a com la família coneguin quines són els objectius bàsics i la seva estructura.
- En el cas dels alumnes que no han cursat l'ESO al centre el treball de coordinació del centre amb el Grup d'Orientació de Sant Cugat és imprescindible per poder ajustar aquestes variables.

Aquestes valoracions generals ens porten a pensar que estem treballant en una bona direcció que ja que com anunciava Jaume Graells, director general d'Educació Bàsica i Batxillerat, al juny del 2008: **«Volem que aquests estudis s'adaptin més a les necessitats dels alumnes i no que els alumnes s'hagin d'adaptar»**

tar al batxillerat».

Però, què ens depara el futur? Quines modificacions haurem de plantejar tant en aquest batxillerat com en el tradicional davant les propostes del Govern de tirar endavant les mesures de flexibilització i les propostes de reforma del sistema educatiu? Aquests interrogants i molts d'altres queden a l'aire, a l'espera de moltes respostes. El que potser sí que ens queda clar és que *"fer més del mateix i de la mateixa manera no garanteix en absolut una millora de resultats. És a dir, si la reforma dels batxillerats es limita a ampliar un any més el temps escolar però es continua amb el mateix model curricular i metodològic de sempre, difícilment la reforma aconseguirà allò que, al nostre entendre, hauria de proposar-se: disminuir els índexs d'abandonament i de fracàs escolar de la població de l'educació postobligatòria (16 a 24 anys)"*

Nota:

[1] Enric Roca i Casas a: <http://www.elpuntavui.cat> Opinió aplegada el 24/12/2011.

Enric Roca és Doctor en Ciències de l'Educació per la UAB i professor titular del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social d'aquesta universitat. Actualment és vicedegà d'ordenació acadèmica de màsters i postgraus de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i coordinador del Màster en Educació Intercultural. Des de l'any 2007 és el coordinador general d'Edu21 (www.edu21.cat), institució al servei de la millora de l'educació a Catalunya.

Referències Bibliogràfiques:

DECRET 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat.

http://www.fje.edu/weCasp/ensenyaments/btx/inf_gral.htm

Correspondència amb les autores:

Eva Miró Martí. E-Mail: emiro4@xtec.cat.

Gemma Torrejón Conde. E-Mail: gemma.tc@gmail.com

PROJECTE "SECUNDÀRIA ACTIVA". PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR EN UN CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL.

Pràctiques formatives d'alumnes amb necessitats educatives especials en empreses del municipi. CEE Can Rigol. El Prat de Llobregat

Rosa Rodríguez Ramos

Llicenciada en Pedagogia Terapeuta, Directora del CEE Can Rigol, El Prat del Llobregat

Iolanda Sipiña Selaya

Mestra d'Educació Especial, Tutora del grup al CEE Can Rigol

Elisabet Cañadilla Regadera

Mestra d'Educació Especial, Tutora del grup al CEE Can Rigol

Eva Villa Cajaravilla

Treballadora Social EAP- El Prat de Llobregat

RESUMEN

Proyecto "SECUNDÀRIA ACTIVA". Programa de diversificación curricular en un centro de educación especial. Prácticas formativas de alumnas con necesidades educativas especiales en empresas del municipio. CEE Can Rigol. El Prat de Llobregat

El Proyecto "Secundària Activa", nace de la necesidad de dar una respuesta educativa profesionalizadora e inclusiva a un grupo de alumnos de nuestra escuela y otros alumnos con NEE provenientes de institutos.

El Proyecto "Secundària Activa", que consta de tres cursos escolares, se enmarca a partir de este curso 2011-12, dentro del Programas de Diversificación Curricular CIUTAT DEL PRAT. Actualmente, participan 16 alumnos, de los cuales 12 están realizando prácticas en empresas, en la rama de Auxiliar de Hostelería y Restauración (Fundació Catalana de l'Esplai, Hotel Tryp Airport, Hotel Sallés Ciutat del Prat y Ataula).

Qué se quiere lograr?

- La proyección de escuela inclusiva, más allá de la escolarización básica.
- La orientación y preparación progresiva hacia la vida adulta desde una perspectiva sistémica. La inserción en el mundo del trabajo normalizado y su inclusión en la sociedad.
- El logro de competencias de autonomía personal, social y laboral para SABER ESTAR en la sociedad y en el mundo del trabajo.
- La inclusión plena en la sociedad como ciudadanos desarrollando sus CAPACIDADES para vivir, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones y seguir aprendiz.
- El logro de los contenidos curriculares propios de la etapa, adaptados.
- El logro de las competencias profesionales de Auxiliar de Hostelería y Restauración dentro de un contexto normalizado.

ABSTRACT

"Active secondary education" project. Curricular diversification programme in an special education school. Training period formation practice in enterprises of the city, for secondary students with special needs. CEE Can Rigol. El Prat de llobregat

The "Active Secondary education Project" started because of a need: the need to give an educational, professional and inclusive answer to a specific group of students from our school, but also to students with special needs from high schools of the city.

The "active secondary education Project" takes three school years. Since 2011-2012, the "active secondary education Project" is part of "Programes de Diversificació Curricular Ciutat del Prat" (curricular diversification programmes, from the city of El Prat de Llobregat). Nowadays there are 16 students in it, and 12 of them are in training period in some enterprises of the city: Fundació Catalana de l'Esplai, Hotel Tryp Airport, Hotel Sallés Ciutat del Prat and Ataula.

Aims of the project:

- Projecting inclusive school beyond the basic scholarship.
- Social and labour inclusion.
- Learning life skills, social and labor skills, in order to be able to be in the society and in the labour world.
- Inclusion in the society as citizens, developing their capacities in order to improve their quality of life, to take decisions and to continue learning.
- The achievement of the curriculum from their stage, adapted.
- The achievement of labour competencies as a Restaurant and Hotel assistant in a standard context.

1. EMMARCAMENT DE LES CARACTERÍSTIQUES DEL CEE CAN RIGOL I CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROJECTE

Emmarcament de l'escola

Per tal de contextualitzar l'elaboració del Programa de Diversificació Curricular (PDC): Projecte "*Secundària Activa*", explicarem sintèticament les característiques, organització i singularitat del CEE Can Rigol.

Amb una plantilla composta per mestres d'educació especial, educadors/es, fisioterapeuta i logopedes, el Centre d'Educació Especial Can Rigol atén a 74 alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, des dels 3 als 18-20 anys.

Per tant, tenim alumnes que cursen les següents etapes educatives:

debat psicopedagògic

- L'educació Infantil adaptada. (des dels 3 als 6-8 anys).
- L'educació primària adaptada (des dels 6-8 anys als 12-14).
- L'educació secundària adaptada (des dels 12-14 als 16 anys).
- La preparació per a la transició a la vida adulta (dels 16 als 18-20 anys):

Cadascuna d'aquestes etapes consta de tres nivells curriculars diferents, segons el grau d'adaptació en referència al currículum ordinari:

El **Nivell Curricular 1** el formen alumnes que segueixen un currículum molt diferenciat al currículum ordinari, basat en les competències d'autonomia, socialització i comunicació.

El **Nivell Curricular 2** el formen alumnes que segueixen un currículum mitjanament diferenciat a l'ordinari, amb les adaptacions necessàries

per tal d'assolir les màximes competències per al seu desenvolupament social i personal.

El **Nivell Curricular 3** el formen alumnes el currículum dels quals es diferencia molt poc del currículum ordinari i comparteixen la seva escolaritat amb els centres ordinaris del municipi, amb diferents fórmules de temps i horari, però amb coordinació constant dels professionals que estan amb l'alumne, tant en el nostre centre com a l'ordinari, però sempre amb adaptació de materials per part del tutor/a del CEE Can Rigol.

És en aquest **Nivell Curricular 3**, en l'Etapa de Transició a la vida Adulta, on s'emmarca el **PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR: Projecte "Secundària Activa", la Formació Pràctica del qual és d'Auxiliar d'Hoteleria i Restauració.**

ETAPA EDUCATIVA	EDAT	NIVELL CURRICULAR	IVELL CURRICULAR	NIVELL CURRICULAR
PLA TRANSICIÓ VIDA ADULTA	16 a 18-20	1 grup	1 grup	PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR (PDC) "Secundària Activa" 3 grups: FORMACIÓ PRÈVIA PDC PRIMER CURS PDC SEGON CURS PDC
SECUNDÀRIA ADAPTADA	12-14 a 16	1 grup	1 grup	2 grups
PRIMÀRIA ADAPTADA	6-8 a 12-14		4 grups	
INFANTIL ADAPTADA	3 a 6-8	2 grups		

Contextualització del Projecte "SECUNDÀRIA ACTIVA"

Tal i com especifiquem en el quadre anterior, els alumnes que formen part dels Programa se situen en tres fases (corresponents a tres cursos escolars):

FORMACIÓ PRÈVIA AL PDC: Fase en la qual, combinant els aprenentatges curriculars propis a l'etapa de Secundària amb les adaptacions necessàries per tal de facilitar el seu accés al currículum, els alumnes han d'assolir els objectius d'autonomia imprescindibles per a desenvolupar-se en el lloc de treball i en l'àmbit comunitari, donat que a partir de les dues següents fases, ells sols (sense suport de l'adult) es desplaçaran a l'empresa de pràctiques on seran motoritzats pel seu Referent de l'empresa. (Objectius ressenyats en el punt 3.1 d'aquest projecte). Per tal d'assolir els objectius d'autonomia personal i social esmentats, els alumnes, en aquesta fase, realitzen tasques preparatòries en un Servei de Cafeteria que es realitza en el sí del centre.

PRIMER CURS DE PDC: Fase en la qual s'organitza el currículum de segon cicle d'ESO, amb les adaptacions necessàries per tal de garantir la possibilitat de la seva graduació en aquesta etapa, i, el que és més important: inicien les seves pràctiques en empreses del sector de l'ho-

tel·leria i la restauració del municipi, cercades a l'efecte, i que detallem en el punt 3.7 i que ocupen un 40% del seu horari lectiu, tal i com especifica la normativa.

SEGON CURS DE PDC: En aquesta fase es valora, durant tot el curs, la possibilitat que l'alumne acabi assolint els objectius i continguts prioritzats per a ell en el seu Pla Individualitzat, per tal que pugui graduar en ESO. Les pràctiques formatives segueixen ocupant el 40% del seu horari lectiu i s'intenta, en col·laboració amb l'Ajuntament del Prat de Llobregat, la seva incorporació en la vida laboral.

2. SITUACIÓ DE PARTIDA DEL PROJECTE "SECUNDÀRIA ACTIVA": EL PROBLEMA A RESOLDRE

El projecte "Secundària Activa" neix de la necessitat de donar resposta a un grup d'alumnes de l'escola. Aquest grup d'alumnes estaven escolaritzats al nostre centre des de primària. Eren alumnes amb necessitats educatives especials que estaven cursant l'etapa d'educació secundària obligatòria adaptada i necessitaven una formació professionalitzadora que els capacités per a la seva inclusió en el món laboral i social, posterior a la seva escolarització en el nostre centre, tenint en compte que hi poden romandre fins als 18-20 anys.

