

àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE
**PSICOPEDAGOGIA
I EDUCACIÓ**
NÚMERO 33
Tardor 2011



àmbits

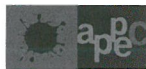
de psicopedagogia

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€

TARDOR 2011

sumari

EDITORIAL

- 4 Heterogèniament homogeni? homogèniament heterogeni? senzilla i ricament diversos!
Joan Serra Capallera

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 6 FONS DE CONEIXEMENT. Un programa educatiu per millorar les relacions família- escola en situacions de discontinuïtat social i cultural.
Moisés Esteban Guitart
- 11 Una mirada al procés d'avaluació i intervenció per a l'alumnat amb dificultats de regulació del comportament. **Gemma Alsina, Àngels Arroyo, Gemma Pérez**
- 17 Creant documents per gestionar alumnes amb problemes de regulació de la conducta.
AAVV
- 24 L'aprenentatge cooperatiu, una metodologia inclusiva per millorar l'aprenentatge i la cohesió social. **Mercè Juan Millera, Anna Oliveras Rovira**
- 30 L'aprenentatge servei: recurs i finalitat una eina valuosa per generar projectes a l'institut. **Eva Miró Martí, Gemma Torrejón Conde**
- 35 Estratègia i gestió policial als centres educatius.
Ma. Elena Martínez Moreno, Domènec Colomé Gómez

PRÀCTICA EDUCATIVA

- 42 La competència textual a cycle superior de primària. **Griselda Batlle Martínez**
- 51 Les oportunitats del pqpí en el món de l'educació especial. **Gemma Serra i Vila**

ASSOCIACIÓ

- 57 TEAdir, al costat de l'autisme

LLIBRES

- 58 Pobres nenes, dones pobres. **Carme Gisbert i Otxoa**
Sense ànim de lucre. **Carme Gisbert i Otxoa**
Cinema i pau. Fundació per la pau. **Carme Gisbert i Otxoa**
- 59 Enseñar en la sociedad del conocimiento. **Anabel Esteban**
Educación matemática en contexto: de 3 a 6 años. **Jaume Forn i Rambla**
- 60 Informació d'una nova prova psicomètrica: TEST TEMA. **Jaume Forn i Rambla**
- 61 Cartes i poemes des d'una cadira. **Joan Agelet**

editorial

HETEROGÈNIAMENT HOMOGENI? HOMOGÈNIAMENT HETEROGENI? SENZILLA I RICAMENT DIVERSOS!

Els cants de sirena sobre les bondats de l'homogenització de grups, de la separació per nivells, en defensa, sens diu, del progrés d'aquells que podent excel·lir no ho fan condemnats al marasme de conuiu amb la diversitat, planen aquests darrers mesos per les tertúlies radiofòniques, els debats televisius o els programes de determinats partits polítics fins arribar, com constant ventoleia, als passadissos de les escoles esmunyint-se en cadascuna de les esclatxes que troba.

La idea de que amb nivells homogenis es pot treballar millor i es millora el rendiment dels alumnes és avui quelcom que cotitza a l'alta, mentre la diversitat i els valors educatius que suposa aprendre a viure, treballar i créixer en la diferència, allò que amb la LOGSE vàrem començar a anomenar "atendre a la diversitat", és justament el contrari, un valor a la baixa.

No és en debades que en el moment en que la institució escolar fa evident el seu declinar, sigui justament mostra d'aquesta feblesa el debilitament d'una de les narratives que al llarg de la segona meitat del darrer segle s'ha esgrimit com una important consecució social de l'escolarització i que li conferia sentit: la correlació entre escolarització i promoció social o entre escolarització i ingrés estable al món laboral. Una de les funcions socials assignades en les societats democràtiques occidentals a la institució escolar és avui una de les seves narratives més febles. Els anys en els que les exigències del mercat laboral traslladaven a l'escola la necessitat d'augmentar el nivell de professionalització de tota la població per tal d'augmentar el nombre de treballadors qualificats per fer front al mercat global, han donat pas a la incertesa de la projecció laboral a partir dels estudis realitzats.

En el moment en que prop d'un 40% dels joves voltegen l'atur, la rotunditat de la dada precipita l'emergència de realitats escolars clarament contrastades: la d'aquells per a qui l'escolarització és la consumació d'un fracàs anunciat enfront d'aquells per a qui l'escolarització és encara el trajecte de vida que es correspon a la seva cultura social i econòmica. No en va, les expectatives escolars d'uns i altres són clarament di-

ferenciades. Mentre per a uns l'escolarització, i de manera especialment significativa a l'etapa de secundària, és un "inevitable" fins a ser punt "prescindible", per els altres suposa un trànsit "imprescindible" per a la seva construcció social i econòmica i és encara, o al menys fins avui, un bé a preservar i un capital social necessari. En el si de les institucions escolars les necessitats d'uns i altres estan començant a col·lidir. I és en la remor que fa brollar aquesta col·lisió que el discurs dels recursos (la seva rendibilitat: per a què i per a qui) i de les prioritats (els objectius d'acreditació, la finalitat d'acreditar, per a què i per a qui) del sistema, comença a posar en entredit el valor d'ús (per a què serveix) de l'escolarització de tots i totes fins els 16 anys en contextos comuns i compartits.

Els actuals cants de sirena de les bondats homogenitzadores, no són només la mera expressió d'uns determinats suposats pedagògics, sinó l'expressió d'un determinat ideari escolar, altament identitari, excloent i diferenciador. Una expressió que posa en evidència el que és evident: que difícilment podrem convertir en homogeni allò que en essència és substancialment heterogeni. Una expressió que no nega, que les realitats múltiples i diverses que viu l'alumnat, configuren un mosaic prou dispar i àmplia per entendre que les il·lusions homogeneitzadores no són més que fútils il·lusions. Una expressió però que, a diferència dels defensors d'un model comprensiu que ens permeti donar resposta a aquesta realitat múltiple i diversa, no nega la diversitat sinó que l'emfatitza com un valor negatiu: potser no és necessari que estiguin tots junts fent el mateix.

En aquest context, la defensa d'una escola pública de qualitat i per a tothom, sustentada en els principis de la legitimitat de la diferència i en la millor resposta educativa a la multiplicitat de necessitats i realitats dels alumnes, és un valor social imprescindible per a donar sentit a una escolarització fonamentada en la construcció cívica i ètica dels ciutadans més enllà de les exigències del mercat.

Joan Serra Capallera

àrticles

de psicopedagogia i educació



Moisès Esteban Guitart
Gemma Alsina, Àngels Arroyo, Gemma Pérez
Valeria Laporte Breysee, Gemma Pérez Clemente
Mercè Juan Millera, Anna Oliveras Rovira
Eva Miró Martí, Gemma Torrejón Conde
Ma. Elena Martínez Moreno, Domènec Colomé Gómez

FONS DE CONEIXEMENT. Un programa educatiu per millorar les relacions família- escola en situacions de discontinuïtat social i cultural

Moisés Esteban Guitart

Professor lector del departament de psicologia, Universitat de Girona

RESUMEN

"Fondos de conocimiento. Un programa educativo para mejorar las relaciones familia-escuela en situaciones de discontinuidad social y cultural"

En este artículo se presenta el origen, los principios teóricos y la versión realizada en Cataluña del programa educativo conocido como "Fondos de conocimiento". Dicha estrategia de intervención tiene el objetivo de mejorar las relaciones familia-escuela en contextos con elevada diversidad cultural a través de la creación de relaciones basadas en la confianza mutua entre profesores y padres/madres. El concepto de "fondos de conocimiento" parte de la siguiente premisa: las personas son competentes y tienen experiencias vitales a través de las cuales acumulan conocimientos y habilidades. En primer lugar, se presenta la historia y objetivos del programa desarrollado en Estados Unidos de América. En segundo lugar, se introduce la aplicación realizada en Girona. La premisa fundamental es que experiencias de investigación en primera persona con las familias permiten documentar sus competencias y conocimientos y, de este modo, poder mejorar la práctica pedagógica.

ABSTRACT

"Funds of Knowledge. An educative intervention to improve family-school relationships in cultural discontinuity and social inequality situations"

This article presents a discussion of the proposal known as "Funds of knowledge". In particular, it is introduced the origin, theoretical principles and Catalonia application of this intervention. Funds of knowledge is designed to foster home-school relationship in contexts with high cultural diversity through creation of mutual trust relationships between both teachers and parents. The concept of "funds of knowledge" is based on a simple premise: people are competent and have knowledge, and their life experiences have given them that knowledge. In the first section, the history and goals of this program in North America is presented. After that, it is illustrated the application of this strategy in Girona. The claim is that first-hand research experiences with families allow one to document his competence and knowledge, and that such engagement provides many possibilities for positive pedagogical actions.

CONTEXTUALITZACIÓ. EL RENDIMENT ACADÈMIC DE LES MINORIES SOCIALS I CULTURALS

Durant l'estiu de 2011 podíem llegir a la premsa espanyola que el 36% dels alumnes més pobres se situen al nivell més alt de resultats acadèmics escolars (*El País*, 18/06/2011). La notícia es feia ressò d'un anàlisi derivat del conegut, i moltes vegades discutit, informe PISA ("programa per l'avaluació internacional dels alumnes") de la OCDE.

Més enllà del difós rànquing que es deriva de dit informe, el que penso té més interès són els anàlisis paral·lels que es poden realitzar com, per exemple, l'estudi dels factors vinculats als resultats en lectura, matemàtiques i ciències. El propi informe reconeix que el rendiment acadèmic és un fenomen complex que pot estar influït per una multiplicitat de factors com, per exemple, els recursos humans, materials i finances dels centres educatius, les condicions de partida dels alumnes, els processos d'ensenyança i aprenentatge, l'organització i naturalesa dels centres educatius, els entorns socials, econòmics i culturals dels alumnes, la política educativa del país o el suport de les famílies (2010, pp. 83, 85-85). En aquest sentit, la OCDE ha proposat un índex, anomenat ESCS, amb l'objectiu d'avaluar l'efecte de "l'estatus social, econòmic i cultural" sobre el rendiments dels alumnes. S'ha documentat, per exemple, que com més elevats són els estudis dels pares, o la seva ocupació (qualificació elevada en front a qualificació baixa), millors resultats obtenen els fills o, que quant major és el número de llibres que hi ha a les llars dels alumnes, més alta és la puntuació que obtenen en les diferents proves utilitzades en l'estudi (OCDE, 2010, pp. 89-90).

De fet, com ja es posava de manifest en anteriors edicions de

PISA (OCDE, 2005; 2008), així com en altres estudis internacionals (Miller, 1995; Rychen i Salganik, 2003; Willms, 2004), hi ha una relació entre l'estatus social, econòmic i cultural de les famílies i les competències bàsiques que mostren tenir els alumnes en diferents proves d'avaluació. En definitiva, es "constata" l'efecte negatiu que té un context desafavorit en el rendiment acadèmic dels alumnes. Dic es "constata", entre cometes, ja que un matis important és que un context desafavorit no condemna. D'aquí la notícia amb la qual començava aquest article. Segons l'informe PISA, un 31% d'alumnes dels països de l'OCDE, provinents d'entorns pobres, aconsegueixen les notes més altes; es tracta dels anomenats "alumnes resilents" (un 36% en el cas d'Espanya).