Tenim doncs, les sortides dels alumnes dels Nivells Curriculars 1 i 2 contemplades perfectament: els alumnes de Nivell Curricular 1, en arribar als 18-20 anys, van a Centre de Dia o Residència; als de Nivell Curricular 2 se'ls orienta cap al Taller Ocupacional, però els alumnes susceptibles d'aquest projecte (Nivell Curricular 3) necessitaven l'oportunitat de rebre una formació adient a les seves possibilitats de treball en una empresa ordinària en arribar als 18-20 anys.

Fa cursos que tenim organitzada l'etapa de secundària obligatòria seguint aquesta línia inclusiva. Tot i que sense aprovació específica, hem anat seguint Programes de transició a la vida adulta, tallers, activitats prelaborals i tasques aplicatives... Però aquestes mesures resultaven insuficients: l'experiència que teníem en l'itinerari d'aquests alumnes, en arribar als 15-16 anys, era d'abandonament del sistema educatiu i sense cap sortida professional. Estem parlant d'alumnes que, sumat a la seva discapacitat cognitiva (tot i que lleugera), tenen un alt grau de risc d'exclusió social.

Per tant, des de l'escola es va treballar des d'una perspectiva d'inclusió que ens remet a la participació social. En la vida adulta un dels entorns o sistemes que permeten l'autonomia personal i promou la independència és el context laboral.

Per això es necessari desenvolupar l'**ocupabilitat** de l'alumne, entesa com les possibilitats d'accedir a un lloc de treball i poder-lo mantenir. Des de Can Rigol vam creure que l'ocupabilitat dels nostres alumnes la podria configurar:

- **L'assoliment de competències técnico-professionals** en el **perfil d'auxiliar d'hoteleria**.
- **L'assoliment de competències bàsiques i transversals** aplicables a qualsevol lloc de treball que permetessin en un futur desenvolupar el seu rol com a treballador i persona adulta.
- Les relacions de la mateixa escola (sistema escolar i formatiu) amb l'**entorn laboral** (sistema d'empresa) i la incidència de les relacions dels entorns complementaris (sistema **familiar** i sistema d'entitats assistencials de **suport**).

Per incloure en contextos ordinaris als nostres alumnes hem de treballar la seva realitat social des d'una vessant integral tenint en compte totes les dimensions de la vida adulta. Molt especialment, si volem tendir al desenvolupament harmònic d'aquests alumnes. La inserció laboral és un mitjà no únicament una finalitat. Una escola orientada a la inclusió social dels seus alumnes ha de visualitzar l'ocupabilitat com a situació social.

En aquest sentit la incorporació de les pràctiques en empreses de la població (ressenyades més endavant), ha suposat un gran impuls tant pel que fa a la seva assistència al centre (prevenció de l'absentisme escolar), com a la seva realització com a persones incloses social i professionalment.

2. MOMENT ACTUAL: DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

Gràcies a la feina desenvolupada per les persones responsables del grup i la direcció del centre des del curs 2007-08, i la sortida de la normativa que possibilitava la realització de PDCs en Centres d'Educació Especial (anteriorment al curs 2009-10 només es podien fer en

institus), es va aconseguir la posada en marxa el 2009-10 del Projecte "SECUNDÀRIA ACTIVA": AUXILIAR D'HOTELERIA I RESTAURACIÓ, amb la signatura d'un **conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament del Prat de Llobregat, en el marc dels Programes de Diversificació Curricular**.

L'esmentat conveni no ha suposat cap despesa addicional per al Departament d'Educació ni per a l'Ajuntament. Els cost que se'n deriva, tant material com el referent a l'esforç personal, ha estat assumit pel centre i pels professionals que estan duent a terme el Programa.

El Projecte Secundària Activa s'emmarca en el Pla Estratègic de Centre, **PAC 2007-12**, com a estratègia per a l'objectiu de Millora dels Resultats Educatius. Aquest objectiu està descrit com la **Millora de la preparació dels nostres alumnes per a la seva inclusió en el món laboral/vida adulta**.

L'objectiu d'aquest projecte és oferir una metodologia més pràctica i adaptada a les necessitats i interessos de l'alumnat amb necessitats educatives especials de més de 16 anys, perquè a partir d'un tractament més personalitzat, puguin assolir les competències bàsiques del currículum, donant-los-hi la possibilitat de graduar-se en aquesta etapa, però per sobre de tot, oferint-los-hi la possibilitat de **realitzar unes pràctiques formatives en empreses del municipi**.

El **PDC** consisteix en una reorganització del currículum d'ESO en tres àmbits. Aquests programes s'estructuren en tres àmbits, els quals han d'incloure els aspectes bàsics recollits a les **Instruccions d'inici de curs 2009-2010**:

- **Àmbit de caràcter lingüístic i social:** inclou els aspectes bàsics corresponents a les matèries de ciències socials, geografia i història, educació per a la ciutadania i els drets humans, llengua catalana, llengua castellana.
- **Àmbit científic i tecnològic:** inclou els aspectes bàsics corresponents a les matèries de matemàtiques, ciències de la naturalesa i tecnologia.
- **Àmbit pràctic:** consisteix en activitats estructurades de caràcter pràctic i funcional que promoguin l'adquisició de les habilitats personals necessàries per a la vida adulta i professional. Alhora es desenvolupen activitats que contribueixin a l'orientació professional dels alumnes. Inclou activitats relacionades amb el currículum de l'ESO i específiques del programa.
- **Objectius de la iniciativa educativa**

Els objectius generals que persegueix el Projecte "Secundària Activa" i, en particular, la realització de pràctiques formatives en empreses, són els següents:

- La projecció d'escola inclusiva, més enllà de l'escolarització bàsica.
- L'orientació i preparació progressiva cap a la vida adulta.
- La inserció al món del treball normalitzat i la seva inclusió en

la societat.

- L'assoliment de competències d'autonomia personal, social i laboral per SABER ESTAR en la societat i en el món del treball.
- La inclusió plena en la societat com a ciutadans desenvolupant les seves CAPACITATS per viure-hi, millorar la seva qualitat de vida, prendre decisions i seguir aprenent.
- La realització de pràctiques en empreses del municipi.
- L'assoliment dels continguts curriculars propis de l'etapa adaptats a les característiques de cada alumne.
- L'assoliment de les competències professionals específiques de la branca d'Auxiliar d'Hoteleria i Restauració dins d'un context normalitzat.
- El desenvolupament dels mecanismes d'autoregulació de les pròpies emocions i de la pròpia conducta, així com de les habilitats emocionals i de comunicació assertiva en les relacions personals i de grup, mostrant actituds empàtiques, solidàries i constructives.
- El desenvolupament de la capacitat d'iniciativa personal aprenent dels èxits i assumint els errors i els riscos amb responsabilitat.
- El desenvolupament d'actituds i capacitats que l'ajudin a definir un projecte personal i professional d'acord amb els seus interessos i capacitats.

- **Indicadors d'avaluació**

- **En relació a les competències professionals**

Els següents indicadors són avaluats en coordinació de la tutora del centre amb el referent de l'empresa a final de curs, i formen part de l'informe global entregat a l'alumne i a la família.

A l'informe es valora cadascun dels indicadors, segons els següents criteris: **1:** No assolida. **2:** Amb dificultats. **3:** Assolida. **4:** Competència controlada.

HABILITATS

- Adequada col·locació d'aliments per al seu transport
- Adquisició de responsabilitats
- Correcta neteja i higiene dels recursos disponibles
- Capacitat de prendre decisions
- Resolució de problemes
- Capacitat de relació interpersonal
- Capacitat de treball en equip
- Gestió del temps
- Capacitat de promoure i adaptar-se al canvi
- Adequada utilització de recursos disponibles

ACTITUDS

- Actitud d'aprenentatge i millora continua
- Orientació positiva vers al client
- Respecte i valoració del treball de la resta de companys (sensibilitat, disponibilitat, accessibilitat)
- Capacitat d'assumir compromisos

- Discreció
- Autocontrol, autoestima, autoimatge
- Capacitat d'assumir compromisos crítiques per part dels companys i formadors
- Capacitat de ser resolutiu

CONCEPTES

- Descripció de llocs de treball en Hoteleria
 - Procediments de Servei en restaurant (cuina)
 - Procediments de Servei en Bar i Cafeteria (barra i sala)
 - Procediment de Servei en el Buffet
 - Normes de Protocol: atenció telefònica, queixes, servei.
 - Atenció al client
 - Coneixements bàsics en manipulació d'aliments
- **En relació al procés de seguiment i control dels alumnes: Tutoria i coordinació amb els referents de les empreses**

L'avaluació continuada i final del procés es realitza amb les següents actuacions:

- Nombre d'acompanyaments físics a l'alumne els primers dies de pràctiques (presentació al referent, modelatge..).
 - Nombre de coordinacions mensuals escola-empresa (tutora i referent)
 - Seguiment setmanal per telèfon i via e-mail del procés d'adaptació de l'alumne.
 - Tutoria individualitzada, setmanal, amb l'alumne.
 - Avaluació final de les pràctiques (tutora i referent).
- **Avaluació de resultats**
 - Nivell d'assoliment dels objectius plantejats.
 - Nombre d'alumnes que han progressat adequadament des de l'inici del projecte.
 - Nombre d'alumnes que s'han inserit en el món laboral normalitzat.
 - Nombre d'alumnes que continuen els seus estudis (PQPI...)
 - Nombre d'alumnes que graduen en ESO.

3. EMPRESAS COL·LABORADORES

L'escola, com a sistema, estableix relacions de qualitat amb el sistema empresarial. Per tant, les seves accions de sensibilització empresarial s'han d'anar construint de manera que els vincles amb aquest nou context es vagin consolidant. Des d'un inici es cerca la participació activa de les empreses en la planificació, desenvolupament i difusió del projecte mantenint-se un feed-back positiu i constant.

L'estratègia d'abordatge es desenvolupa fent un apropament a la realitat i a la terminologia d'empresa, no s'ha partit únicament de la visió educativa i/o assistencial. L'apropament al llenguatge empresarial i el coneixement de les seves necessitats va predisposar la receptivitat de l'empresari. No es pot oblidar que el context empresarial té un requeriments específics.

- Inicialment s'ha fet una difusió del projecte a aquelles empreses que podrien ser col·laboradores. Aproximadament, un

total de 30 empreses.

- S'han establert diferent nivells de col·laboració: acollida d'alumnes en pràctiques, estudi del perfil professional, possibilitat de visitar l'empresa amb els alumnes, simulació d'entrevista, etc...
- El projecte es presenta com una acció d'artesania de recursos humans. S'ha estudiat en cada cas particular quin és el lloc més adient per a les pràctiques. El tutor actua com a mediador que fa un ajustament entre les característiques i necessitats de l'alumne i les necessitats de l'empresa i la seva voluntat de col·laboració.
- El que s'intenta és desvetllar aspectes de l'ocupabilitat dels alumnes que poden ser interessants per a l'empresari.
- S'informa dels incentius econòmics: avantatges fiscal i de contractació.
- Es vol donar el missatge que és una oportunitat per millorar la "qualitat social" de l'empresa i una oportunitat per incrementar la diversitat dels treballadors.
- S'ofereix un servei estable per a l'acompanyament a l'empresa durant el període formatiu i "a posteriori" si es produeix la inserció laboral.

Com hem apuntat en el quadre resum del punt de partida, vam iniciar l'experiència amb la Fundació Catalana de l'Esplai, que té la seva seu al Prat de Llobregat, en les seves seccions de: Cuina, Barra del Bar i Sala, en el curs 2009-2010 amb 6 alumnes, els quals alternaven les seves pràctiques durant quatre dies a la setmana, fins a completar cadascun d'ells, les 10 hores setmanals.

Des del curs 2010-2011, hem aconseguit 4 empreses col·laboradores més, en una de les quals (**GATE GOURMET**) encara no hem incorporat cap alumne, donat que amb les altres 4 empreses ja cobrim les necessitats.

Per tant, aquest curs, els 12 alumnes de 1er i 2on curs de PDC que estan realitzant les seves pràctiques formatives, ho fan en les següents empreses:

- **FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI.**
- **HOTEL TRYP AIRPORT**
- **HOTEL SALLÉS CIUTAT DEL PRAT**
- **ATAULA.**

Cadascun dels alumnes té signat un conveni de pràctiques, juntament amb la direcció del CEE Can Rigol i l'empresa on les està realitzant.

La tria de l'empresa per a cada alumne i cada un dels cursos escolars, la realitzen les dues tutores, escoltats prèviament els referents de l'empresa (en el cas del pas de 1er. a 2on. curs de PDC), les famílies i el propi alumne. La decisió final es fa en el sí d'una comissió formada per les tutores, la Treballadora Social de l'EAP, que ha participat activament

en la gènesi i l'aplicació del programa, i la direcció del CEE Can Rigol.

4. PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

Es dissenya amb la família un itinerari a seguir. Interessa la participació activa de les famílies i que elles mateixes puguin generar el seu discurs entorn al projecte vital de l'alumne. Es vol acompanyar els alumnes i les seves famílies a través del procés de canvi que estan experimentant.

En el procés d'entrevista es realitzen preguntes obertes perquè el que interessa són les vivències de les famílies i el seu estat emocional.

Durant el procés també es facilita informació per a que siguin capaços de valorar i prendre decisions ben fonamentades al voltant de les seves necessitats, circumstàncies, riscos, opcions preferents i recursos a l'hora d'afrontar la vida adulta.

En el cas que l'alumne hagi fet tota la seva escolarització a Can Rigol s'inicia el procés amb una entrevista família - Treballadora Social del EAP per al tràmit d'EVO-laboral, dos anys abans de la sortida de l'alumne del centre. En el cas que provingui d'un altre institut de la zona, aquesta tramitació es realitza a posteriori, un cop incorporat al curs.

Un cop s'incorpora al PDC, les tutores del projecte fan una sessió informativa amb els pares de l'alumne.

La Treballadora Social realitza un mínim de dues entrevistes familiars anuals. Una a l'inici de curs i una altra al finalitzar el curs escolar, aquesta última amb la tutora. Es pot incrementar el número d'entrevistes si es veu necessari.

En les entrevistes amb les famílies es treballen les barreres i facilitadors de la transició a la vida adulta. En elles es vol crear un espai de reflexió al voltant de les dimensions principals de la vida adulta creuant la variable laboral, si és necessari:

- **Familiar**
Contingut: Tipologia i posicionament- Expectatives i procés emocional.
- **Salut**
Contingut : Aspectes estructurals, suports i ajudes tècniques a preveure pel creixement. Sexualitat.
- **Suport social complementari**
Contingut : Vinculació a recursos de referència assistencial, incapacitacions i tuteles, si s'escau.
- **Relacions interpersonals – xarxa social**
Contingut : Qualitat, quantitat i equidistància en les relacions.
- **Econòmica i laboral**
Contingut: Revisió de la situació econòmica: revisió pensions i possibilitats de treballar en entorn ordinari o protegit.
- **Lleure i temps lliure**
Contingut: Vinculació a recurs ordinari i/o específic
- **Competencial i formativa**
Contingut: Possibilitat d'acreditar la ESO i/o d'obtenir una capacitació laboral acreditada; exploració de la personalitat.
- **Habitatge**
Contingut: Previsió familiar i informació sobre pisos tutelats i llar-residència.

debat psicopedagògic

Les tutores, paral·lelament, treballen aquests àmbits o dimensions amb l'alumnat als espais de tutoria individual o grupal. En les entrevistes amb les famílies és convenient treballar conjuntament alumne-tutor-família les visions de cadascú sobre el procés que fa l'alumne.

5. DIFUSIÓ DEL PROJECTE

La necessitat de difondre el Projecte, tant a la comunitat educativa com a les diferents institucions i entitats del municipi, ha fet que haguem endegat les següents actuacions:

Diferents publicacions a la pàgina web de l'escola: www.canrigol.cat.
Reunions informatives i de compromís amb les famílies.
Reunions informatives i de coordinació amb diferents Serveis Educatius i Seminaris de Formació del Professorat de Zona.
Reunions informatives i de coordinació amb diferents entitats municipals: Àrea de cultura, educació i promoció cívica, Àrea de joventut, Àrea de promoció econòmica i comerç, Àrea de serveis socials...
El calendari dels alumnes de "Secundària Activa" que realitzen cada any (el producte de la venda dels quals serveix per subvencionar el viatge que el grup fa a final de curs), enguany s'ha maquetat amb fotografies d'ells en l'escenari de les pràctiques.

6. RESULTATS OBTINGUTS FINS AL MOMENT

Després de dos cursos i escaig d'aplicació del Projecte "Secundària Activa" podem sintetitzar els resultats obtinguts:

- **En els alumnes:**
 1. Millora de l'autoestima.
 2. Disminució important de l'absentisme i l'abandonament del sistema educatiu.
 3. Millora de l'actitud davant la feina.
 4. Millora de la relació personal-afectiva.
 5. Millora en els resultats educatius.
 6. Disminució de les conductes de risc social.
 7. Inserció laboral d'un alumne amb un contracte de tres hores diàries de treball amb l'empresa ATAUULA.
 8. Actualment hi ha un alumne que cursa 1er de PDC, el referent a l'empresa del qual ja ha manifestat el desig d'una possible contractació.
 9. Els alumnes i les famílies perceben el Projecte com una oportunitat de formació pre-laboral.

- **En el centre:**
 1. Millora de la imatge.
 2. Millora de la convivència.
 3. Implantació de l'acreditació en ESO.
 4. Millora de l'obertura del centre a l'entorn i, per tant, de l'educació inclusiva.

- **En el Municipi:**
 1. Millora de la convivència ciutadana i la cohesió social.
 2. Disposar d'una oferta formativa més, i per tant, diversificació de les ofertes per als ciutadans d'aquesta franja d'edat.
 3. Col·laboració de les entitats municipals en el Projecte i coordinació per a la recerca de feina.

En relació a les empreses, hem de dir que hem obtingut una resposta molt positiva pel que fa a la posada en marxa de tots aquells dispositius d'acolliment i col·laboració, que han fet possible la incorporació dels nostres alumnes a la realització de les pràctiques en cadascuna d'elles.

Des de l'inici del projecte hem tingut experiències significatives en el món empresarial:

- Tots els alumnes de 1er i 2on de PDC han realitzat les pràctiques en empreses.
- S'han produït contractacions laborals: 1 alumne a Ataula (contracte anual), un altre a l'Hotel Tryp Airport (contracte de substitucions), i un altre a l'Hotel Ciutat del Prat (contracte anual).

Correspondència amb les autores: Rosa Rodríguez Ramos, CEE Can Rigol. E-mail: rrodri2@tec.cat. Iolanda Sipiña Selaya, CEE Can Rigol. E-mail: isipina@xtec.cat. Elisabet Cañadilla Regadera, CEE Can Rigol. E-mail: ecanadil@xtec.cat. Eva Villa Cajaravilla, EAP- El Prat de Llobregat. E-mail: evilla3@xtec.cat



pràctica educativa / associació

seccions

àmbits 34
hivern 2012



APLICACIÓ DEL QÜESTIONARI CESC DINS D'UN PROGRAMA DE PREVENCIÓ DE L'ASSETJAMENT ESCOLAR EN UN CENTRE DE SECUNDÀRIA

Jordi Collell Caralt

Psicopedagog EAP G-10

Carme Escudé Miquel

Psicopedagoga EAP G-05

Eva Cantó Hurtado

Cap d'estudis IES S'Arenal, Lluçmajor - Mallorca

Juan José Escobar Ballesteros

Director IES S'Arenal, Lluçmajor - Mallorca

RESUMEN

El cuestionario CESC (Conducta y Experiencias Sociales en Clase) ha mostrado ser un instrumento válido y muy útil para detectar y prevenir las situaciones de maltrato entre iguales. En este artículo se hace referencia a la aplicación de una versión informatizada del CESC elaborada por la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, con la autorización de los autores. El cuestionario se utiliza como parte importante de un programa de convivencia incluido en el Plan de Acción Tutorial del IES S'Arenal, de Lluçmajor, Mallorca.

ABSTRACT

The CESC survey (Behavior and Social Experiences in Class) has proven to be a valid and useful instrument to detect and prevent bullying situations. This paper refers to the implementation of a computerized version of CESC developed by the Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, with permission of the authors. The questionnaire is used as an essential part of prevention program and improvement of the classroom climate, included in the Tutorial Action Plan of IES S'Arenal, Lluçmajor, Mallorca.

EL QÜESTIONARI CESC

Com a psicopedagogs, de fa temps venim utilitzant amb resultats positius el qüestionari CESC, Conductes i Experiències Socials a Classe (Collell i Escudé, 2006) en escoles i instituts, com a eina de prevenció i detecció de conductes de maltractament entre iguals. Aquest qüestionari, que té el format d'una nominació entre iguals (*peer nomination*), s'ha mostrat un instrument senzill, àgil i potent que facilita al professorat un coneixement força real de les relacions socials que es donen entre els alumnes i possibilita una intervenció estratègica per intentar millorar la situació dels alumnes en situació de risc.

El CESC detecta els alumnes implicats en **conductes agressives** (diferenciant els diferents tipus d'agressivitat -física, verbal i relacional-), els qui són **víctimes** d'aquests tipus de conductes i els alumnes considerats com a prosocials. Així mateix inclou un sociograma que permet correlacionar aquests resultats amb l'**estatus sociomètric** de cada alumne (tipificat en quatre categories: (1) populars (2) rebutjats (3) ignorats i (4) controvertits).

La descripció, característiques i instruccions per a la seva aplicació estan publicades en aquesta mateixa revista *Àmbits de Psicopedagogia* (2006) núm. 18.