Entre les recomanacions de l'informe destaquen dues que m'interessa recuperar, a saber: 1) les escoles haurien de fomentar l'aprenentatge i la motivació a través de la millora de la confiança entre els estudiants i 2) les escoles s'haurien de centrar en els estudiants provinents d'ambients desafavorits, ja que són els alumnes que poden tenir més problemes escolars (OCDE, 2010). En aquest sentit, el programa educatiu "fons de coneixement", que aquí presento, permet assolir, satisfactòriament, ambdós reptes. A més, ho fa partint d'una visió positiva de les famílies. És a dir, enlloc de partir d'un suposat dèficit dels entorns familiars de classe baixa o procedents de la immigració, com es desprèn de l'informe PISA, es sosté que les persones són competents i acumulen, al llarg de la seva vida i història familiar, cossos de coneixements, habilitats i destreses. Això no vol dir que famílies de contextos minoritaris no hagin de superar un seguit de barreres en relació a la seva inserció en el context escolar de la cultura majoritària. De

fet, podríem suposar, en aquests casos, que la discontinuïtat entre ambdós realitats és major, de manera que podria ser que aquesta discontinuïtat o distància entre la cultura familiar i la cultura escolar expliqués les diferències en els resultats (Poveda, 2001). Precisament, aquí considero dos tipus de discontinuïtat: una social (que fa referència a la diferència socioeconòmica o de classe social) i l'altra cultural (vinculada, en el cas dels immigrants, a la diferent llengua d'origen i, fins i tot, a la participació en pràctiques de socialització diferents).

De fet, la literatura ha conceptualitzat la "discontinuitat" de diferent manera. Segons Ogbu (1982), per exemple, el fracàs escolar de determinades minories als Estats Units d'Amèrica es pot explicar per una "discontinuitat entre la socialització emocional i social rebuda a l'escola en relació a la rebuda a la família" (Ogbu, 1982, p. 292). Una discontinuïtat constituïda per factors macro-culturals, concretament certes barreres estructurals en forma de discriminació, ja sigui instrumental (en el lloc de treball), relacional (segregació residencial) o simbòlica (denigració i estigmatització d'un determinat grup social per la seva condició econòmica, la seva llengua o la seva procedència cultural). En aquest sentit, les "minories involuntàries" (Ogbu i Simons, 1998) són col·lectius que han estat colonitzats, conquistats i que són víctima d'aquestes barreres estructurals, formant part d'un país contra la seva voluntat. Aquests col·lectius, el cas dels Indis Americans, els Afroamericans o persones procedents de Puerto Rico, als Estats Units d'Amèrica, internalitzen percepcions negatives que han estat històricament mantingudes pel grup majoritari: els nord-americans, en aquest cas. És a dir, segons Ogbu s'ha de tenir en compte factors històrics a l'hora d'explicar el rendiment acadèmic de determinats col·lectius. La història de la incorporació del grup minoritari i el seu tracte en relació al grup majoritari, així com la resposta que històricament han mantingut i com han reaccionat a la cultura dominant, ens poden donar pistes sobre el rendiment acadèmic d'aquest grup.

Agafem, per exemple, el cas dels col·lectius gitanos a Catalunya. Encara que són un grup relativament estable a certs parts de la geografia catalana, és un col·lectiu que manté poques relacions amb el grup majoritari autòcton i, que en moltes ocasions, és motiu de prejudicis i estereotips, tant per una banda com per l'altra, fent que la seva participació i èxit en la institució escolar, no cal dir universitària, sigui gairebé inexistent. Un nen que neix a un barri gitano pot, fàcilment, patir clares discontinuïtats entre la cultura de la seva comunitat (la seva família, el seu barri) i la cultura escolar. Aquestes discontinuïtats entre l'escola (grup majoritari) i la família (grup minoritari) es poden traduir en un desinterès ja que el sentit de la institució escolar, així com els seus procediments, codis i normes, poden no donar-se per suposat, fins i tot, poden suposar una ruptura en relació a les formes de vida de la família. En definitiva, en aquest cas, podria ser que el "sentit" de l'activitat (el motiu subjacent, el sentit de l'escola) no estigui incorporat ni en la cultura familiar, ni per suposat en l'alumne.

ANTECEDENTS I OBJECTIUS DEL PROGRAMA EDUCATIU "FUNDS OF KNOWLEDGE" ("FONS DE CONEIXEMENT")

És en aquest context que s'ha de situar el projecte educatiu "fons de coneixement" com una via per teixir ponts de comunicació i d'entesa entre grups desvertebrats ja sigui per motius històrics, relacions de poder, diferent situació social o econòmica, o simplement per estereotips i actituds racistes. Anticipo d'entrada que per "fons de coneixement" s'entén: "els cossos de coneixement culturalment desenvolupats i històricament acumulats, així com les habilitats essencials pel funcionament i benestar familiar o individual" (Moll, 1997, p. 47).

Més concretament, el programa, sorgit a l'Estat d'Arizona (EUA), sota el nom de "Funds of Knowledge" (González, Moll i Amanati, 2005; McIntyre, Rosebery i González, 2001; Moll i González, 2004), va néixer sota una premissa: les famílies, més enllà de la seva condició ètnica, social, econòmica, política, religiosa, lingüística, tenen habilitats, destreses, coneixements acumulats en base a la seva història laboral, relacions socials o creences i pràctiques culturals. El problema és que aquests dipòsits de coneixements són desconeguts, fins i tot negats, per part d'una cultura escolar i societat majoritària que veu amb recel les cultures minoritàries o els grups socioeconòmics desfavorits. Aquest és el cas dels Americans d'origen mexicà, moltes vegades víctimes de prejudicis i estereotips per part de la societat nord-americana, el que abans anomenava, amb Ogbu, barreres estructurals. Per això, el programa intenta conciliar ambdós cultures (la cultura majoritària nord-americana representada per la cultura escolar i la cultura minoritària representada per les famílies dels alumnes d'origen immigrant). Per fer-ho, els docents, a través de tècniques i estratègies qualitatives, visiten les llars de les famílies dels seus alumnes amb l'objectiu d'establir noves relacions amb elles, basades en la confiança mútua, així com materialitzar innovacions pedagògiques a partir de la creació de noves unitats didàctiques basades en els fons de coneixement detectats a les famílies analitzada. "El propòsit fonamental consisteix en modificar o millorar l'ensenyança escolar a partir dels coneixements i les habilitats incrustades en les famílies analitzades" (Moll, Tapia i Whitmore, 2001, p. 185).



Per tant, l'objectiu general és millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat amb risc d'exclusió social, procedent de la immigració o d'entorns socioeconòmics desfavorits, precisament aquell que ha de superar una distància més gran entre el seu rerefons familiar, comunitari i cultural i la cultura escolar. Per això, es plantegen tres objectius específics, a saber: 1) crear noves relacions entre els mestres i els pares/mares, relacions basades en la comunicació, l'acceptació, la valoració i la confiança mútua (per fer-ho s'han de transformar les creences dels docents i les famílies, moltes vegades alimentades per falsos prejudicis i estereotips); 2) Detectar els fons de coneixement (les habilitats, destreses, creences, recursos) de la família analitzada; 3) Realitzar innovacions pedagògiques a través de la incorporació d'aquests fons de coneixement, repertori significatiu per l'alumne, a l'aula. En paraules d'un dels màxims exponents del programa: "Des dels inicis del projecte, ens vam proposar desenvolupar una aproximació segons la qual la instrucció es conceptualitza com una manera d'expandir els rols, activitats i recursos disponibles per l'ensenyança a l'aula, incloent aquells recursos que es visualitzen a través de la cerca de fons de coneixement per part dels docents" (Moll, 2005, p. 284).

BASES TEÒRIQUES DEL PROGRAMA

El programa representa una síntesis a mig camí entre l'antropologia, la psicologia i la pedagogia, és per això que hi ha diferents referents teòrics, així com metodològics, que el sustenten. De totes maneres, l'experiència s'emmarca en una aproximació sociocultural hereva dels plantejaments de Lev. S. Vygostki (Moll, 1997, 2002, 2011, en premsa; Moll i Greenberg, 1990).

Més concretament, es parteix de la premissa segons la qual els aprenentatges són resultat de processos socials en els quals els aprenents s'apropien de recursos, valorats en un moment històric determinat. Aquests recursos, el rerefons sobre el qual les persones es desenvolupen, estan distribuïts en contextos d'activitat (Moll, Tapia i Whitmore, 2001); essent la família una de les principals fons de coneixements, habilitats, destreses, formes d'identitat i de conducta. Precisament, és en contextos informals -com la família- on es generen allò que Vygotski (1962) anomenava "conceptes espontanis": nocions sobre el funcionament d'allò que ens envolta apreses tàcitament. Per exemple, un concepte espontani es pot adquirir a través de veure un documental a la televisió so-

bre com es va inventar la ràdio, o sobre com munyir una vaca -coneixement derivat de l'experiència d'una família grangera. Aquests conceptes són el rerefons sobre el qual es construeix l'experiència, el coneixement previ -en termes d'Ausubel-, de manera que quan un alumne entra en el context escolar ho fa amb un seguit de conceptes espontanis adquirits en processos de socialització de la seva vida quotidiana. A l'escola, en canvi, s'aprèn un tipus de conceptes que Vygotski va anomenar "conceptes científics". Es tracta de nocions més abstractes, sistemàtiques, coherents, que segueixen determinades lleis, i que s'adquireixen, com ja he dit, a través de la instrucció formal. Per exemple, el concepte "d'invent" en història i ciències socials o la noció científica vinculada a l'estudi del medi natural de "cicle vital"; allò que podríem anomenar "informació nova". En aquest sentit, el programa "fons de coneixement" estableix un model pedagògic en el qual el professor, en tant que "mediador" -un altre concepte de llarga tradició vygotskiana-, facilita la vinculació, per tant la creació de sentit, entre els conceptes espontanis que tenen els alumnes (els seus fons de coneixement) amb els conceptes científics (objectiu de la instrucció escolar). Per exemple, en una unitat sobre els invents, el professor pot ampliar l'activitat a partir de l'estudi d'un cas concret, l'alumne que ha vist un reportatge sobre com es va inventar la ràdio. En aquest cas, el nen o nena està motivat per llegir i comprendre el concepte d'invent i se situa en la "zona de desenvolupament pròxim" (Vygotski, 1984): el nen

amb l'ajuda d'una lectura i del professor interioritza la noció d'invent, ampliant els seus fons de coneixement i establint allò que Ausubel anomenaria "aprenentatge significatiu": la incorporació i vincle substancial, no arbitrari, entre la informació nova (concepte científic d'invent) i la informació prèvia, ja emmagatzemades en les estructures de coneixement de la persona (concepte espontani de l'invent de la ràdio) (Ausubel, Novak i Hanesian, 1983). D'igual manera, en una classe de medi natural es pot partir dels fons de coneixement d'un alumne (una família grangera que explica i ensenya com munyir una vaca, així com la vida de l'animal) per sistematitzar la informació en base a un concepte científic, la noció de "cicle vital". Es tracta, en definitiva, d'utilitzar els fons de coneixement dels alumnes (a través del coneixement de la seva família) per establir punts d'unió entre la vida dels estudiants i la instrucció acadèmica (McIntyre, Kyle i Rightmyer, 2005).



A les ja esmentades complicitats vygotkianes del projecte, podríem afegir la filosofia ecològica de Bronfenbrenner, autor que a partir del seu concepte de "mesosistema" va emfatitzar, precisament, la necessitat de vincular els contextos en els quals la persona en desenvolupament participa activament. Dit amb les seves pròpies paraules: "El potencial evolutiu dels entorns d'un mesosistema es veu incrementat si els rols, activitats i diades en les que participa la persona vinculant amb altres entorns estimula l'aparició de la confiança mútua, una orientació positiva, el consens d'objectius i finalitats entre entorns, així com un equilibri de poders progressiu que respongui a l'acció en nom de la persona en desenvolupament" (Bronfenbrenner, 1987, p. 58). Precisament, quan hi ha desajust, desconeixement i distància social i cultural entre la família i l'escola pot no haver-hi ni confiança mútua, ni orientació positiva, ni consens de metes, ni equilibri de poders, en definitiva, poden no crear-se les condicions òptimes vinculades a la continuïtat educativa i, en conseqüència, als aprenentatges dels alumnes.