L'anàlisi dels resultats ens permet obtenir diferents perfils d'alumnes:

- Alumnes implicats **només en conductes agressives**: alumnes nominats en agressivitat però no en victimització (agressivitat instrumental). Bàsicament i de manera molt esquemàtica, la intervenció en aquests casos se centra en l'aplicació de mesures disciplinàries positives.
- Alumnes que **només experimenten situacions de victimització**: Alumnes nominats en victimització i no en agressivitat (víctima clàssica) L'eix de la intervenció amb la víctima clàssica consisteix en incorporar estratègies d'afrontament, habilitats socials i millora de l'autoestima.
- Alumnes implicats alhora en **conductes agressives i situacions de vic-**

timització: Alumnes nominats en els dos apartats.

- Des del punt de vista de l'agressivitat es corresponen a l'agressivitat reactiva
- Des del punt de vista de la victimització es corresponen a la víctima provocativa

En aquests casos caldrà treballar aspectes com la impulsivitat, el control de la ira i estratègies de comunicació assertiva i d'afrontament (no resposta) a la provocació dels companys.

- Alumnes prosocials (punts forts del grup classe): Són els alumnes que ajuden, animen els companys.

Aquestes dades combinades amb l'**estatus sociomètric** ens proporcionen una informació més concreta que ens permetrà dissenyar una intervenció més acurada.

INFORMATITZACIÓ

El passat mes d'octubre, en el Congrés sobre Convivència Escolar i Participació de l'Entorn Educatiu de Palma de Mallorca, vam tenir l'oportunitat de presentar una ponèn-

cia compartida amb els companys de l'Institut S'Arenal de Lluçmajor (Mallorca, Illes Balears) sobre aquesta aplicació que han incorporat dins d'un programa de convivència integrat en el Pla d'Acció Tutorial del centre.

El CESC en la seva versió original es contesta amb llapis i paper, i la novetat sorgeix des de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, que ha elaborat una versió informatitzada que es contesta mitjançant un ordinador. Així el treball d'introducció de dades i de correcció està totalment automatitzat, i l'aplicador obté els resultats de forma immediata amb tan sols prémer un botó.

El programa permet que els alumnes d'un grup classe introdueixin les dades al programa informàtic mitjançant la contestació de diverses preguntes relacionades amb els diferents aspectes que es van a analitzar, fent ús únicament del ratolí.

L'aplicador pot observar tot el procés en temps real i obtenir, en finalitzar l'entrada de dades per part dels alumnes, els resultats en forma de senzills gràfics estadístics però molt significatius: Agressivitat, victimització, prosocialitat i estatus socio-

mètric, a més d'altres informacions menys detallades.

Aquesta versió informatitzada del CESC es pot descarregar des de la següent adreça de l'Institut de la convivència i l'èxit escolar de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears:

<http://www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?mkey=M151&lang=CA&cont=3522>

APLICACIÓ DE LA VERSIÓ INFORMATITZADA DEL CESC EN L'IES S'ARENAL (Mallorca)

L'IES S'Arenal és un centre de Lluçmajor (Mallorca), que imparteix ESO, Batxillerat, PQPI i CFGM, amb un total de 675 alumnes i 85 professors.

Dins del conjunt d'actuacions que es desenvolupen en el centre per a la millora de la convivència, i d'entre les quals calen destacar el programa de carnet de convivència o carnet per punts i el servei de mediació escolar, també es troba l'aplicació del CESC, que ens permet obtenir una radiografia molt precisa dels aspectes socials d'un grup classe, informació que permet no només detectar sinó també prevenir problemes convencionals.

Organització del Centre per aplicar el CESC:

- S'inclou dins del Programa d'Acció Tutorial (PAT). El tutor és l'encarregat d'aplicar el qüestionari.
- El coordinador de TIC condiona l'aula d'informàtica on es realitzaran els qüestionaris.
- La cap d'estudis elabora l'horari d'aplicació del qüestionari (hora de tutoria o de classe amb el tutor).
- Les orientadores informen en les reunions de tutors de les característiques del CESC.
- El coordinador de TIC informa en les reunions de tutors del procés que s'ha de seguir per aplicar el qüestionari.
- Els caps d'estudi informen en la reunions de tutors de l'horari en què cada tutor ha de fer el qüestionari amb els seus alumnes.

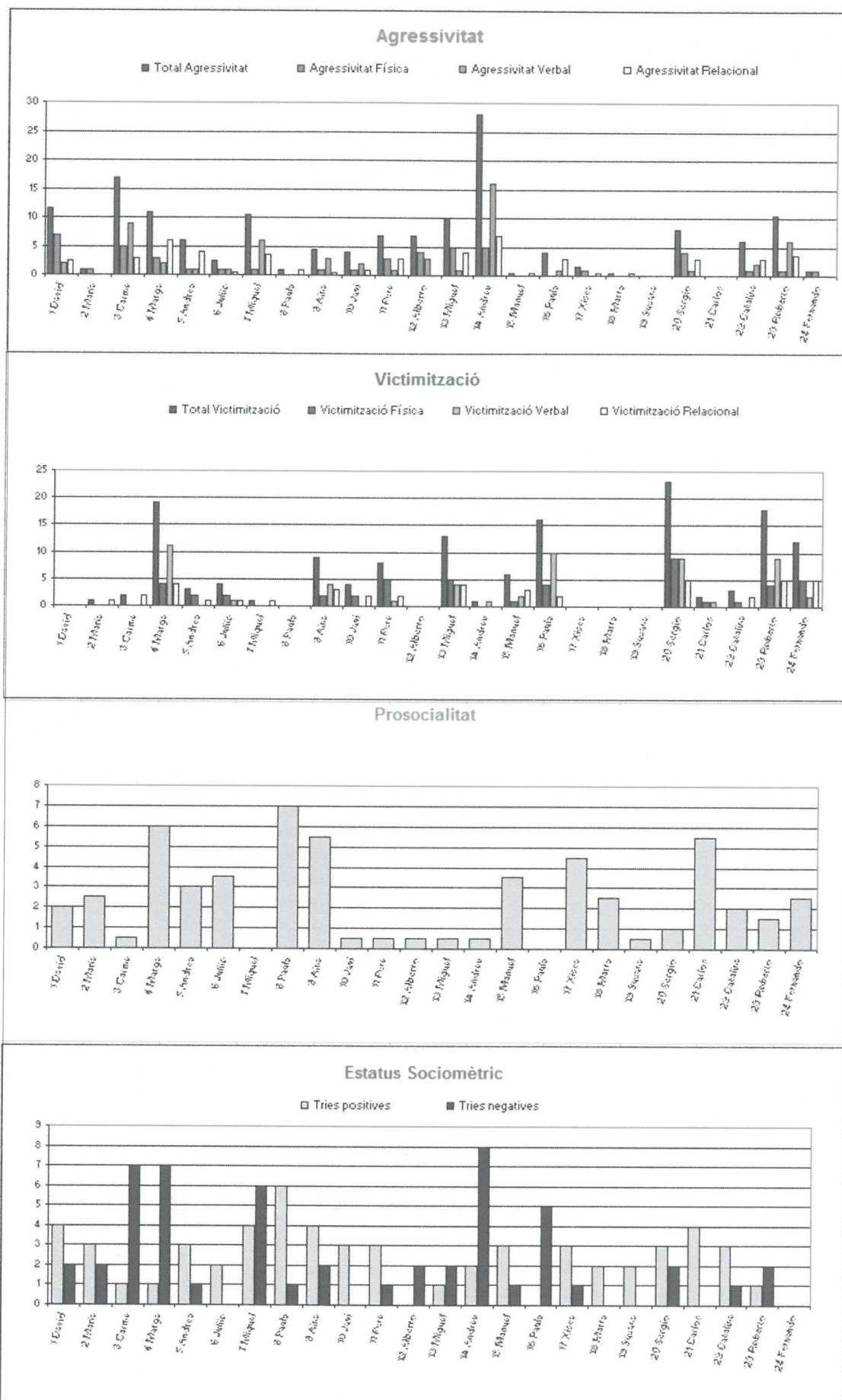
Resultats obtinguts:

Si s'analitzen els resultats obtinguts es pot observar que existeix un cert patró que es repeteix en molts grups. Observem-ho en els següents resultats d'un grup de 1r ESO i un altre de 2n ESO.



Total Agressió	Agressió Física	Agressió Verbal	Exclusió social	Total Agressió	Agressió Física	Agressió Verbal	Exclusió social	Prosocialitat	Prosocialitat	1r ESO	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Contoverit	Tries +	Tries -
12	7	2	3		X			1		1 Joan	0	0	0	0									4	2
1	1	0	0					1		2 Maria	1	0	0	1									3	2
17	5	9	3	X	X	X		0		3 Núria	2	0	0	2							X		1	7
11	3	2	6					X	X	4 Teresa	19	4	11	4	X		X	X			X		1	7
6	1	1	4					2		5 Cati	3	2	0	1									3	1
3	1	1	1					2		6 Julio	4	2	1	1							X		2	0
11	1	6	4					0		7 Antoni	1	0	0	1								X	4	6
1	0	0	1					4	X	8 Aina	0	0	0	0						X			6	1
5	1	3	1					3	X	9 Marga	9	2	4	3									4	2
4	1	2	1					0		10 Pere	4	2	0	2									3	0
7	3	1	3					0		11 Carles	8	5	1	2	X								3	1
7	4	3	0		X			0		12 Josep	0	0	0	0							X		0	2
10	5	1	4		X			0		13 Andreu	13	5	4	4	X		X						1	2
28	5	16	7	X	X	X	X	0		14 Marc	1	0	1	0							X		2	8
1	0	0	1					2		15 Manuel	6	1	2	3									3	1
4	0	1	3					0		16 Claudia	16	4	10	2	X		X				X		0	5
2	1	0	1					2	X	17 Carla	0	0	0	0									3	1
1	0	0	1					1		18 Sara	0	0	0	0							X		2	0
0	0	0	0					0		19 Inés	0	0	0	0							X		2	0
8	4	1	3		X			1		20 Jorge	23	9	9	5	X	X	X	X					3	2
0	0	0	0					3	X	21 Carlos	2	1	1	0						X			4	0
6	1	2	3					1		22 Rosa	3	1	0	2									3	1
11	1	6	4					1		23 Juan	18	4	9	5	X		X	X					1	2
1	1	0	0					1		24 José M	12	5	2	5		X		X			X		0	0
6,3	1,9	2,4	2,2					1			6,1	1,9	2,3	1,8									2,4	2,2
6,8	2,1	3,7	1,9					1			7,1	2,4	3,6	1,8									1,5	2,5

Total Agressió	Agressió Física	Agressió Verbal	Exclusió social	Total Agressió	Agressió Física	Agressió Verbal	Exclusió social	Prosocialitat	Prosocialitat	2n ESO	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Contoverit	Tries +	Tries -	
8	0	2	6					X	1	1 Marta	4	0	0	4										1	2
7	2	1	4					X	6	X	2 Manuel	32	14	16	2	X	X	X						2	1
6	3	2	1					1		3 Joan	0	0	0	0									4	0	
5	1	1	3					2		4 Aina	0	0	0	0							X		1	1	
14	5	5	4	X	X	X	X	1		5 Joaquin	3	2	0	1						X			7	2	
8	4	3	1					0		6 Andreu	3	2	1	0									1	2	
6	0	3	3					2		7 Amanda	8	2	4	2									3	2	
4	1	1	2					2		8 Carles	2	1	0	1						X			5	0	
3	0	1	2					1		9 Carme	6	2	1	3						X			4	1	
1	1	0	0					1		10 Laura	8	4	3	1									4	2	
12	1	5	6	X		X	X	0		11 Minerva	5	0	0	5						X			2	1	
7	1	3	3					3	X	12 Sara	4	1	0	3						X			3	6	
2	1	0	1					0		13 Pau	11	4	5	2	X		X				X		0	2	
8	1	3	4					X	1	14 Maria	9	2	6	1						X			0	7	
5	2	1	2					0		15 Pere	4	0	1	3					X	X			0	5	
1	0	0	1					2		16 Josep	2	0	1	1						X			5	0	
0	0	0	0					1		17 Claudia	2	2	0	0						X			5	0	
8	4	2	2					1		18 Santi	2	2	0	0						X			6	1	
2	1	0	1					0		19 Jero	1	1	0	0							X		1	0	
2	0	1	1					1		20 Jaume	9	4	4	1									2	1	
1	0	0	1					1		21 Marina	2	1	0	1									3	0	
23	12	8	3	X	X	X		1		22 Mingo	1	0	0	1						X			1	10	
1	1	0	0					4	X	23 Isabel	2	0	0	2						X			6	0	
1	1	0	0					1		24 Cati	1	0	1	0							X		2	7	
4	1	1	2					0		25 Alba	2	1	1	0									2	3	
4	3	0	1					0		26 Lucas	6	4	1	1									4	0	
1	0	0	1					1		27 Marga	1	0	0	1									2	4	
4	1	1	2					0		28 Jesús	2	1	1	0							X		0	0	
5,5	1,9	1,8	1,9					1,1			4,6	1,8	1,6	1,2									2,6	2,4	
5,3	2,6	2,1	1,6					1,2			6,1	2,7	3,2	1,3									2,1	2,9	



Anàlisi dels resultats obtinguts:

- Els resultats són confidencials i queden en mans dels tutors.
- En alguns casos el sociograma va confirmar allò que ja s'intuïa.
- A partir dels resultats els tutors, de forma individual o conjuntament amb la resta de l'equip educatiu i del departament d'orientació, determinen quines actuacions s'han de realitzar en els casos més significatius.

Actuacions realitzades:

En el grup de 1r ESO de l'exemple es van dur a terme les següents actuacions per millorar la convivència del grup classe, potenciar els punts positius i modificar els negatius:

- **Alumne més nominat en agressivitat:** diverses reunions amb els pares, separar-ho dels alumnes més febles i full de seguiment setmanal del treball i del comportament.
- **Alumne més rebutjat:** potenciar la seva autoestima, donar-li algunes responsabilitats de l'aula i petits encàrrecs, situar-ho al costat d'un alumne amb el qual es duia molt bé, animar-ho per les petites coses realitzades.
- **Alumne més popular:** es va potenciar la seva popularitat sent el representant del grup per donar informació als futurs alumnes de 1r ESO en el seu centre de primària.
- **Alumne més nominat en victimització:** es va intentar que no li donés als problemes més importància dels quals tenien, però es va estar sempre molt atent al fet que aquests no s'agreugessin.


Valoració global de l'aplicació del qüestionari:

- Programa summament senzill quant a l'aplicació i l'obtenció dels resultats.
- La informació obtinguda ha estat molt útil, alhora que fonamental,

per poder tenir una "radiografia" perfecta, a nivell social, del grup classe.

- Necessitat de donar continuïtat a la realització del qüestionari amb una doble aplicació, durant el primer trimestre i abans d'acabar el curs escolar en el mes de maig.

Finalment, comentar que les condicions d'aplicació de la versió informàtica són les mateixes que per la versió de llaips i paper, és a dir, que l'administració del qüestionari requereix d'unes activitats prèvies i és important integrar-lo, com es fa en l'IES S'Arenal, dins d'un programa d'actuació més ampli.

El qüestionari CESC i totes les seves aplicacions es troben sota llicència de *Creative Commons*  que significa bàsicament que són d'ús lliure, sempre i quan s'emprin sense finalitats comercials i se n'esmenti la seva autoria i procedència.

Referències Bibliogràfiques

Cantó E., Collell J., Escobar J.M., Escudé C. (2010) *Aplicació informàtica CESC: anàlisi grupal en temps real per poder detectar i prevenir l'assetjament escolar, així com també l'estatus sociomètric de cada un dels alumnes*. Comunicació presentada al Congrés sobre Convivència Escolar i participació de l'Entorn Educatiu, Palma de Mallorca, octubre 2010 (material no publicat)

Collell, J., Escudé, C. (2006). Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. *CESC Conducta i experiències socials a classe, Àmbits de Psicopedagogia*, 18, pp 8-12.

Collell, J., Escudé, C. (2006). Maltractament entre alumnes (II). Administració del CESC (Conducta i experiències socials a classe), *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, pp 13-21.

Institut per a la Convivència i l'èxit escolar. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears. (2010) Material CESC, disponible online a: <http://www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?mkey=M151&lang=CA&cont=3522>

Collell J., Escudé C. Pàgina web sobre el maltractament entre iguals, amb materials i propostes <http://www.xtec.cat/~jcollell>



PLA DE XOC PER LA PROMOCIÓ ESCOLAR: LA TASCA DEL TÈCNIC D'INTEGRACIÓ ESCOLAR COM AGENT EDUCATIU I DE DESENVOLUPAMENT

Núria Ramos Estudillo
Pedagoga, EAP Montmeló
Cristina Tarridas Pérez
Psicòloga, Encís, SCCL

Col·laboradores

Arlet Palomar Dalmau Integradora Social i Educadora Social, Espai Jove Rocafonda
Cèlia Sorribes Latorre Psicòloga

RESUMEN

Plan de choque para la promoción escolar: la tarea del técnico de integración escolar como agente educativo y de desarrollo.

El Plan de choque por la promoción escolar fue un proyecto que se desarrolló entre los cursos 2006-2007 y 2010-2011 enmarcado dentro de las diferentes actuaciones previstas al Plan Educativo de Entorno al Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Mataró. Fue un recurso destinado a aquellos alumnos que se encontraban en situación de riesgo de exclusión social, siendo su principal objetivo, la prestación de un acompañamiento a los jóvenes de entre 12 y 17 años que se derivaban al servicio para que pudieran desarrollar habilidades sociales y una autonomía personal y, así, poder mejorar su situación social, familiar y académica.

El proyecto contemplaba la dotación de un Técnico de Integración Social a todos aquellos centros que deciden adherirse al mismo.

ABSTRACT

Shock plan to promote school: the task of the social integration specialist as an agent of education and development.

The Shock Plan to promote school ("Pla de Xoc") was developed during the years 2006 - 2007 and 2010 - 2011, framed under the different actions deriving from the Plan of Educational Environment of the Municipal Institute of Education of the City of Mataró. It was a resource for students who were at risk of social exclusion, being its main goal to provide support to young people between 12 and 17 years, who were derived to this service so they could develop their social skills and personal autonomy, thus improving their social, academic and family situation.

The project includes the provision of a Social Integration Specialist to those schools that decide to adhere to it.

Durant el curs 2006-2007 es posa en marxa el Pla de xoc per la promoció escolar a la ciutat. Dintre de les diverses actuacions previstes, adreçades a joves de 12 a 16 anys, es contempla la de dotar a cada INS públic d'un professional, educador social, psicòleg, pedagog, integrador social, que faci tutories de suport i acompanyament als nois/es en situació de risc social. Nois i noies que puguin promocionar amb el recolzament d'un suport de tutoria.

El tècnic en integració social (a partir d'ara TIS) és un recurs destinat a afavorir la creació d'un context extern estimulador i facilitador de la formació com a persones i de l'estudi. Tot i que és un recurs compensatori de les mancances que presenten les famílies no pretén substituir-les sinó mediar amb elles i estimular la seva progressiva responsabilització. Es pot dir que se les ajuda a cobrir les mancances que presenten i se'ls dona un cop de mà pel que

fa a pautes horàries, organització escolar, funcionament familiar, hàbits saludables i, també, se'ls informa i assessora sobre l'etapa adolescent.

El TIS fa de "mediador social" entre l'escola, la família i l'exterior, entenent aquest exterior com totes aquelles activitats extraescolars en les que pugui participar el noi/a, i altres serveis amb els que pugui estar vinculat.

El tècnic dona suport als nois que viuen una situació socialment i/o familiarment desafavorida i treballa per la millora de la situació que viu el noi/a, cosa que normalment repercuteix en una millora de la situació acadèmica.

Però dins d'aquest gran perfil, es treballa amb nois i noies que presenten fracàs escolar i que no mostren cap dèficit en l'adquisició d'aprenentatges, alumnes amb

manca d'hàbits d'estudi i de comportament a l'aula, amb manca de pautes familiars, amb manca d'organització del temps de lleure, alumnes absentistes i alumnes que tenen 16 anys o més i que necessiten orientació i informació acadèmica.

El centre educatiu, en el marc de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) deriva al tècnic aquells alumnes que cal fer un seguiment i, juntament amb els equips docents, s'elaboren uns plans de treball específics per a cada alumne atenent a les seves pròpies necessitats. Aquests plans de treball es posen en marxa amb tutories/seguiments individuals setmanals o quizenals, segons els objectius marcats. La tasca pot anar des d'un control d'agenda, deures i hàbits d'estudi fins a tècniques de contenció, activitats de reflexió, adquisició d'habilitats socials orientacions i assessorament sobre diferents temàtiques, informació sobre recursos, etc.

Així doncs, el TIS, no únicament es centra en l'àmbit acadèmic sinó que va molt més enllà ja que s'ocupa de l'alumne en un procés molt més integral. A més del contacte diari, (ja que treballa dins dels centres) amb els docents i amb el departament d'orientació de l'institut, participa en les reunions de la CAD, Comissions socials, amb l'EAP, entre altres, per tal de tenir una informació global de l'alumne. En la tasca del TIS és essencial el contacte i la coordinació amb altres agents socials que intervenen en la vida dels adolescents, tals com espais joves, centres oberts, serveis socials, programa salut-escola, Servei d'Ocupació Jove de l'IMPEM (en el marc del programes Xplora i el projecte Singular), etc, així com participar en activitats de formació i sessions informatives que permetin detectar situacions greus, com casos de maltractament, drogodependències, abandonament, negligència i/o dificultats de relació, etc. És molt important estar al dia sobre tots els recursos que ofereix la ciutat per tal de poder-los oferir als joves.