UNA PROPOSTA D'APLICACIÓ

"En relació a la generalització del projecte, és a dir, la seva aplicació i adaptació a altres contextos, disposem de suficients indicadors com per concloure que els nostres conceptes i mètodes es poden aplicar perfectament a d'altres escenaris sempre i quan es modifiquen en sintonia amb el context local, mantenint la vitalitat, energia i flexibilitat de l'estudi. No es tracta de replicar el projecte, sinó d'adaptar-lo o re-contextualitzar-lo a partir de les particulars condicions socials. No obstant, hi ha aspectes del projecte original que s'han de conservar. Un és l'èmfasi en l'anàlisi de les llars familiars com a primera unitat d'estudi -en realitat tot comença aquí. Un altre és la utilització de mètodes etnogràfics per l'estudi de les relacions socials i les pràctiques educatives i familiars -es tracta del mètode més sensible a les particularitats contextuals. Un altre aspecte a preservar és la creació de grups d'estudi entre els docents i els professors universitaris que permetin donar suport al pensament col·lectiu i al desenvolupament de relacions recíproques amb els docents, aspecte indispensable per mantenir qualsevol validesa en el context d'una determinada escola. Finalment i, per suposat, hi ha el tema de les relacions amb les famílies, el cor del nostre treball, sense elles res podria ser possible" (Moll, 2005, pp. 286-287).

La versió del programa desenvolupada a Catalunya segueix els punts indicats per Moll. Van participar un total de 37 estudiants de psicopedagogia (la majoria d'ells docents d'infantil i primària) agrupats en 15 grups de treball. Cada grup va seleccionar una escola i una família immigrant per realitzar la visita o visites. Després d'un entrenament en tècniques etnogràfiques i d'investigació qualitativa, els equips de treball varen realitzar les visites

a les llars dels alumnes amb l'objectiu de detectar diferents fons de coneixement. En aquest sentit, per exemple, es van detectar coneixements vinculats a la religió (els preceptes de l'Islam, l'Alcorà), a la història del comunisme a Romania, a l'agricultura amb productes africans o el futbol, entre molts d'altres.

A partir dels grups d'estudi entre els docents i els professors universitaris implicats en el programa, es van discutir els fons de coneixement detectats i es van desenvolupar diferents unitats curriculars o activitats educatives. Per exemple, es va dissenyar una activitat per treballar els pilars de l'Islam i desfer prejudicis al voltant d'aquesta religió, una altra activitat per estudiar les formes de govern a batxillerat a partir de la comparació entre la dictadura espanyola i la dictadura comunista a Romania, un projecte, assistit per una de les mares entrevistades, que consisteix en realitzar un hort africà o una classe de geometria a través del futbol. L'objectiu era vincular la instrucció escolar amb les formes de vida (els fons de coneixement) dels alumnes procedents de la immigració.

L'OBJECTIU DE LA INCLUSIÓ I LA CONTINUÏTAT EDUCATIVA

La gran revolució que exigeix l'escola inclusiva és la transformació de la pràctica pedagògica i, fins i tot, l'estructura escolar, per poder donar cobertura a l'alumnat, més enllà de la seva diferència física, psicològica, social o cultural. Aquesta premissa, evidentment complexa en el terreny de la praxis concreta i l'acció educativa, exigeix, al meu entendre, partir del fet que l'educació és quelcom que es projecta més enllà de l'escola (Vila, 1998) i que, en aquest sentit, es necessari inserir la institució escolar en una ret de vincles més amplis que facin possible l'articulació dels agents i escenaris educatius de manera que allò que es faci a l'escola es pugui contextualitzar, estendre, vincular, il·lustrar, aplicar (Vila i Casares, 2009). Els mitjans de comunicació, la família, les biblioteques, els centres cívics i, l'entorn social en general, són recursos, fons d'ensenyança i aprenentatge. En aquest sentit, el programa educatiu "fons de coneixement" pot afavorir la creació de vincles i continuïtats educatives, especialment entre escola i família, formant part d'allò que Coll (2000) anomena "plans educatius integrals territorialitzats". És a dir, projectes estratègics que recullen el conjunt d'agents i escenaris educatius d'un determinat entorn social (un territori) amb l'objectiu d'establir les necessitats educatives de la població, els instruments i accions per la seva satisfacció, així com la co-responsabilització i co-acció educativa. L'escola, com a institució pública que té l'objectiu fonamental d'ensenyar, des d'una perspectiva formal, ha de ser l'escenari que aglutini, juntament amb els agents polítics, aquests programes comunitaris d'acció educativa. Per fer-ho, al igual que passa en l'experiència del "fons de coneixement", s'ha de superar la barreira física i psicològica que separa l'escola d'altres agents educatius com la família. No es tracta de realitzar accions folklòriques i simplement populars, sinó d'afavorir el coneixement profund i empíric del barri o territori per connectar els conceptes científics derivats de la instrucció educativa formal amb les formes de vida i repertoris espontanis de coneixement. Probablement aquesta sigui la única manera d'assegurar aprenentatges i activitats significatives capaces de vincular la vida de les persones amb el currículum oficial. Per tant, penso que el programa educatiu "fons de coneixement" pot instaurar-se a Catalunya sota les coordenades dels

plans educatius d'entorn, la filosofia de les ciutats educadores o les experiències comunitàries existents al llarg del territori, algunes d'elles recollides per Vila i Casares (2009). D'això en depèn l'exigència de la inclusió i la necessitat de la continuïtat educativa.

Referències Bibliogràfiques:

Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.

Coll, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. Grade (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado del bienestar en España* (pp. 165-187). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Miller, L. S. (1995). *An American imperative: Accelerating minority educational advancement*. New Haven: Yale University Press.

OCDE (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación.

OCDE (2008). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

OCDE (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropological and Educational Quarterly*, 13, 290-307.

McIntyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, E. C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17, 175-195.

McIntyre, E., Rosebery, A., & González, N. (2001). *Classroom Diversity. Connecting Curriculum to Students' Lives*. Portsmouth: Heinemann.

Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Moll, L. C. (2002). Through the mediation of others: Vygotskian research on teaching. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.

Moll, L. C. (2005). Concluding commentary. Reflections and possibilities. En N. González, L. Moll & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L. C. (2011). Only Life Educates: Immigrant Families, the Cultivation of Bilingualism, and the Mobility of Knowledge. En P. Portes & Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st-Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities* (pp. 151-161). New York: Peter Lang.

Moll, L. C. (en prensa). *L. S. Vygotsky and education*. Londres: Routledge.

Moll, L. C. & González, N. (2004). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. En J. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.) (pp. 699-715). New York: Jossey-Bass.

Moll, L. C. & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319-348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Moll, L., C. Tapia, J. & Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Buenos Aires: Amorrortu.

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: HORSORI.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: HORSORI.

Vygotski, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.

Willms, J.D. (2004). *Student performance and socio-economic background*. New Brunswick: University of New Brunswick.

Correspondència amb l'autor: Moisés Esteban Guitart. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Plaça Sant Domènec, 9. 17006 -Girona. Email:moises.esteban@udg.edu



UNA MIRADA AL PROCÉS D'AVALUACIÓ I INTERVENCIÓ PER A L'ALUMNAT AMB DIFICULTATS DE REGULACIÓ DEL COMPORTAMENT

Gemma Alsina, Àngels Arroyo, Gemma Pérez
SEETDiC del Vallès Occidental

RESUMEN

El presente artículo describe los objetivos y procedimientos de trabajo del SEETDiC del Vallès Occidental. Respecto al procedimiento de trabajo se evidencia como se trata la demanda y qué documentos se utilizan para definirla. Se presenta la metodología y los instrumentos de observación que se utilizan. El proceso de intervención a partir de la creación de entornos favorables y de la reflexión sobre las fortalezas y las dificultades del alumno. Finalmente, se describen diferentes herramientas de trabajo para el abordaje de las dificultades de regulación de la conducta.

ABSTRACT

This article describes the objectives and working procedures of the SEETDiC from Vallès Occidental. Regarding the working procedure is evident as the demand and what documents are use to define. It presents the methodology and instruments used for observation. The intervention process from the creation of favorable environments and reflection of the strengts and difficulties of students. Finally, different work tools for talking the difficulties in regulation behavior.

INTRODUCCIÓ I CONSIDERACIONS PRÈVIES

Durant el segon trimestre del curs 2005 - 2006, es va crear el SEETDiC del Vallès Occidental. L'encàrrec inicial consistia en l'acompanyament i l'assessorament als EAP i als centres educatius per ajustar la intervenció educativa a les necessitats dels alumnes que presentaven trastorns de l'espectre autista i/o dificultats d'autoregulació del comportament.

Inicialment els centres de secundària havien de ser l'objectiu principal de l'actuació del SEETDiC, però la demanda va esbiaixar aquesta primera indicació i les actuacions es van començar a donar i es donen encara, majoritàriament, en les etapes infantil i primària.

Quan vàrem començar a dissenyar com havia de ser la posada en marxa del SEETDiC teníem algunes idees prèvies que volíem empeltar a la nostra tasca, havia de: ser un servei proper als professionals dels EAP i als docents; aportar una altra mirada de la realitat; proporcionar recursos metodològics, al marge de generar espais de coordinació i de treball; estendre coneixements i experiències, promovent l'autonomia de l'acció docent davant els comportaments problemàtics.

Per altra part, estimàvem que el procés de derivació havia de ser àgil i l'inici de les intervencions no havia de demorar-se en el temps, altrament no donàvem possibilitat de resposta en moments aguts i allargàvem processos educatius i relacionals que suscitaven malestar en l'alumnat i els docents. La planificació dels processos d'avaluació i intervenció, així com la tasca de registre i documentació, no podia ocupar més temps que la tasca en sí.

Ens inclinàvem perquè el procés d'avaluació s'efectués en el context: dins l'aula, al pati, als passadissos, al menjador. En definiti-

va, allà on es donen les interaccions quotidianes, es generen els conflictes, però també, on emergeixen les bones pràctiques i es creen relacions segures i ben vinculades.

El procés d'intervenció havia de partir de les característiques de l'alumnat i de les possibilitats d'actuació, tant organitzatives com metodològiques, dels docents i dels centres. No es tractava de canviar persones, sinó de modificar els contextos per crear entorns favorables, on el desenvolupament dels infants amb dificultats de regulació del comportament pogués fer-se sense entrebancs i malentesos innecessaris.

Els paràgrafs que seguiran a aquesta introducció, pretenen aportar reflexions, instruments i estratègies per als professionals dels serveis educatius que atenen a l'alumnat amb més dificultats per regular el seu comportament i adaptar-se a les demandes de l'entorn. Reflexions, instruments i estratègies que s'han anat estructurant al voltant del treball intern de l'equip, de les intervencions i, molt especialment, de les reunions amb els professionals dels EAP, amb els professionals d'altres SEETDiC i amb els docents.

EL PROCÉS D'AVALUACIÓ

Per obtenir informació significativa i fiable sobre l'alumnat amb dificultats de regulació del comportament, el seu context familiar i educatiu i l'estil d'interacció amb les persones que l'envolten, es poden utilitzar diferents mètodes i instruments.

Prèviament a la selecció del mètode d'avaluació, convé considerar les fonts que preveiem fer servir per obtenir dades. Els mestres, els pares, el mateix nen, els professionals dels serveis educatius, els professionals del CSMIJ o els registres, informes i documents previs són fonts potencials a les que podem recórrer per cercar informació sobre l'infant o el jove. Habitualment, els professionals de l'EAP i els mestres són la nostra font principal de informació.

Posteriorment, i adaptant-nos a cadascuna de les situacions, podem utilitzar-ne d'altres per completar la visió panoràmica o obtenir una altra mirada.

Els diferents mètodes i instruments han d'adaptar-se als objectius de treball i, en el nostre cas, han de permetre iniciar, sense massa demora, un procés d'intervenció que creï un entorn on l'alumne s'hi senti segur i els mestres puguin exercir les seves funcions d'una forma serena i eficaç.

A part del full de demanda (Quadre-1) on es recullen les dades bàsiques, els mètodes d'avaluació que habitualment utilitzem són les entrevistes no estructurades i l'observació directa.