En la majoria dels casos la tasca del TIS finalitza quan l'alumne acaba l'ESO, però durant el curs 2008-2009 es va implementar un nou projecte dirigit a aquells joves que no obtenen el títol de Graduat en Educació Secundària. Aquest projecte, un projecte de ciutat, anomenat **Dispositiu Local d'Inserció (DLI)** s'iniciava durant l'últim curs de l'ESO fent l'orientació acadèmica d'aquests alumnes (treballada amb el tutor de grup, el departament d'orientació i amb la família) i continuava quan l'alumne ja havia deixat l'institut, fent-li un acompanyament a l'educació postobligatòria, (PQPI, GES, IMPEM...). Aquest acompanyament, s'entén com un seguiment de l'alumne en el procés de matriculació, assistència al centre, aprofitament del curs i si, per qualsevol motiu, l'alumne abandonava, se li ofería un recurs alternatiu, amb l'objectiu que no quedés fora del circuit educatiu. Això implicava, contactar directament amb els centres d'educació postobligatòria, mantenint-se al dia dels llistats d'alumnes pre-inscrits, admesos, places lliures, recursos,... Aquest acompanyament es vivia de forma molt positiva ja que, en la majoria de casos, al ser un seguiment totalment individualitzat, els joves acabaven trobant allò que cercaven, esdevenint un primer èxit per a molts d'ells.

Durant el curs 2010-2011, els TIS van realitzar el seguiment dels joves que participaren en el DLI del curs 2009-2010, i es va obtenir un èxit clar en aquest nou projecte, ja que un 80% dels alumnes que es varen derivar al DLI en el 2009-2010 van ser admesos en altres recursos i van cursar aquestes vies formatives amb normalitat.

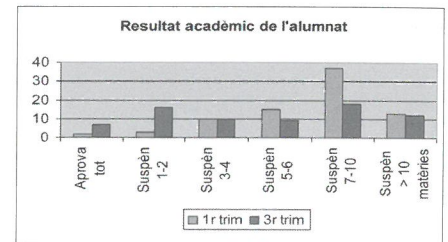
Es essencial ajudar als joves en aquest moment tant decisiu de les seves vides, és important fer-los costat i oferir-los un marc d'oportunitats adequades a les seves capacitats, ja siguin de formació com d'inserció laboral. Deixar-los sols en aquesta etapa, juntament amb el desinterès que mostren pel món acadèmic, pot comportar que acabin per perdre el fil dels estudis. Aquest acompanyament permet motivar-los i que no se sentin perduts davant de la incertesa del seu futur.

METODOLOGIA

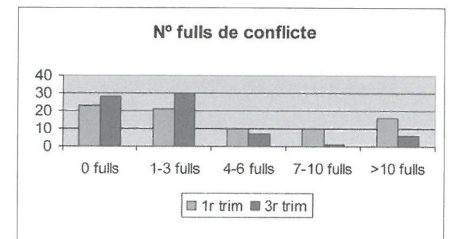
Quan es va iniciar el pla de xoc, no estaven dissenyats ni contemplats instruments d'avaluació de la tasca desenvolupada. A partir del segon any de funcionament, a més de fer un balanç qualitatiu, es van idear uns indicadors per tal de poder fer una avaluació quantitativa de la feina del TIS. A través dels objectius generals, escolars, de lleure, personals i familiars, descrits en el projecte, es van teixir els indicadors que van ser els que van revelar si el projecte i la feina anaven en la línia correcta. Aquests indicadors, van servir per avaluar el rendiment de cada alumne i decidir així, la seva continuïtat dins el pla de xoc per la promoció escolar, o bé canviar, treure o sumar algun dels recursos que es tenien a l'abast. Aquests indicadors tenien en compte els resultats acadèmics (avaluats a partir del nombre d'assignatures no superades), l'adaptació al medi escolar (nombre de fulls de conflicte, participació activa a les activitats realitzades a l'aula, entre d'altres), els hàbits d'estudi (utilització de l'agenda, temps dedicat a l'estudi, etc.) i la participació de la família.

A continuació, es mostren, dos dels indicadors més significatius, la comparativa dels resultats acadèmics del primer trimestre vers els del tercer i la comparativa de l'actitud de l'alumne valorada amb el nombre de fulls de conflicte acumulats durant el primer trimestre i l'últim.

Són dades del curs escolar 2010/ 2011 en el que es van atendre de forma continuada un total de 90 alumnes de sis instituts de Mataró que participaven en el projecte.



S'observa una millora significativa dels resultats acadèmics de l'alumnat. En el 1r trimestre el 52.11% de l'alumnat suspèn entre 7 i 10 matèries i només un 7% aprova totes les matèries o en suspèn 1-2. En el 3r trimestre, però, el nombre d'alumnes que suspenen 7 o més matèries es redueix a la meitat, i un 31.94% suspèn un màxim de 2 matèries. Aquesta tendència a millorar els resultats acadèmics és el resultat del treball conjunt entre professorat-TIS-Famílies-Serveis i el treball personal de l'alumne, que veu reforçat el seu esforç amb la millora de resultats acadèmics.



En la següent gràfica s'observa una disminució dels fulls de conflicte entre el 1r i el 3r trimestre del curs escolar, en què alguns alumnes obtenen 0 fulls de conflicte en el darrer trimestre tot un èxit tenint en compte que l'alumnat sovint presenta enfrontaments verbals amb el professorat.

La contenció emocional i treballar les conductes de l'aula són funcions de la TIS, que dóna suport a l'alumnat per tal que pugui relacionar-se amb els demés de forma adequada i reduir així els problemes de convivència en el centre.

Tenint en compte que els alumnes del Pla de Xoc normalment presenten problemes de conducta a l'aula, actituds desafiantes i, sovint, acumulen fulls de conflicte i notes a l'agenda, qualsevol petit canvi es considera un èxit. El resultat negatiu que s'extreuen de la gràfica es deuen a les respostes verbals que, sovint, l'alumnat té amb

el professorat quan hi ha una conflicte a l'aula. Aquesta dificultat de relació amb el professorat és menor quan és tracta del tutor/a o de la TIS, ja que tenen relacions de major confiança amb el jove.

CONCLUSIÓ

Creiem fermament en la inclusivitat, treballant per una adopció progressiva de responsabilitat per part dels alumnes en el seu propi procés d'aprenentatge i, tot i que, el fet mateix de rebre un recurs extern, com és el de l'atenció individualitzada atorgada pel TIS, constitueix un element segregador en sí mateix, considerem més important els efectes positius que se'n deriven i que queden constatats en els resultats obtinguts al projecte.

Com a professionals de l'educació, entenem el desenvolupament de l'adolescent, com un procés influenciat per el context en el qual té lloc, motiu pel qual és tenen en compte la multiplicitat de contextos de desenvolupament dels alumnes derivats al servei (família, entorn de lleure, etc.). La coordinació amb el centre educatiu, la família i altres recursos municipals afavoreix l'assoliment d'unes pautes educatives similars per part dels agents de desenvolupament i socialitzadors que hi intervenen,

amb un efecte potenciador de les mateixes. Es procura una major participació activa de la família al context escolar, mitjançant l'establiment i el seguiment d'acords, promocionant d'aquesta manera una millora en les relacions i la comunicació entre aquesta i els referents del centre educatiu.

Durant aquests anys en els que el projecte ha estat actiu i des de la nostra perspectiva com a TIS, s'ha detectat que l'alumnat amb seguiment pren consciència de la necessitat de la seva formació acadèmica i/o personal per al seu futur. També cal donar rellevància a que dins dels centres se'ns ha considerat com a un agent més que es té en compte a l'hora de avaluar als alumnes i de prendre decisions.

Tant els instituts, com les famílies, com els propis alumnes valoren molt positivament la feina. Des dels instituts, es veu la necessitat d'incorporar nous perfils professionals que donin suport a la seva tasca docent i que facin de pont entre centre, família i agents socials, a més a més de treballar directament aspectes concrets dels alumnes de forma individual, fa que puguin centrar-se més en la seva docència.

Pel que fa a les famílies, tenir un referent permanent a qui poder-se adreçar siguiquina sigui la problemàtica, fa que visquin la relació amb l'institut d'una manera més positiva. Realitzar reunions periòdiques amb la família per mantenir-los informats i afavorir la seva implicació amb el centre i en l'acompanyament dels seus fills/es és un factor clau per a l'èxit.

Pel que fa als alumnes, s'estableix un vincle molt positiu sent aquest un dels factors més importants per tal que es puguin aconseguir molts dels objectius que es plantegem en el pla de treball. Això ha fet que el compromís dels alumnes, en general, sigui real, que hagin complert els acords i, en definitiva, que hagin acceptat aquest acompanyament.

Correspondència amb les autores:

Núria Ramos Estudillo. Pedagoga. EAP Montmeló.

E-mail: nramos25@xtec.cat.

Cristina Tarridas Pérez. Psicòloga. Encís, SCCL.

E-mail: ctarridas@hotmail.es.

Col·laboradores: *Arlet Palomar Dalmau*. Integradora Social i Educadora Social. Espai Jove Rocafonda.

E-mail: arlet.palomar@hotmail.com.

Cèlia Sorribes Latorre, Psicòloga.

E-mail: celiasorribes@copc.cat.



LA UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA. Fundació Els tres Turons. Centre Juvenil Martí Codolar

Antonio Galero Bautista

Educador social especialitzat en salut mental i toxicomanies
Fundació Els Tres Turons / Centre Juvenil Martí Codolar

RESUMEN

La Unidad de Escolarización Compartida

"Desde que la LOGSE entró en vigor, las UEC se consolidan como alternativa socioeducativa para los alumnos de los institutos que cursan la educación secundaria obligatoria con dificultades lo suficientemente serias como para no poder sostener el modelo estándar. Equipos de educadores y educadoras toman el relevo de unos profesores que lo han intentado todo para impartir educación mucho más allá de las áreas académicas".

ABSTRACT

The Unit of Shared School

"Since the LOGSE came into force, the UEC is consolidated as an alternative socio-educational for students enrolled in institutions of secondary education. This students have serious difficulties enough to be unable to sustain the standard model. Teams of educators take over from some teachers who have tried everything, to give many more beyond academic subjects".

"He mirat de no ridiculitzar

ni lamentar ni detestar les

accions humanes,

sinó d'entendre-les"

Baruch Spinoza

Una vegada els alumnes d'una UEC van anar, amb els seus educadors, a una facultat d'Educació Social per a explicar, entre tots, professionals i estudiants, què és això de la UEC. El públic escoltava atentament les explicacions d'uns i d'altres, i quan va arribar el torn de paraules, un dels universitaris es va dirigir als alumnesponents dient-los que, amb la complexitat que presentaven, veia molt difícil que treballés en una UEC. Aleshores un dels nois "uequeros" li va contestar: "Está claro: tú no sirves para educador de una UEC". Deixa manifesta la dificultat que el seu col·lectiu presenta i sembla que fa un ús identitari del seu funcionament. Potser és molt conscient del repte que per a qualsevol dels seus educadors representa. Té molt clar que és un cas difícil, que ho posa molt complicat, però que ha de fer alguna cosa, perquè si no fos així, no acudiria a la UEC.

L'any 1990 es va aprovar la LOGSE. La seva intenció era bona i ambiciosa: apropar una educació bàsica a tothom fins els 16 anys obligatòriament. Però la realitat és un altra: no tots els alumnes son capaços de sostenir el format educatiu. Per a donar resposta es van començar a formalitzar les primeres UEC amb la finalitat de rebre als estudiants dels instituts que, cadascú per les seves particulars raons, se'ls hi derivava amb l'objectiu de continuar amb els seus estudis, però en un context més adient per a les seves característiques funcionals i en règim de compartit. Els arguments per a justificar la derivació i corresponsabilitat educativa giren en torn a un absentisme presencial o operatiu manifest, manques de respecte habituals vers a la normativa, el professorat i/o els companys, transgressions greus de la norma vigent, sabotatge sistemàtic de la dinàmica a l'aula, actituds perturbadores, provocadores i desafiantes o gens col·laboradores, agressivitat, violència, etc. En resum: inadaptació acadèmica. D'aquesta manera la UEC recull a adolescents entre 14 i 16 anys (o 17, excepcionalment) juganers, enginyosos, fagaguers, sorprenents, dinàmics, generosos, curiosos, etc. que solen portar una inèrcia de fracàs operatiu, resolutiu i de gestió de les pròpies emocions i conductes des de molt temps enrere i que esclata en la ESO, i que arrossegarà amb tot el que es posi

en mig, inclosos els educadors i professors. Podem afirmar que la màxima "que tot alumne estigui preparat per a aprendre i que tot professor estigui format per a ensenyar" no és del tot aplicable en aquest àmbit, però imprescindible pel que respecte als professionals. Treballar en una UEC és un repte i tothom no està preparat per a fer-ho.

La primera tasca del professional de la UEC és atorgar de dignitat a un recurs on, a priori, arriben "els pitjors". Deixar clar a aquests alumnes que això no és un càstig o el lloc pels "problemàtics", com els mateixos s'anomenen. És una alternativa dintre del circuit acadèmic on podran obtenir el seu graduat, però no de qualsevol manera: s'han de complir uns mínims de comportament, assistència, implicació i coneixements. I en el cas que això no fos possible, doncs trobar l'itinerari personalitzat cap a l'inserció social, ja sigui per continuar estudiant o cap a la formació laboral. Es tractaria de trobar sortides per a qui fins ara s'ha tancat totes les portes...una tasca àrdua i lloable.

En segon lloc, un altre objectiu de l'educador consisteix en anar més enllà del rol purament docent, per a convertir-se en un referent, un model consistent, contenidor i sostenidor, una figura autèntica que cre-

gui en ells malgrat la infinitud de carències i dificultats essencials sobre les que han consolidat la seva identitat (no massa exemplar però, al cap i a la fi, identitat), una figura que es mantingui ferma, donant-les exemple, davant de l'adversitat que ells mateixos representen. Exemple d'ènteres, que no és, precisament, el que ells ostenten, potser per una manca de referents al llarg de les seves vides.

És indispensable que tot el transcurs de l'estada al Centre, des de la recepció, passant per l'acolliment, la creació i manteniment del vincle, el suport, l'avaluació continuada, la derivació, l'acomiadament i el procés de dol que ells han de fer quan se'n van, sigui un itinerari consensuat i amb la corresponsabilitat dels familiars referents i d'ells mateixos, per a la qual cosa s'ha d'aconseguir el permís i la col·laboració d'ambdues parts. Sense una visió transversal de l'estudiant, sense un seguiment íntegre, el seu desenvolupament queda coix, incomplet, insuficient.

La UEC ha d'oferir estructura a persones amb una desorientació subjectiva (ansietat, inquietud), una discapacitat reflexiva (prescindeixen de les possibles conseqüències dels seus actes), un desordre funcional (que respon a la necessitat de satisfer els desitjos immediats), uns símptomes de malestars (o de trastorns de la conducta o de personalitat i/o malalties mentals incipients o instaurats), una indefinició d'interessos i una manca de restriccions internes (incontinència verbal i d'acció, intolerància a la frustració, agressivitat, sense límits) tan greus, que no han estat capa-

ços d'obtenir un reconeixement positiu en cap dels àmbits pels que s'han mogut. La UEC, doncs, cadascú dels seus professionals, els hi ha de donar un lloc, un espai on l'amenaça de l'expulsió no pengi com l'espasa d'en Dàmocles i es mantingui com la profecia que tantes vegades es va fer puntualment realitat en el passat. Però no com si fossin víctimes inevitables d'un procés, que potser ho són, si no com persones responsables a les que no se les pot eximir del seu deure de reprendre l'autoritat sobre les seves decisions i actuacions.

Els sistemes de creences, els valors i els interessos sobre els que es sustenta la seva adaptació al carrer, i que els serveixen per a sobreviure en el medi on han ubicat el seu lloc, troben una contraoferta en la UEC que qüestionen, agredeixen i a la que presenten resistències per a admetre-les i fer-les pròpies, però fonamentals per a sortir de la seva incompetència i començar a adaptar-se en el que denominem vida social. Si això no s'aconsegueix, si els professionals de la UEC no són capaços de, al menys, despertar els mínims dubtes per a que l'alumne es qüestioni aquest llibret de supervivència del que parlàvem abans, la deriva erràtica fins al desarrelament i l'exclusió, ja en la profunditat de les seves habitacions, ja en la invisibilitat dels carrers, està servida.

És molt difícil lluitar contra els estímuls i les dinàmiques que en molts dels casos ja tenen adduïts als nostres joves: absentisme, drogues, robatoris, bandes, jocs virtuals, funcionaments que responen a models familiars o culturals, etc. Són factors de risc per a

nosaltres, i un estil de vida per a ells, que en moltes ocasions fan necessària la coordinació i cooperació amb serveis especialitzats de l'àmbit social, sanitari, policial, etc. per a aturar inèrcies incontrolades i perniciosos per a ells mateixos i els que els envolten.

És per tot això que els professionals de la UEC s'han de formar per a fer una tasca d'intervenció i abordatge preventius (a més a més d'impartir la seva assignatura acadèmica): atendre íntegrament a l'alumne, rescatar aptituds i tot allò que té de sà i positiu, discernir el que és educable i treballar-ho, detectar i/o tractar amb possibles deficiències o alteracions especials, i acompanyar-los cap als serveis especialitzats proporcionals a les seves disfuncions, envers els quals, per a més inri, aquests alumnes fan explícit un rebuig sistemàtic per raons que no ens toca ara exposar. Quan tot això s'aconsegueix, "ho van fer perquè no sabien que era impossible" pot ser la raó que ho explica.

En moltes ocasions el temps del que es disposa no és suficient. O ja és tard i no es poden evitar les pitjors conseqüències. O l'Equip no sap com fer-ho malgrat la infinitud d'estratègies utilitzades. No s'arriba a tothom. A vegades els canvis comencen transcorregut un temps després del seu pas per la UEC. O no es donen mai o han trigat massa. És la nostra feina: "Derrota darrera derrota fins a la victòria final".

Correspondència amb l'autor:

Antonio Calero Bautista.

E-mail: antonio.calero@els3turons.org

PROJECTE PATI

EQUIP Directiu Escola Espronceda de Sabadell
Rosa A. González (Secretària)
Sandra Martínez (Cap d'Estudis)
Àngela Suárez (Directora)

El nostre Projecte de Pati parteix d'entendre l'esbarjo com un temps i un espai educatiu més, que requereix una bona planificació i la participació dels mestres.

És essencial el paper actiu dels mestres, ajudant a organitzar i dinamitzar els diferents espais de joc, per tal d'evitar conflictes.

EL PER QUÈ DEL PROJECTE PATI

Quan a l'hora de l'esbarjo no teníem planificada la nostra intervenció educativa, els alumnes actuaven al marge de les intervencions del mestre i tot el treball d'actituds, normes i resolució de conflictes fet a classe, en moltes ocasions, no es reflectia al pati.

El pati és utilitzat, simultàniament, per molts alumnes de diferents edats. Això comportava conflictes i problemàtiques:

- Excessiva competitivitat en els jocs.
- Monopolització del futbol com a joc central
- Actituds sexistes i discriminatòries.
- Ús restringit de les zones de pati.
- Desequilibri en l'ocupació de l'espai entre nens/ nenes i grans/petits.

QUINS OBJECTIUS ENS VAM MARCAR?

- Afavorir les relacions, fomentar la tolerància i el respecte entre els alumnes.
- Conèixer i fer seus els jocs tradicionals per ampliar les seves possibilitats de jocs al pati.
- Conèixer altres esports per gaudir al pati.
- Equilibrar l'ocupació de l'espai lliure entre nens i nenes.
- Potenciar a través del joc i de l'esport les relacions no sexistes.
- Facilitar, a través del joc i de l'esport, estratègies de resolució dels

conflictes.

- Resoldre conflictes de forma positiva:
- Aprendre a conviure i compartir.
- Saber posar-se d'acord i establir les regles del joc.
- Aprendre a complir les normes dels diferents jocs.

COM ENS ORGANITZEM?

- **La distribució:** el pati es distribueix en 7 zones de joc:
 1. Pista, única zona de jocs de pilota (futbol, basquet, mato...)
 2. Zona de jocs de raqueta (ping-pong, súper catch, bàdminton, tennis...)
 3. Zona de jocs gegants (taulers grans de jocs tradicionals, hula hops, aros, dianes, xanques...)
 4. Zona de jocs tradicionals: baldufes, bales, punteria, corda, goma, diàbolo, xapes, bitlles, petanca...)
 5. Zona de joc lliure: sempre hi ha la possibilitat de jugar lliurement o als jocs apresos a Educació Física.
 6. Zona de jocs tranquils: jocs de taula (cartes, parxís, qui és qui, escacs, dames...)
 7. Bibliopati: els alumnes que vulguin poden llegir diferents llibres, revistes...

En una graella es posa el calendari de rotació dels cicles pels diferents espais, jugaran en les pistes un màxim de 2 vegades per setmana. Als espais de joc lliure, jocs tranquils i bibliopati poden anar lliurement.

- **El material:** està ordenat en diferents capses, segons l'espai de joc. L'encarregat de treure i recollir el material és el mestre d'Educació Física ajudat

per alumnes de Cicle Superior. Cada caixa contindrà un inventari dels jocs que conté en un lloc visible per tal de poder fer el recompte.

- **Els mestres:** La seva implicació és cabdal a l'hora de desenvolupar aquest Projecte. És una manera diferent d'entendre l'hora de l'esbarjo, on es requereix compromís i ganes de dinamitzar.

Des de les tutories es farà un treball previ per conscienciar en l'ús adequat dels jocs i dels espais de realització.

Des d'Educació Física s'ensenyaran diversos jocs tradicionals per poder realitzar a l'hora del pati. Es farà una recopilació dels jocs realitzats i es farà una valoració del seu funcionament.