Descripció dels motius que causen la demanda.
<p>Història Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inici de l'escolaritat. • Canvis de centre. • Possibilitats de seguiment dels continguts curriculars. • Tipus de suports rebuts. • Altres actuacions que es vulguin destacar
<p>Dades referents al trastorn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moment de derivació al CSMIJ, neuropediatria o altres. Canvis de servei. Professional de referència. • Dades mèdiques (si en tenim). • Tractament farmacològic (si n'hi ha). • Altres dades a destacar
<p>Dades familiars rellevants:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composició familiar. • Relació de la família amb la intervenció professional. • Altres dades a destacar
<p>Intervenció d'altres serveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serveis Socials. • EAIA • DGAIA • Altres

(Quadre. 1)

Amb el full de demanda i les entrevistes inicials pretenem obtenir una visió amplia del procés en el que s'ha anat gestant el comportament problemàtic, de tal manera que ens permeti identificar els factors de risc i els factors de protecció que han estat en interacció durant el període de temps precedent a la nostra intervenció (Quadre - 2).

En moltes ocasions, aquesta primera valoració només ens proporciona informació sobre les conductes externalitzades. En general, se sol obtenir molt poca informació sobre les preocupacions de l'infant, el seu estat emocional i psicològic o la seva manera de percebre el que l'envolta. Aquesta informació sobre els estats interns "no visibles" s'obté a partir de la creació d'hipòtesis de treball, la intervenció planificada i l'observació sistemàtica.

Informació sobre els problemes de comportament
(Bloomquist i Schnell, 2005)

1. Tipus de comportament.
2. Freqüència del comportament.
3. Intensitat del comportament.
4. Edat d'inici.
5. Curs del comportament.
6. Canvis en la freqüència i la intensitat del comportament al llarg del temps (el comportament va empitjorant gradualment o es manté estable).
7. Escenari en el que habitualment apareix el comportament.
8. Amb qui es dona més habitualment el comportament.
9. Antecedents del comportament.
10. Conseqüències del comportament.
11. Impacte del comportament en el funcionament del nen/noi.
12. Intens previs de gestió i canvi del comportament.

(Quadre. 2)

Una altra informació important per recollir durant les entrevistes inicials té a veure amb la percepció dels propis mestres de l'alumne (Quadre-3). Per nosaltres és una informació essencial perquè ens ajuda a ajustar la proposta de intervenció a les preocupacions i necessitats del mestre, així com a les seves possibilitats d'actuació.

Informació obtinguda en l'entrevista amb el mestre
(Bloomquist i Schnell, 2005)

1. Clarificar, concretar i recollir les preocupacions del mestre.
2. La percepció del mestre sobre les necessitats del nen.
3. Identificar els contextos on es donen els problemes de comportament.
4. Els factors que afecten al treball escolar.
5. Les habilitats acadèmiques.
6. L'acceptació i les habilitats socials.
7. La relació entre el nen i el mestre.
8. El pla educatiu específic per el nen i la seva efectivitat.
9. La implicació dels pares en el treball conjunt amb l'escola.
10. La voluntat del mestre de implementar o modificar la intervenció educativa.

(Quadre. 3)

Un cop recollida la informació inicial, comencem un període d'observació directa en el qual recollim dades sobre el comportament de l'alumne dins del context educatiu concret.

Aquest període d'observació es planifica conjuntament amb el tutor i el professional de l'EAP. Es tracta de seleccionar els moments que per l'alumne són potencialment conflictius i els moments que per l'alumne són més favorables. L'objectiu és identificar situacions que generen estrès, però també les bones pràctiques que en ajudin a organitzar un entorn segur i favorable.

En general, el període d'observació directa ha d'abastar unes quantes hores. Creiem que amb un parells de matins sencers i

una tarda podem tenir una mostra àmplia del comportament de l'alumne en el context escolar. Totes les situacions són susceptibles de ser observades, les més formals, com les classes, i les més informals, el pati, menjador, trajectes pels passadissos.

A part del recull narratiu, podem utilitzar dos mètodes més. En primer lloc, el recull de freqüència, durant l'observació anotarem quantes vegades es dona una determinada conducta en un període de temps concret. En segon lloc, el recull d'interval, en aquest cas anotarem les conductes que apareixen durant un període de temps concret.

Un instrument que resulta especialment útil per realitzar reculls de freqüència o d'interval és el sistema d'observació BASC.

BASC és un conjunt d'instruments que pretén avaluar els aspectes adaptatius i desadaptatius de la conducta de l'infant i de l'adolescent. Aquest sistema ofereix escales d'observació per pares, mestres i per el propi jove (en el cas de nois i noies més grans de 12 anys), un protocol d'història clínica i un sistema d'observació.

Utilitzant aquest sistema d'observació podem recollir dades sobre intervals de 15 minuts, anotant cada 30 segons la conducta del nen en un quadre de doble entrada on trobem categories conductuals dividides en dos grups, les adaptatives i les desadaptatives. Aquestes categories conductuals, que en el full d'anotació d'interval només venen anomenades, estan definides en un full annex. Cada categoria conductual està desglossada en conductes més específiques. Per altra part, en els mateixos fulls trobem espai per fer reculls narratius d'aspectes concrets que ens proposa l'instrument o d'altres dades que considerem rellevants.

Aquest sistema d'observació, ens proporciona una forma gràfica de veure la conducta de l'infant o el jove. El seu ús continuat, ens ha permès crear un sistema d'observacions paral·leles que completen la informació.

Habitualment, en el mateix full, anotem dos períodes d'observació de 15 minuts cada hora. El primer període de 15 minuts l'anotem en color negre en la part superior dels quadres i el segon període de 15 minuts l'anotem en color vermell a la part inferior dels quadres. Així podem tenir una mostra de la primera part de la sessió i una altra de la segona.

En la part superior del quadre de doble entrada, on s'especifica cada interval de 30 segons, podem fer marques indicant les intervencions de l'adult que poden anar acompanyades d'una descripció.

Per altra part, el mestre pot aplegar també les seves observacions mitjançant un recull narratiu o bé registres senzills que l'ajudin a seleccionar la informació més rellevant i ordenar-la. Un possible registre senzill (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011) és el que apareix en el Quadre - 4. El mestre pot narrar en els diferents apartats les situacions que han esdevingut conflictives per l'alumne i la resposta donada, aquestes dades ajuden al mateix mestre en la seva reflexió i incrementen la visió panoràmica de l'assessor.

Registre de consulta (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011)				
Data/hora	Descripció del conflicte	Motiu aparent	Intervenció	Evolució

(Quadre. 4)

Un cop finalitzades les entrevistes i les observacions elaborem una proposta de treball que no inclou només al tutor, sinó que integra a l'equip docent de l'alumne, en primera instància, i a tot el professorat del centre, en segon lloc.

Aquesta proposta de treball està basada en la hipòtesi que ens permet fer el procés d'avaluació. És una proposta inicial que haurà d'anar creixent i adaptant-se a les diverses situacions.

EL PROCÉS D'INTERVENCIÓ

Entenem les intervencions educatives en les dificultats de regulació del comportament com totes aquelles accions i inaccions conscients a les que es dediquen els mestres per augmentar la probabilitat que els nens i els joves puguin desenvolupar comportaments d'autorealització efectius, productius i socialment acceptables (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011).

Els processos d'intervenció dirigits a un alumne concret, en nombroses ocasions, són complexos i costosos, arribant a ser impossibles si no se sostenen a partir d'un sistema gradual d'intervenció (Horner i Sugai, 2008), (Font, 2008). Els sistemes graduals de intervenció són un conjunt d'estratègies proactives que s'apliquen a tots els estudiants i en tots els entorns, emfatitzant l'educació i el suport de conductes de regulació del comportament adequades. Aquests sistemes de intervenció s'organitzen com un telescopi, desplegant-se per trams i, per cada tram, els objectius són més concrets i dirigits a l'alumne. Habitualment la nostra proposta d'intervenció abasta tres trams: la intervenció universal que inclou tot l'alumnat del centre, les intervencions dins l'aula que abasten tot el grup d'alumnes que la integren i, finalment, la intervenció individual.

En el present article, revisarem algunes intervencions individuals que considerem efectives quan són portades a terme de forma sistemàtica, consistent i coherent.

Per nosaltres existeixen dues vies bàsiques de intervenció individual: la creació d'entorns favorables i l'abordatge directe de les dificultats de l'alumne.

Els entorns favorables (Greene, 2003) són aquells que tenen com objectiu ajudar a: ser més realista respecte les frustracions que pot tolerar el noi; pensar amb més claredat davant d'una situació conflictiva; ser més sensible a les situacions que causen frustració; allunyar-se de la relació de confrontació i; no veure els conflictes com alguna cosa personal.

Crear un entorn favorable disminueix el nivell general de tensió i hostilitat, d'aquesta forma hi ha possibilitats de millorar la relació de l'alumne amb l'entorn i, per tant, és més fàcil dialogar enmig de situacions frustrants.

Abans de continuar, és important destacar que qualsevol intervenció individual per millorar el comportament d'un alumne determinat ha d'anar acompanyada d'una proposta d'aprenentatges acadèmics concrets que entrin en ressonància i permetin contemplar a l'alumne de forma global.

En la majoria de centres, són equips de mestres els que s'ocupen de l'activitat educativa d'un grup d'alumnes en concret, gairebé mai és tasca d'un mestre en solitari. Per aquest motiu, serà necessari crear un procediment comú d'intervenció per tot l'equip docent i un

procediment particular per cada mestre i cada situació quotidiana.

• **La planificació per cistelles**

Una forma molt eficaç per planificar la intervenció directa és la planificació "per cistelles" (Greene, 2003). Aquest tipus de planificació té tres objectius: mantenir l'autoritat de l'adult i evitar situacions de risc, ensenyar al nen a respondre davant de l'adversitat i la frustració ensenyant-li i donant-li l'oportunitat de resoldre problemes i ajudar al mestre a comprendre que l'alumne té limitacions. En el Quadre – 5, trobarem especificades les cistelles i l'objectiu per cadascuna d'elles.

Cistella A:

- L'objectiu és ensenyar que l'adult és una figura d'autoritat.
- Posarem tots aquells comportaments pels quals estem disposats a suportar un problema que possiblement desencadeni un conflicte. L'adult ha d'estar disposat a imposar els seus criteris.
- Te com a principal objectiu crear un entorn segur, posarem a dins aquells comportaments de risc o temes que ens semblin molt importants, com la seguretat.

Quan l'adult manifesta "NO" "NO POTS" "HAS DE..." està posant el problema a la cistella "A".

Cistella "B" (Resolució de forma col·laborativa):

- L'objectiu és ensenyar a l'alumne les habilitats de flexibilitat cognitiva i tolerància a la frustració. Ajudar-lo a pensar, comunicar-se i cercar una solució.
- Utilitzariem les estratègies següents:
 - o Buscar solucions als conflictes amb l'alumne.
 - o Ajudar a mantenir la calma en mig de la frustració.
 - o Establir un estira i arronsa.
 - o Proposar formes alternatives de solucionar un problema.
 - o Intentar resoldre els desacords de forma mútuament satisfactòria.
- Un acord és una manera de resoldre les coses, quan no s'està d'acord. Una solució que fa content a tots perquè significa que hem sigut capaços de solucionar un problema sense generar conflicte.
- És en aquesta cistella, la més important, on l'alumne anirà desenvolupant les habilitats que no té, incloent mantenir la calma en mig de la frustració, generar solucions alternatives i pensar amb claredat. També li servirà per reconèixer que l'adult es capaç d'ajudar-lo.
- Posarem a dins els temes importants que requereixen una resolució de problemes en col·laboració.

Quan l'adult manifesta "Pensem en com podem solucionar això" està posant el problema a la cistella "B".

Cistella "C" (Canvi d'expectatives):

- L'objectiu és ajudar a reduir el nivell global de frustració de l'alumne i de conflictes, eliminant les frustracions innecessàries.
- Posarem temes sense importància, que ni tant sols mereixen ser tinguts en compte.

"Els comportaments que hem d'oblidar per complert en un temps llarg són els de la cistella C".

(Quadre. 5)

• **Els procediments o les rutines d'acollida i comiat (Horner i Sugai, 2008)**

És un procediment que consisteix en iniciar i finalitzar la jornada escolar proporcionant a l'alumne una suport personal individual, és una estratègia d'acompanyament tutorial que ha mostrat una gran potència. És un procediment senzill que basa la seva eficàcia en la repetició diària i la creació de vincles de confiança entre l'alumne i el mestre.

Descrivim aquesta estratègia de la forma següent: un adult espera a l'alumne a l'entrada de l'escola per celebrar la seva arribada, ocupar-se del seu estat general i planificar la tasca diària. Si durant aquesta estona d'acolliment, l'adult observa signes de

malestar, preocupació excessiva, pensaments negatius o ansietat, l'adult pot allargar aquesta estona d'acolliment o complementar-lo amb alguna tasca rutinària diària que permeti a l'alumne reduir el malestar i incorporar-se al grup classe. Al final del dia, es farà un procediment similar per recollir les valoracions de l'alumne i enfortir una actitud positiva.

• **Els procediments de "Refugi" abans o després d'un esdeveniment eventualment conflictiu (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011)**

Quan sabem que una situació quotidiana pot generar o genera en l'alumne ansietat especial, canvis d'humor, excitació, por... pot ser necessari afrontar-la amb algun ajut addicional. Aquest ajut

adicional pot donar-se abans d'aquest esdeveniment o després. La decisió de fer-ho en un moment o altre dependrà dels objectius que pretenguem treballar.

El "refugi" abans d'un esdeveniment potencialment conflictiu pretén ajudar a l'alumne a afrontar amb èxit aspectes tangibles i intangibles de la quotidianitat. Consisteix en preparar un "pla" que faci possible que el nen o el jove s'incorpori a l'activitat utilitzant els seus recursos per adaptar-s'hi.

El "refugi" després d'un esdeveniment potencialment conflictiu pretén proporcionar a l'alumne un moment per reflexionar, asossegurar-se i asserenar-se. Es tracta d'un esforç de l'adult per utilitzar un incident per assolir un objectiu educatiu de llarg abast. Ajudant a l'alumne a incrementar el coneixement conscient de la seva percepció de les realitats existents.

Aquests procediments hauran d'adaptar-se a cada persona i a les seves possibilitats de conversar i projectar idees i sentiments. Amb els nens petits o amb poca capacitat de comunicació i llenguatge, hauré d'utilitzar altres formes de proporcionar la informació i conhort (Alsina, 2011).

- **Les rutines de seguretat: gestió de l'agressivitat i la ira. (Geddes, 2010) i (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011)**

Els professionals que tenen al seu càrrec alumnes amb dificultats per regular el seu comportament han pogut observar que, en ocasions, aquests alumnes poden respondre de forma irada o agres-

siva cap els altres o cap a ells mateixos.

En el moment que es detecten senyals que indiquen la possible aparició de comportament agressiu és útil començar una "Rutina de Seguretat". Aquesta rutina de seguretat consisteix en dissenyar un procediment que tingui en compte els passos següents:

- Detectar els senyals.
- Distanciar a l'alumne del "focus" d'estrès.
- Ubicar a l'alumne en un espai segur i tranquil que convidi a la relaxació i li permeti recuperar la compostura de forma privada.
- Posar paraules al que ha succeït de forma senzilla i convidar-lo a les activitats posteriors. Evitant els sermons, les recriminacions i les mostres de despreocupació per part de l'adult.

La resposta agressiva gairebé mai passa del tot a res. En general es poden observar fases diferents per les quals la resposta de l'adult també ha de ser diferent. En el Quadre - 6, trobarem les fases d'un episodi d'agressivitat i les respostes adequades en cada moment (Walker, Colvin i Ramsey, 1995). Inicialment convé convidar a l'alumne a intentar resoldre el problema. Si no s'aconsegueix el retorn a la calma, és moment de reconèixer els sentiments i, si cal, recordar les conseqüències. Si l'alumne no pot recuperar el control emocional se'l convidarà a sortir de la situació estressant per proporcionar-li un entorn on pugui recuperar la compostura més fàcilment. Com proposa Geddes (2010) un "contenedor" físic, sovint, és un precursor necessari per contenir-se emocionalment.

Fases	Comportament	Estratègies
Calma	Estabilitat	Entorn predicible
Desencadenant	Apareix el conflicte	Solució de problemes
Agitació	Excitació emocional	Reconèixer sentiments
Acceleració	Altres en conflicte	Calma i conseqüències
Punt més alt	Seguretat amenaçada	Aïllament i contenció
Baixada	Reducció de l'agitació	Aïllament i restauració
Recuperació	Retorn a la calma	Tornar a les rutines

(Quadre. 6)

CONCLUSIONS

A partir de l'experiència viscuda al llarg d'aquests cursos de treball al SEETDiC, hem pogut observar els beneficis d'abordar les dificultats d'autoregulació del comportament amb una mirada comprensiva, com un dilema educatiu que consisteix en trobar la millor forma d'aproximar-se i ensenyar a infants i joves a adaptar-se als esdeveniments vitals quotidians i a afrontar les adversitats positivament.

D'aquesta tasca, voldríem destacar alguns aspectes que ens semblen importants i que donen suport a la tasca assessora i docent:

- El treball conjunt del SEETDiC amb l'EAP, des del primer dia fins a la finalització de l'actuació del SEETDiC. Sense la mirada holística que aporta l'EAP de l'infant o el jove i, també, sobre el mateix centre escolar, no seria possible una actuació concreta i afinada.
- L'observació directa dels entorns on succeeixen els esdeveniments, les relacions personals i, sobretot, les bones pràctiques i els bons moments.
- El treball en equip dels docents a l'hora de compartir mirades i estratègies educatives, consensuar actuacions, intervenir amb constància i coherència i, finalment, valorar els processos. Sense aquest treball conjunt i diari dels equips docents, l'assessorament seria estèril.
- L'afrontament de les dificultats d'autoregulació dels infants sense demores innecessàries, però amb observa-

ció i reflexió prèvia, evitant respostes impulsives, poc estructurades i insostenibles en el temps.

En definitiva, considerem que és possible i necessari que l'escola ordinària respongui de forma efectiva, donant resposta a les necessitats educatives dels nens i els joves que tenen dificultats per autorregular el seu comportament.

Referències Bibliogràfiques

- Alsina, G. (2011). "Expresar la ira. Educar la agresividad en la etapa primaria". Aula de Innovación Educativa. Núm. 199. Pp 57 – 60.
- Bloomquist, M. L. i Schnell, S.V. (2005). "Helping children with aggression and conduct problems". New York. Guilford Press.
- Font, J. (2008). *El suport conductual positiu, una perspectiva pel tractament de les conductes problemàtiques*. Revista catalana Àmbits de psicopedagogia i educació. Nº 23. Pag. 53-57.
- Geddes, H. (2010). "El apego en el aula". Barcelona. Editorial Graó.
- Greene, R. W. (2003). "El niño insoportable". Barcelona. Medici.
- Horner, R y Sugai, G. (2008). "El suport conductual positiu a nivell d'escola". Jornades APPS.
- Reynolds, C. R. i Kamphaus, R. W. (2004). "BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes". Madrid. TEA Ediciones.
- Saumell, C. ; Alsina, G. i Arroyo, A. (2011). "Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento". Vol. 1, infantil y primaria. Colección: Escuela Inclusiva. Barcelona. Editorial Graó.
- Walker, H. M., Colvin, G. I Ramsey, E (1995). "Antisocial behaviour in school: strategies and best practices". Pacific Grove, CA: Brooks /Cole.



CREANT DOCUMENTS PER GESTIONAR ALUMNES AMB PROBLEMES DE REGULACIÓ DE LA CONDUCTA

Anna Ma Fusté Planas, Emilia Garcia Leiva, Cristina González Jiménez, Cristina Izquierdo Gómez, Montserrat Mas Arnau, Josepa Pubill Arnau, Joana Saez Ferré, Josepa Soriano Llorca, Javier Tarragó Prades Valeria Laporte Breysee CSMIJ Parc Taulí / **Gemma Pérez Clemente** SEETDIC VOC

RESUMEN

Con este artículo pretendemos cubrir dos objetivos. Por un lado mostrar como partir del trabajo creativo, en el marco de un grupo de trabajo organizado por el Pla de Formació de Zona, se genera reflexión y se crean herramientas de trabajo para los alumnos (en nuestro caso con problemas de conducta).

Por otro lado facilitar a los diferentes profesionales el trabajo con el alumnado con trastorno de conducta a secundaria. Hemos elaborado tres documentos que, a manera de protocolos, pretenden dar respuesta a como crear vínculo con el alumnado, como intervenir en momentos de crisis y como gestionar los conflictos en el aula ordinaria.

ABSTRACT

In this article we aim to meet two objectives. On the one hand to show how from the creative work within the framework of a working group organized by the Pla de Formació de Zona. There is a reflection and work tools are created by students (in our case with behavioral problems). In addition to providing various professionals working with students with conduct disorder in high school. We have produced three documents, as a protocol, intended to meet and create links with students, how to intervene in times of crisis and managing conflicts in the classroom everyday.

INTRODUCCIÓ

El curs 2010/2011 és el segon any de funcionament d'un grup de treball organitzat en el marc del Pla de Formació de zona de Badia del Vallès que pretén reflexionar sobre la intervenció amb alumnes que presenten problemes de regulació de la conducta. El grup de treball és multidisciplinari i amb un abast territorial ampli (Vallès Occidental i Maresme).

Està format per diferents perfils professionals: psicopedagogs de centre, d'USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial), d'aula oberta, de SEETDIC (Servei Educatiu Específic per Trastorns del Desenvolupament i la Conducta), tècnics d'integració social, auxiliars d'educació especial, educadors USEE, psicòloga del CSMIJ (Centre Salut Mental Infanto Juvenil). Aquests perfils professionals han donat molta riquesa al treball de grup.

El nostre entorn de treball són els instituts de secundària. Els alumnes a qui va dirigida la nostra acció són alumnes amb trastorns de conducta que poden estar escolaritzats en una USEE, en una aula oberta o al grup-classe ordinari.

Són alumnes amb trastorns de conducta que poden estar o no diagnosticats per un centre de salut mental.

Es tracta d'alumnes que pateixen algun trastorn del comportament perturbador segons el manual de classificació dels trastorns psiquiàtrics DSM IV-TR (2000).

Aquests són sovint diagnosticats d'algun dels següents trastorns pel CSMIJ:

- F90.0. Trastorn per dèficit d'atenció amb/sense hiperactivitat

- F90.1. Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat no especificat
- F91.8 Trastorn dissocial
- F91.3. Trastorn negativista desafiant
- F91.9 Trastorn del comportament perturbador no especificat

Com a simptomatologia manifesta, els alumnes amb trastorn del comportament presenten dificultats en les seves funcions executives degudes al dèficit d'atenció, manca de control de l'impuls, baixa tolerància a la frustració i crisis conductuals de tipus explosiu. Les crisis són degudes habitualment, a les poques habilitats en gestionar els conflictes relacionals que tenen aquests alumnes. Això ve determinat per les seves capacitats de gestió emocional i les habilitats socials i comunicatives que tingui l'alumne. Aquestes són imprescindibles a l'hora de relacionar-se correctament amb l'altre.

Els objectius generals que ens vam plantejar són els següents:

- Definir i concretar conjuntament la línia de treball del seminari .
- Conèixer quins són els interessos i expectatives de les persones que formen el seminari .
- Aconseguir una formació que faciliti la millora metodològica.
- Promoure la practica reflexiva.
- Conèixer i compartir les bones pràctiques d'inclusió educativa.
- Promoure la inclusió educativa de l'alumnat amb problemes de conducta.
- Avançar en la resposta educativa dels centres per atendre els alumnes amb problemes de conducta
- Promoure la intervenció amb els altres docents per adequar-nos a les necessitats de l'alumnat amb problemes de conducta.