El mestre de guàrdia ha de controlar els espais de vigilància segons el calendari establert, ha de vetllar perquè s'acompleixi el calendari d'utilització dels espais, ha de resoldre els conflictes que es produeixen durant el temps de pati.

COM AVALUEM?

Per avaluar el desenvolupament del projecte de pati hem confeccionat una graella i d'aquesta forma poder saber la valoració que fan els mestres i els alumnes .

COM HO VALOREM?

Tant a les assemblees de classe com d'escola, els nens i nenes el valorem molt positivament. Aporten idees de jocs nous i d'organització.

Per part dels mestres valorem com s'han reduït els conflictes i els alumnes entrenen més tranquils a les aules.



NEIX LA FUNDACIÓ JOSEP PALLACH Un espai col·laboratiu obert a tothom

A principis d'aquest any 2012, coincidint amb el 35è aniversari de la mort del polític i pedagog Josep Pallach, es presentà al Teatre Municipal de Palafrugell la fundació que porta el seu nom. L'acte aplegà un nombrós públic que seguí les diverses intervencions, unes preenregistrades en vídeo (testimoni de persones que havien tingut lligams amb Josep Pallach) i altres en directe (l'escriptor Antoni Puigverd, el president de la Fundació -Josep M. Soler-, el catedràtic Joan Subirats, la consellera d'Ensenyament -Irene Rigau- i l'Alcalde de Palafrugell -Juli Fernández-, intervingueren per aquest ordre). Fou un acte ple d'emotivitat i alhora de sentiment col·lectiu compartit per a la millora de l'educació, entesa globalment.

QUÈ ÉS?

És un projecte nascut –com Pallach- a l'Empordà i amb vocació de país, pensant que l'educació és tasca de tots; per això té el seu lema: "Tothom educa; s'educa tothom. Fem xarxa".

PER QUÈ JOSEP PALLACH?

Pallach és més conegut i recordat com a polític que com a pedagog; i, d'alguna manera, la Fundació pretén enaltir –a través de les activitats que portarà a terme aquella tasca pedagògica, aquell mestratge obert i socialment compromès. Ell era un observador del món, interessat per la societat, per l'home i pel fet educatiu entès com aquell conjunt de vivències que actuen sobre cada persona. De tarannà comunicatiu i franc, treballador i responsable, coherent amb els seus plantejaments i amb el seu fer, deixà un llegat ample i profund en tothom qui s'hi va relacionar. El seu compromís polític i social fou totalment coherent amb la seva pràctica professional, formant un tot que no pot fragmentar-se.

QUÈ PRETÉN?

La societat actual –potser més que mai- ens demana apropament i cooperació entre els diferents agents educatius i socials per

tal d'assumir de manera real que l'educació és tasca de tots i totes, individualment i col·lectiva; crear el clima de coneixement mutu i confiança entre uns i altres es fa cada vegada més imprescindible en un context on sovint es veuen i es viuen les coses de manera aïllada, fraccionada o parcial, cadascú des de la seva òptica o parcel·la, tot i els molts mitjans que tenim a l'abast; i això li passa fins i tot a la pròpia Administració, que sol treballar normalment en dinàmiques de compartiments potser massa estancs.

Sense negar en absolut l'avenç que representa l'especialització o el necessari abordatge de certes tasques des d'un àmbit concret, des de la Fundació es pensa que calen alhora visions més transversals. Educativament parlant, per exemple, es precisen visions que permetin apropar l'educació que es dóna de manera intencional (a l'escola o en activitats extraescolars –culturals, esportives, de lleure, de salut,...-) amb l'educació familiar i amb la que se'ns facilita des d'altres àmbits (els mitjans de comunicació, les noves tecnologies, les biblioteques, museus i la societat en general).

Diferents col·lectius procuren impulsar coordinadament pràctiques inclusives per prevenir la segregació de qualsevol mena (de sexe, de cultura d'origen, d'aptituds o interessos, etc.); també equips d'un mateix barri, sector o comarca afavoreixen el coneixement mutu i l'apropament necessaris entre llurs membres per generar dinàmiques col·laboratives; també hi ha escoles amb projectes educatius compartits realment amb les famílies i l'entorn social que intenten anar molt més enllà de les pràctiques educatives que es donen a l'aula, al centre. En tots aquests casos es constata que la cooperació, la complementarietat i la formació mútua i/o conjunta dels implicats (professionals i no professionals; dels àmbits educatiu, social, cultural o sanitari; des de les anomenades educació formal,

la no formal i la informal) afavoreixen la confiança entre uns i altres i creen lligams molt eficaços.

La missió de la Fundació va en aquesta línia: la d'anar facilitant i incentivant això que en podem dir fer més xarxa, de manera que les dinàmiques de caràcter molt "assistencial" existents en la nostra societat es vegin complementades per dinàmiques que en podríem dir més "col·laboratives", a les quals tots hi som cridats, tots hi tenim o hi hem de tenir la nostra responsabilitat.

I ho vol fer des de la cooperació i la complementarietat –mai des de la competició– amb totes aquelles institucions, persones físiques o jurídiques i col·lectius diversos que, d'una o altra manera, intenten el mateix. Per tant, vol incloure en llurs activitats tant els que tenen una visió global i pràctica de la realitat –perquè es troben cada dia a primera línia d'actuació– com aquells que des de la teoria i/o l'expertesa professionals han aprofundit en àmbits més específics o concrets. I, en el cas de la infància i adolescència, sempre remarcant la centralitat que l'escola –i el mestre– ha de tenir en certes etapes educatives, lluny però de confondre-la amb la responsabilitat única que sovint se li atribueix davant qualsevol problemàtica educativa, de salut, cultural o social.

COM HO VOL FER

Per anar fent camí en el que pretén, treballarà per:

1. L'apropament dels àmbits sanitari, social, cultural i educatiu
2. L'apropament dels àmbits educatius formal, no formal i informal
3. Les pràctiques inclusives i de cohesió social

I ho farà a través de quatre espais d'actuació:

a) Formació (Jornades, cursos, seminaris, tallers, debats, conferències, etc.)

b) Programes (Actuacions coordinades, en un territori i/o temps determinats).

c) Estudis i recerques (Projectes de recerca i estudis concrets, premis, etc.)

d) Publicacions i difusió (Web, butlletí, informes, anuncis, publicacions, etc.)

QUI FORMA PART DEL PATRONAT INICIAL

En formen part institucions com l'Ajuntament de Palafrugell, la Universitat de Girona (UdG), el Consell Comarcal de l'Alt Empordà, el Consell Comarcal del Baix Empordà, així com persones físiques concretes, provinents de diferents àmbits –algunes vinculades a Pallach-. En Josep M. Soler, l'impulsor inicial de la Fundació, n'és el president. La Sra. Teresa Juvé, Vda. Pallach,

n'és la Presidenta d'Honor.

COM FUNCIONA EN EL DIA A DIA?

L'Equip Coordinador és l'òrgan que es preocupa del dia a dia de la Fundació. En formen part, a més d'alguns patrons, persones vinculades a diferents àmbits -de la gestió o de la pròpia acció educativa-. En el seu organigrama, aquest equip hi té els àmbits de projectes, de gestió, de recursos i d'ICD (imatge, comunicació i difusió).

Un Equip Assessor ajudarà l'Equip Coordinador i el propi patronat especialment en la tasca de definir quins tipus de projectes cal prioritzar.

LES COMISSIONS

Són els equips de persones que portaran a terme –en íntim contacte amb l'equip coordinador- les activitats concretes, cada un dels projectes. Per això la Fundació prioritza els lligams amb persones i col·lectius diversos (departaments de les administra-

cions; universitats; col·legis i associacions professionals; federacions, fundacions i associacions; etc.). Amb molts d'aquests col·lectius s'hi ha establert o s'hi poden establir lligams a través de convenis, pactes o protocols de col·laboració.

COM COL-LABORAR AMB LA FUNDACIÓ JOSEP PALLACH?

A la pàgina web (www.fundaciopallach.cat) s'hi troba el camí per fer-se AMIC de la Fundació. També s'hi troba el camí per contactar-hi, fer-hi arribar qualsevol comentari, pregunta o proposta (info@fundaciopallach.cat).

FUNDACIÓ JOSEP PALLACH

C/ Bruguerol, 12 (CME)
17200 Palafrugell
Tel.: 972.304345
info@fundaciopallach.cat
www.fundaciopallach.cat



àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

la millor oferta d'autors i temàtica psicoeducativa en llengua catalana:

ramon coma, cèsar coll, carme saumell, ramon almirall, jaume funes, climent giné, eulàlia bassedas, isabel solé, maria teresa castilla, núria alart, francesc vilà, joan bonals, josep maria carbó, joan agelet, josep amorós, ignasi vila, pere pujolàs, ester miquel, joan serra capallera, teresa huguet, carles monereo, maria josé montón, cesc notó, carme gisbert, juli palou, josep font, antoni giner, jaume forn, manel sánchez cano, joan subirats, enric bolea, ferran sentís, david duran...

Pautes d'intervenció educo-terapèutica a l'IES / L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació sobre el currículum escolar / Portant a la pràctica l'Índex per la inclusió / Les dificultats en la lectura. Té alguna cosa a veure el text? / El treball cooperatiu a les aules / Les entrevistes amb famílies a la intervenció psicopedagògica / El suport conductual positiu. Una perspectiva pel tractament de les conductes problemàtiques / Millorem la relació entre iguals. Treball de prevenció de les violències i les relacions abusives als centres / Cyberbullying. L'assetjament a través de la xarxa / Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera / Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic / Un nou currículum basat en competències tenint en compte totes les intel·ligències / Lectura fàcil per a alumnat nouvingut / El projecte Escolta'm: acompanyar per capacitar / Els plans individualitzats: dels documents a la reflexió. Canviar de perspectiva / L'alumnat amb trastorns de l'espectre autista: un repte per a la inclusió educativa / La llengua escrita amb l'ús dels mètodes de treball / Les funcions del professor de suport en el marc d'una escola per a tots / Entendre el conflicte per transformar-lo

butlleta de subscripció i comanda de revista

Sol·licito

subscriure'm a la revista

adquirir números anteriors

Nom i Cognoms

Entitat / Associació

Adreça

Telèfon

e:mail

Població / Codi Postal

Província

Signatura

Data

Domiciliació Bancària

Nom del/la titular

Nom entitat bancària

NIF

Entitat

--	--	--	--

Control

--	--

Oficina

--	--	--	--

Número de compte

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Podeu adreçar aquesta butlleta a:
ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@gmail.com

Se subscriu a **ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ**. L'abonament és per anys naturals i el cobrament es farà per domiciliació bancària (o per transferència bancària quan rebreu la factura, si així ens ho indiqueu).
Preu subscripció 2012: 18 euros, corresponent als números 34, 35 i 36.
Preus de números endarrerits: 7 € + les despeses de tramitació.
Necessitareu factura ? (No us oblideu de donar-nos el NIF o CIF)

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!*