- Reflexionar sobre la pròpia pràctica per modificar-la i millorar-la.
- Ampliar els coneixements teòrics que ens permetin reflexionar sobre la practica educativa
- Augmentar i consensuar eines metodològiques i d'intervenció entre els diferents professionals.
- Intercanviar materials que afavoreixen l'atenció de l'alumnat a l'aula.
- Recollir i elaborar diferents recursos pedagògics per atendre a la diversitat dels alumnes.
- Treballar conjuntament professionals de l'entorn sanitari i educatiu.

A partir de les demandes del grup hem aprofundit en la teoria del Víncl des de diferents perspectives, hem revisat protocols clínics i educatius sobre el tracte envers els alumnes amb problemes de regulació de la conducta i hem creat uns document per facilitar la intervenció i la comprensió del problema.

Fer conèixer aquesta última part serà l'objectiu d'aquest article.

Marc legal que regula l'actuació amb l'alumnat considerat de necessitats específiques de suport educatiu.

Fent un breu recull normatiu sobre l'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats específiques de suport educatiu, volem destacar el següent articulat:

- **Títol 2, Capítols I i II de la LOE** sobre el principi d'equitat en l'educació i el seu desplegament en els centre d'educació del territori espanyol, on cal destacar:
 - **Article 71 de la LOE**, sobre la descripció de l'alumnat considerat de necessitats específiques de suport educatiu.
 - **Article 73 de la LOE** sobre l'alumnat considerat de necessitats educatives especials.
 - **Article 74 de la LOE** sobre l'escolarització dels alumnes que presenten necessitats educatives especials.
- **Article 81 de la LEC** sobre els criteris d'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques.
- **Article 82 de la LEC** sobre els criteris d'organització dels centres per a atendre els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació relacionats amb l'aprenentatge escolar.
- **Articles 3 i 4 del Decret 117/1984, de 17 d'abril**, sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.
- El **Capítol IV del Decret 75/2007, de 27 de març**, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics.
- **Article 7.5 del Decret 299/1997, de 25 de novembre**, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educa-

tives especials.

- **Article 8 del Decret 299/1997, de 25 de novembre**, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Segons indica en l'article 71 de la LOE i en l'article 81 de la LEC, s'entén per alumnat que presenta necessitats específiques de suport educatiu aquell alumnat que requereix d'una atenció diferent a la ordinària per presentar necessitats educatives especials, per dificultats específiques en l'aprenentatge, per les seves altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu o per condicions personals o d'història escolar.

Aquests articles reconeixen, també, a l'alumnat considerat de necessitats educatives especials i l'identifica com aquell alumnat que presenta algun tipus de discapacitat o el que presenta un trastorn greu de la conducta.

METODOLOGIA

El nostre entorn formatiu és el d'un grup de treball amb 40 hores de formació.

Quan havíem de presentar un tema qualsevol membre del grup aportava material sobre aquell aspecte i el presentava al grup.

Per elaborar els documents hem treballat des del model investigació-acció cooperativa, plantejat per González (2008) en la seva tesina i que es concreta en els quatre apartats següents:

- *Els problemes d'investigació són definits pels professors i investigadors alhora*: en el nostre cas es compleix ja que treballem directament amb l'experiència del professorat.
- *Els investigadors i els mestres d'escola col·laboren a la recerca de solucions pels problemes*: es materialitza quan generem noves dinàmiques de treball, quan detectem dificultats a l'aula generals o individuals, quan apliquem diferents estratègies i quan es reflexiona amb el professorat. Concretament una vegada construïts els documents els hem contrastat amb mestres i professors d'altres especialitats.
- *Els resultats de la investigació es fan servir per resoldre problemes*: el projecte suposa formació específica, acompanyament i treball en xarxa, enriquint-se per tant, la pràctica educativa.

Els instruments de treball que hem utilitzat per treballar han estat: partir de les experiències prèvies, fer recerca bibliogràfica, fer un anàlisi reflexiu a partir del contrast amb la pràctica diària.

➤ **Inclusió**

Per parlar d'inclusió hem agafat la "Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de practiques inclusives" de la Generalitat de Catalunya donat que és el marc teòric de les nostres institucions escolars, ens sembla important fer una revisió del que es planteja allà com a Practiques Inclusives Òptimes (defugim la frase bones

pràctiques donat que a la Guia en fan referència explícita i es reflexiona al voltant d'aquesta nomenclatura).

Seguint la Guia agafem doncs com a punt de partida la definició d'educació inclusiva de Stainback (2001)[1] «l'educació inclusiva és un procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels seus companys, i amb ells, a l'aula». Diem com a punt de partida perquè creiem fermament que la definició d'educació inclusiva ha de sorgir de cada comunitat educativa després d'un procés de reflexió compartida, seguint aquesta línia podem trobar noves maneres d'atendre les diferències individuals dins de cada context concret. Si es fa així en el procés es podrà anar identificant les barreres amb què l'alumnat s'entrebanca en els centres, i un cop identificat el problema és més fàcil posar-hi remei.

La idea que transmet la Guia és que no hem de mirar què fan els altres centres en aquest o aquell cas, sinó veure quin procés de reflexió els ha dut a prendre les seves resolucions. Es tracta de reflexionar sobre la situació actual de cada centre i de fer-se preguntes que permetin identificar els passos que cal seguir per acostar-se als indicadors que es desprenen de la definició.

La Guia es divideix en quatre apartats dels que en aquest article ens interessa especialment A-B. L'A més logístic i el B més filosòfic on s'ofereix el conjunt de principis, amb els indicadors respectius en forma d'ítems que els autors de la guia proposen que guiïn la nostra reflexió al voltant de si la intervenció que fem és inclusiva o no, perquè i com podem millorar-ho.

➤ **Justificació Teoria del vincle**

Hem treballat amb el suport de la teoria del vincle de Bolwby (1985) per enquadrar el tipus de relació educativa que busquem amb la nostra tipologia d'alumnat.

La teoria del vincle és una teoria que es situa entre lo biològic i lo relacional. Per desenvolupar-se l'infant necessita un adult amb qui té la capacitat de construir una relació asimètrica on l'adult té un paper de protector. Aquesta protecció ha de servir-li al subjecte per desenvolupar-se en els diferents entorns amb autonomia i seguretat.

Aquesta és la relació que perseguim. Per tal que es doni aquesta relació l'adult ha de ser significativament important. Amb cada relació significativa es pot rectificar l'IMW (Internal Model Working).

Moltes vegades aquesta relació no es pot construir perquè l'adult o el nen i nena no està disponible.

➤ **Justificació de la protocolització de la intervenció amb alumnes amb trastorns de la conducta**

En la pràctica amb alumnes que a la vegada són pacients del servei de Salut mental per patir algun trastorn de la conducta, sovint ens trobem amb comportaments hetero i/o auto-agressius. Degut al risc que aquest tipus d'alumnes comporten per a ells i pels que els envolten, ens proposem crear una guia protocolitzada de la

intervenció que s'ha de dur a la pràctica en situacions violentes amb adolescents diagnosticats de trastorn de la conducta. Per això ens referim a guies o estudis presents en la bibliografia basada en la evidència del tractament de pacients psiquiàtrics, que recomanen certes actuacions amb pacients ingressats o atesos als serveis d'emergència d'un hospital, que presenten comportaments violents o disruptius (NICE guideline 2005/003).

A partir de les recomanacions de la guia clínica citada, hem creat un pla d'intervenció pels alumnes amb trastorns de conducta escolaritzats als centres educatius ordinaris. El pla de intervenció té com a objectius:

- Formar el professorat per a detectar, avaluar el risc de la conducta violenta i aplicar mesures per a reduir aquest comportament de l'alumne.
- Aplicar uns protocols d'intervenció conductual amb l'alumne, creats especialment per a l'àmbit escolar dins un INS per a seguir les recomanacions terapèutiques necessàries per a pacients amb trastorns de la conducta.
- Avaluar si aquests tipus d'intervenció conductual en el marc escolar de secundària són aplicables en l'espai INS i si són eficients en la millora de la conducta de l'alumne.

Els protocols han estat creats a partir de les recomanacions de tractament psicològic individual cognitiu- conductuals basats en l'evidència clínica.

Recollint aquestes recomanacions hem incorporat, als nostres documents, tècniques de maneig del comportament del nen amb conductes disruptives, de gestió de la ira i control de l'impuls, així com entrenament en habilitats comunicatives i socials.

RESULTATS

Els resultats obtinguts han estat fruit de reflexions entre els diferents professionals que hem participat en el grup de treball. Hem compartit estratègies i actuacions per dur-les a terme amb el nostre alumnat i hem creat un seguit de documents que orienten i guien la nostra intervenció i la del conjunt del professorat d'un centre educatiu amb l'alumnat amb trastorns de conducta.

Pensem que un protocol d'intervenció pot esdevenir una guia útil per unificar criteris entre els diferents professionals que realitzen la seva tasca docent amb aquest alumnat i pot servir de base per estimular el diàleg necessari que fonamenti el treball en equip amb l'objectiu de desenvolupar noves orientacions i nous protocols d'intervenció.

En el procés d'adaptació a les demandes de l'entorn escolar, aquest alumnat necessita ser acompanyat per un professional referent (nosaltres l'anomenem **Referent** en els documents) que estructurari els moments d'incertesa i desorientació i converteixi la conducta impulsiva en una conducta emmarcada en un context de sentit i estructurada per un llenguatge contenidor. En aquest sentit, la construcció d'un vincle positiu amb l'adolescent que pateix un trastorn de la conducta esdevindrà un element clau en el procés d'inclusió d'aquest alumnat dins l'entorn escolar ordinari, donat que possibilitarà l'accés a l'elaboració del malestar en un espai i temps de conversa.

Amb l'objectiu de facilitar als diferents professionals el treball amb l'alumnat amb trastorn de conducta, hem elaborat tres documents que, a manera de protocols, pretenen donar resposta a com crear vincle amb l'alumnat, a com intervenir en moments de crisi i a com gestionar la dinàmica de l'aula ordinària. Aquests models els estem utilitzant adaptant-los a cada cas per alumnes de primària i secundària amb greus crisi de descontrol conductual.

el professor i l'alumne. Aquest vincle permet ser una persona de referència i que l'alumne incorpori canvis a nivell d'aprenentatges i de gestió d'autonomia personal a partir de la relació que s'estableix. Aquesta relació es construeix a través de l'empatia, la sensibilitat, la capacitat de lectura emocional pedagògica i la capacitat de posar solucions i mobilitzar recursos.

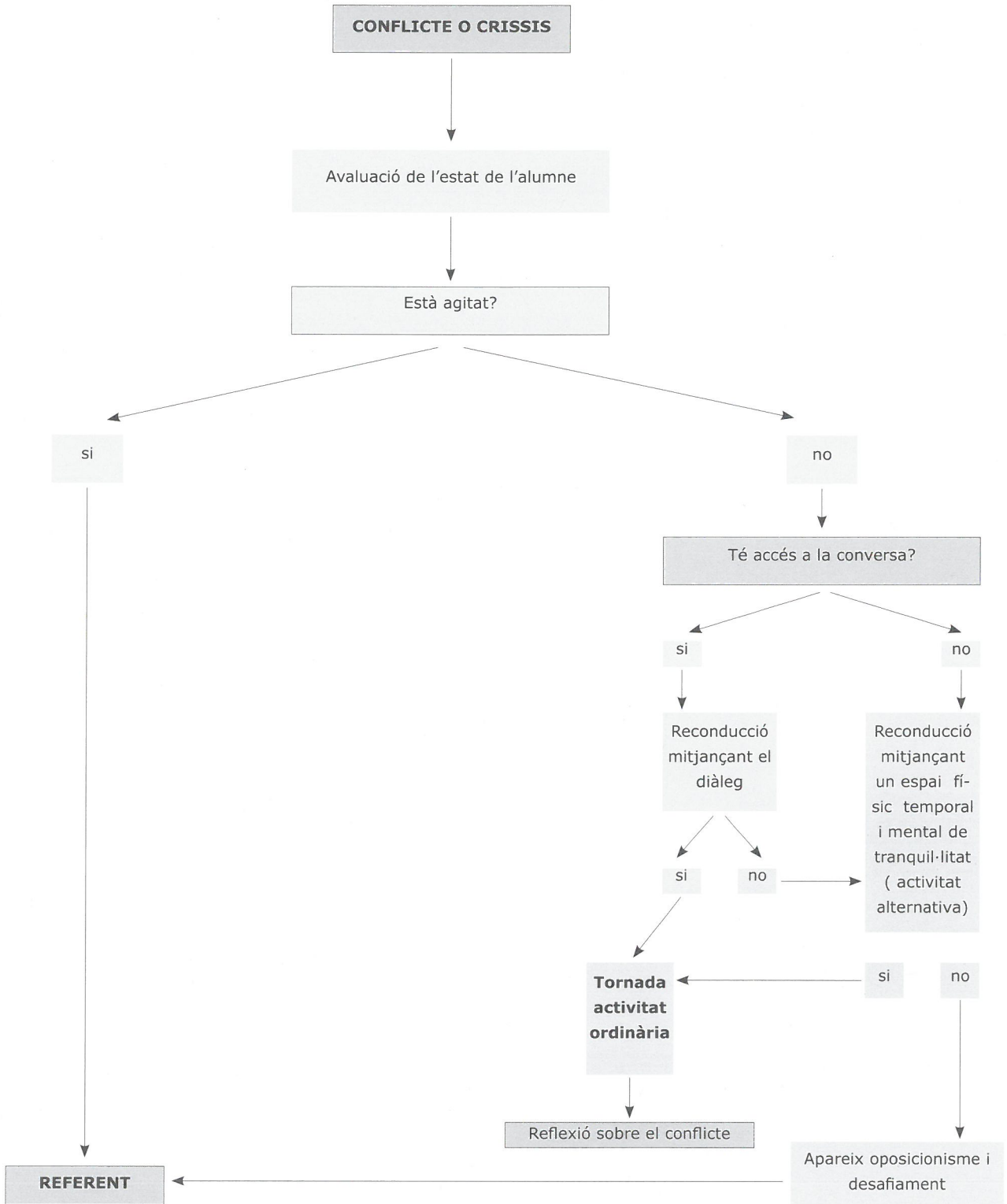
ORIENTACIONS PER PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA: COM CREAR VINCLE AMB ALUMNES AMB PROBLEMES DE CONDUCTA

En els alumnes amb problemes de conducta no hi és des del primer moment s'ha de crear i mantenir a partir de la construcció d'un espai compartit.

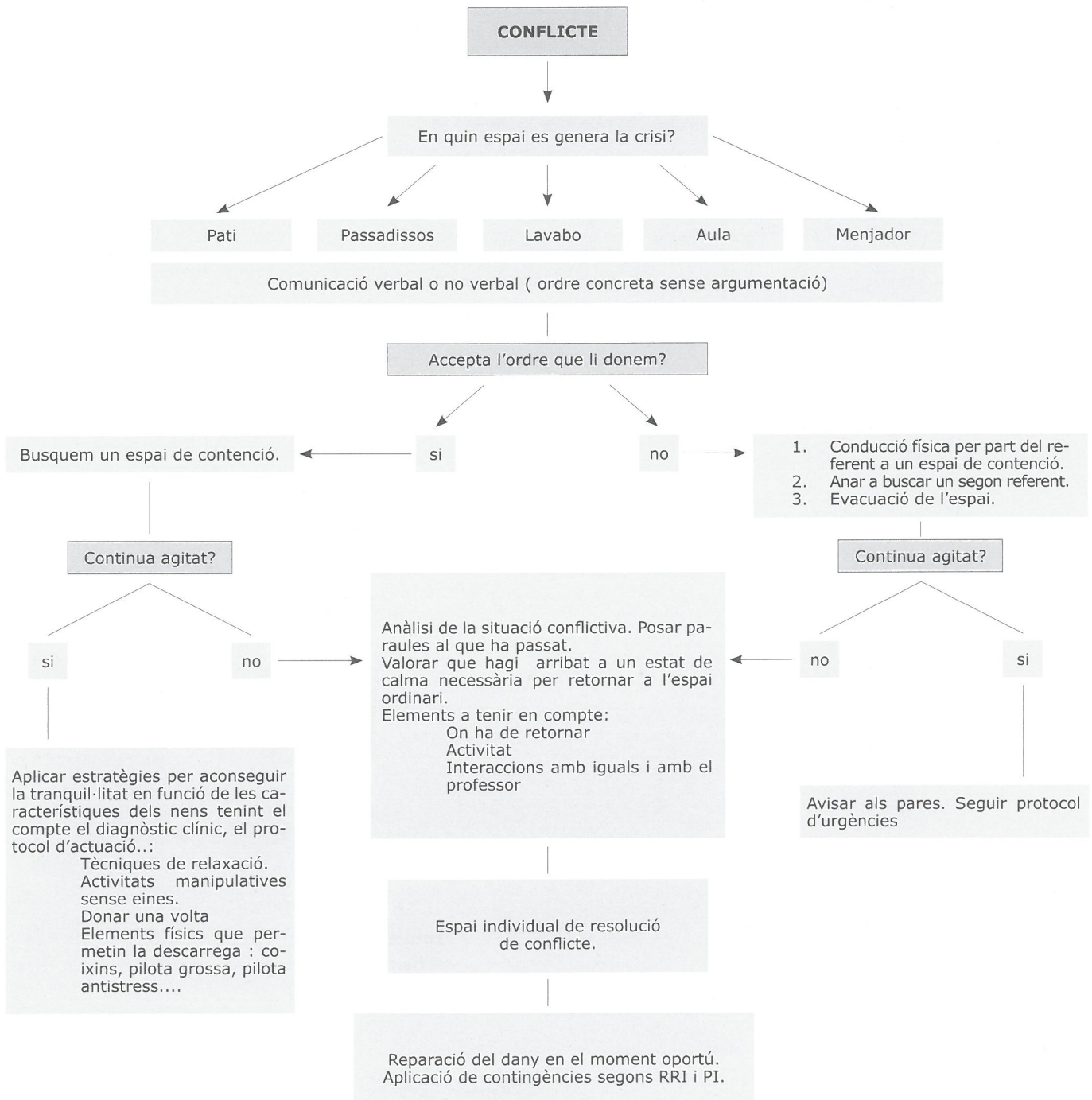
El vincle, en l'entorn escolar, és una relació que s'estableix entre

L'alumne presenta	Actuacions del professorat
<i>Dificultats per acceptar la conversa</i>	Reconeixement de l'alumne (una mirada, un comentari proper...). Verbalitzar la nostra disponibilitat per la interacció (Ex.: <i>Quan tu ho necessitis saps que em pots trobar</i>). Conèixer els seus interessos. Parlar amb l'alumne de forma discreta quan els companys no estiguin pendents de la seva reacció.
<i>Analitzen les situacions de forma rígida perquè els hi costa veure les coses des del punt de vista de l'altre</i>	No entrar en el seu joc de discussió. Donar la possibilitat d'explicar-se (pregunta empàtica). Donar un temps d'espera per pensar (ja en parlarem ...).
<i>Imputa a l'altre el seu malestar (la culpa sempre és de l'altre)</i>	Explicar a l'alumne que s'espera d'ell. La norma no és el professor, el professor la fa complir, ell també està subjecte a la norma. Entendre que el seu discurs no va dirigit al professor (és una mostra del seu malestar).
<i>Passivitat i manca de motivació</i>	Entendre aquesta característica com un element propi de l'adolescència. Crear expectatives d'èxit. Proposar objectius de treball assequibles (activitats atractives, contextualitzades en el marc de classe). Simplificar tasques i materials en base als seus coneixements previs. Donar-li càrrecs o responsabilitats d'aula. Donar-li la paraula. Reforçar positivament els seus èxits i habilitats (oralment, amb notes a l'agenda, o amb registres de conducta). Premiar la seva participació amb tasques que puguin resultar gratificants o bé negar-li la participació en aquestes tasques gratificants si abans no realitza d'altres menys interessants.
<i>Hostilitat envers els altres (la hostilitat es mostra amb diferent intensitat)</i>	Mantenir un to calmat i acollidor. Davant dels comentaris hostils de l'alumne: · quan sigui possible reconduir la seva atenció cap a un altre tema (tenint en compte la situació contextual) · posar límit sense caure en l'element provocador de l'alumne.
<i>Inestabilitat en les relacions personals</i>	Crear espais de conversa i mediació amb els altres companys. Proposar treballs cooperatius (murals, jocs de torns, dinàmiques de grup) amb garanties d'èxit.
<i>Manca de control dels impulsos (incontinença verbal, s'aixeca,, provoquen , fan sorollets, agressió verbal i /o física...)</i>	Delimitar quines conductes podem deixar passar i quines no són admissibles a classe. Aconseguir que l'alumne estableixi un compromís amb la normativa per exemple amb contractes pedagògics... Pactar uns temps de treball (franges horàries) i uns temps de relax. Ofertir la possibilitat de demanar una estona de pausa perquè l'alumne expressi el seu estat d'ànim.
<i>Manca de confiança en el professor.</i>	Mostrar confiança cap a l'alumne. Creure en les seves capacitats sense judicis previs. Marcar objectius de millora assequibles i donar les eines per dur-los a terme.

Gestió d'alumnes amb problemes de regulació de la conducta a l'aula ordinària.



Actuació del referent en cas de crisi



Nota:

[1] Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de practiques inclusives" de la Generalitat de Catalunya Pàg 3. STAINBACK, Susan. «L'educació inclusiva: definició, context i motius». Suports: Revista Catalana d'Educació Inclusiva, vol. 5, núm. 1 (2001), p. 18-15.

Referències Bibliogràfiques:

Alegret, J.; Sellarés, R i Castanys, E (2010) Alumnado en situación de estrés emocional. Colección Escuela Inclusiva Ed Graó, Barcelona.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000) Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth edition, Text Revision. American psychiatric Press, Washington DC. Edición traducida al castellano (2002) DSM IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Madrid: Masson.

Barkley, R. (2002) Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesida-

des especiales. Barcelona: Paidós.

Barkley, R. (2010) "El TDAH como trastorno de las funciones ejecutivas. Aplicaciones para su manejo en el aula " Conferencias TDAH en Cantabria, "El mundo del TDAH". Asociación ACANPADAH (www.acanpadah.org).

Bowlby, J. (1985) La separación afectiva. Ed Paidós. Barcelona.

Geddes, H (2010) El apego en el aula. Ed Graó, Barcelona.

Geddes, H (2008) Jornades PRESME Noves mirades en salut mental i aprenentatge.

González, O. (2008) Cap a un currículum intercultural a Primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi. UB

Labrador, F.J. (2008) Técnicas de modificación de conducta. Madrid: Plaza Edición.

NICE Guideline, National Institute for Clinical Excellence (NHS). (2005/003) Guidance on the short- term management of disturbed/violent behaviour in psychiatric inpatient settings and emergency departments. www.nice.org.uk.

Stainback, Susan. «L'educació inclusiva: definició, context i motius». Suports: Revista Catalana d'Educació Inclusiva, vol. 5, núm. 1 (2001), p. 18-5.



L'APRENTATGE COOPERATIU, UNA METODOLOGIA INCLUSIVA PER MILLORAR L'APRENTATGE I LA COHESIÓ SOCIAL

Mercè Juan Millera

Mestra d'Educació Especial i Directora a l'escola Camí del Mig de Mataró
Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD), Universitat de Vic

Anna Oliveras Rovira

Mestra d'Educació Primària i Cap d'estudis a l'escola Camí del Mig de Mataró
Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD), Universitat de Vic

RESUMEN

"El Aprendizaje Cooperativo, una metodología inclusiva para mejorar el aprendizaje y la cohesión social"

Nuestro proyecto de trabajo cooperativo pretende mejorar el aprendizaje y la cohesión social. Empezar la tarea de generalizarlo y aplicarlo en todos los niveles del centro es imprescindible para producir un cambio substancial en la manera de enseñar. Para poder mejorar y generalizar la cooperación de forma continuada, pretendemos consolidar la planificación, la aplicación y la evaluación del trabajo en las aulas, estableciendo modelos y dejando constancia escrita de las actividades.

ABSTRACT

"Cooperative learning, a methodology to improve inclusive learning and social cohesion"

Our cooperative work project is pursuing to improve learning and social cohesion. Generalising and applying that within all the levels in a school is essential to produce a substantial change in the way of teaching. In order to improve and spread the cooperation in a sustained way we pretend to consolidate the planning, the application and the work evaluation in the classrooms, establishing frameworks and leaving a record of the activities.

MODEL D'ESCOLA

L'escola pública Camí del Mig està situada en un barri de Mataró, és de doble línia i fa més de 30 anys que funciona. El tipus d'alumnat i les seves famílies ha anat variant al llarg dels anys i actualment reflecteix l'ampli ventall de la diversitat social i cultural de la ciutat. Per aquest motiu, des dels anys 90 es treballa de manera específica pel tractament de la diversitat a les aules, molt explícit en el nostre Projecte Educatiu: "L'atenció a la diversitat implica el reconeixement de l'altra persona, de la seva individualitat, originalitat i irrepetibilitat. Suposa promoure el respecte a la individualitat, l'atenció i l'adequació als ritmes personals".

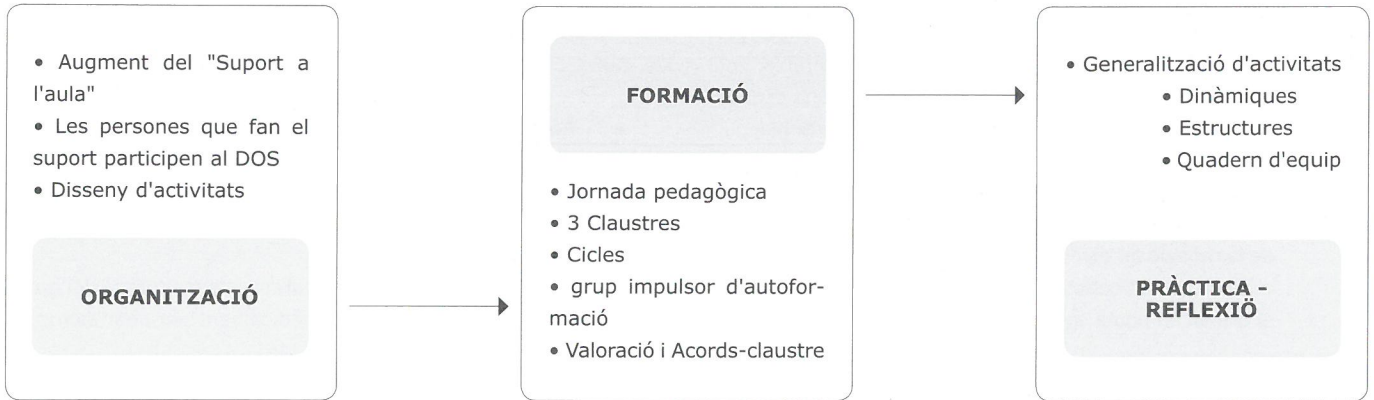
Des de fa uns anys, en el Departament d'Orientació i Suport (actualment la Comissió d'Atenció a la Diversitat) on hi participen les mestres d'Educació Especial, d'Aula d'Acollida, l'Equip Directiu, els Coordinadors de Cicle i l'Assessora de l'EAP, es busquen estratègies per afrontar amb èxit el tractament de la diversitat a l'aula des d'una perspectiva inclusiva. També es planteja la necessitat de buscar nous recursos i fórmules per millorar aspectes importants:

1. **La millora de la cohesió** tenint en compte el ventall de diversitat sociocultural que acullen les aules. S'intenta donar resposta a aquest repte des de diferents programes, a les aules mitjançant dinàmiques i jocs cooperatius per promoure la resolució pacífica de conflictes i el programa "Filosofia 3-12". També es fan actuacions adreçades a les famílies ("CAMÍnem plegats") amb l'objectiu

de millorar l'acollida, la comunicació i la participació.

2. **La millora dels resultats educatius** de tot l'alumnat amb una organització complexa de desdoblaments heterogenis per al treball de les matèries instrumentals, els tallers, racons, les llengües estrangeres (PELE) i dos suports a l'aula per implementar l'aprenentatge cooperatiu i l'atenció inclusiva.

3. **La satisfacció dels nens i nenes** que necessiten més temps i atenció que la resta dels seus companys per assolir els continguts que es treballen a classe. Aquests alumnes pateixen sovint per no retre prou el que s'espera d'ells. Per això reorganitzem els Grups d'Aprenentatge i optimitzem els recursos humans de què disposem i així treballar a l'aula d'una manera dinàmica i alhora acollidora. El fet d'iniciar el plantejament que proposa el treball cooperatiu ha format part d'un procés de reflexió a què hem arribat després d'anys d'anar introduint paral·lelament altres estratègies metodològiques. Per anar-lo consolidant s'apliquen mesures organitzatives, de formació i de reflexió sobre la pràctica (Quadre 1). No és un model pedagògic acabat en si, sinó una manera de treballar que va creixent dia a dia, on es van aplicant progressivament dinàmiques i estructures que posteriorment s'analitzen, intentant generalitzar els aspectes que funcionen i modificar les pràctiques millorables.



(Quadre. 1)

4. **La satisfacció dels mestres en el seu treball**, emprant metodologies que ajuden a millorar els aprenentatges de l'alumnat que necessita intervencions específiques per avançar. En aquest sentit, la dinàmica de l'aula cooperativa, per mitjà del modelatge, de les verbalitzacions, de l'ajuda mútua i de la dinàmica dels propis Equips Base heterogenis, fa que el professorat assumeixi un paper diferent i diversificat.

L'APRENENTATGE COOPERATIU, UN PAS MÉS EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

Estem convençudes que el Treball Cooperatiu afavoreix l'aprenentatge de tot l'alumnat perquè facilita la interacció entre iguals, millora la comunicació, dóna un paper actiu a cada alumne i crea motivació per les activitats.

La millora per part de l'alumnat no es refereix únicament a l'aspecte acadèmic sinó que també potencia l'aprenentatge social i la creació de consciència de grup. A l'escola es va iniciar el procés recollint activitats ja existents però aplicant-les de manera cooperativa. Vam començar de manera intuïtiva i sense sistematitzar en aules on hi havia alumnat de NEE greus i permanents. Partint d'aquestes primeres temptatives es va veure la necessitat de millorar la nostra formació i durant dos cursos (2004-05 i 05-06), el centre va rebre un assessorament extern de Pere Pujolàs per part de la Universitat de VIC. Es va abordar en aquest període el plantejament teòric, base del mètode i l'aplicació a tots els nivells docents de manera generalitzada.

En aquests moments ja disposem d'activitats concretes i recopilades que anem posant en pràctica, de manera sistematitzada, a les aules. Paral·lelament realitzem dues sessions trimestrals de coordinació, per cicles, per tal de posar en comú el treball pràctic realitzat en cada nivell i reflexionar al voltant de les dificultats concretes que van sorgint per així aprenent uns docents dels altres i trobar, entre tots i totes, les solucions que considerem més adequades.

Des de fa dos cursos hem posat en marxa també una sessió setmanal de "suport a l'aula" en què hem implementat dins de l'aula dos docents per tal que es duguin a terme dinàmiques i estructures cooperatives.

METODOLOGIA I ORGANITZACIÓ EN EL DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS D'APRENENTATGE COOPERATIU

El Programa Aprendre a Cooperar / Cooperar per Aprendre (Pere Pujolàs, Universitat de Vic) té tres àmbits fonamentals d'intervenció

A. Cohesió de Grup. Les Dinàmiques de cohesió i de cooperació dins de l'aula i en Equips cooperatius. Són propostes per afavorir la cohesió, per mitjà de la coneixença, l'acceptació i els lligams afectius, condició indispensable per a cooperar. Tenen com a finalitat que l'alumnat es conegui i s'adoni del que poden aportar els uns als altres per treballar i aprendre junts. Hi ha unes dinàmiques fixes que s'apliquen a diferents nivells i cicles, adaptant-les a les característiques de l'edat dels alumnes (Quadre. 2).

Distensió	<ul style="list-style-type: none"> • Trencaclosques • Jocs cooperatius
Coneixement Mutu	<ul style="list-style-type: none"> • La pilota - La Teranyina • El blanc i la diana • La silueta
Aceptació	<ul style="list-style-type: none"> • Triar nom i logotip de l'Equip Base • Aspectes en que coincidim / Particularitats
Consens en la presa de decisions	<ul style="list-style-type: none"> • Grup nominal • Joc de la NASA

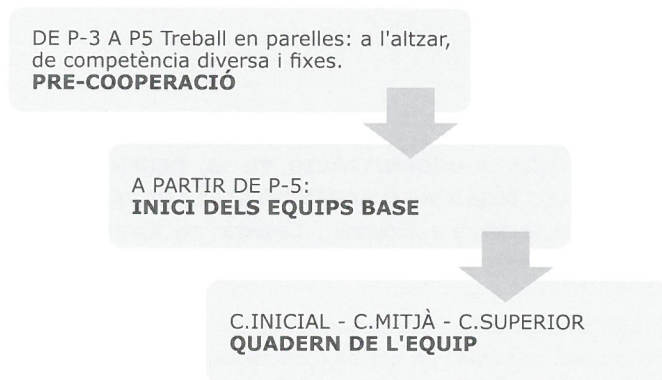
(Quadre. 2)

B. Treball en equip com a recurs per ensenyar. Les Estructures cooperatives s'apliquen per assegurar que es produeixi interacció per a la resolució de l'activitat i la participació de tots els membres de l'equip. Són propostes que indiquen com organitzar les tasques dels diferents membres de l'equip en les activitats per a l'aprenentatge de continguts curriculars. Aquesta organització garanteix que tots intervinguin, aprenguin i que hi hagi una ajuda mútua entre els membres de l'equip.

C. Treball en Equip com a contingut a ensenyar.

L'alumnat no sap cooperar de manera espontània i per això és important que hi hagi una gradació i una seqüenciació al llarg de l'escolaritat per tal que n'aprenuin.

El Quadern d'equip i els plans d'equip. Són dos instruments didàctics per aprendre a treballar en equip a partir de la reflexió de com treballen, la autoavaluació i l'autoregulació, essent conscients del que han de millorar perquè el treball en equip sigui útil per a tots (Quadre. 3).



(Quadre. 3)

Per la planificació de les activitats a l'escola tenim preparada una plantilla que recull pas a pas el recorregut de la sessió. Destacarem alguns dels ítems que considerem bàsics per portar amb èxit l'aprenentatge cooperatiu:

▪ Objectiu cooperatiu de l'activitat

Es tracta d'especificar l'objectiu cooperatiu concret d'aquella activitat i es tindrà en compte a l'hora d'avaluar. S'especifica l'estructura cooperativa que es treballarà i quins aspectes considerem més rellevants per fer després l'avaluació amb el grup. S'ha de tenir en compte quin tipus d'habilitats, actituds o valors de tipus cooperatiu es pretén aconseguir amb l'activitat.

▪ Descripció de l'activitat: Consigna/Modelatge

Escriurem textualment una consigna que es dona al grup classe del que es pretén que facin. És important explicar de manera clara que fa cadascú i com es desenvolupa la activitat, com i quan es van rotant i com canvien les intervencions.

També es pot completar la consigna amb algunes orientacions de com es pot fer el modelatge d'una parella o un equip davant del grup classe perquè la resta puguin veure com es desenvolupa l'activitat. El modelatge del funcionament i les verbalitzacions són de gran importància en l'aplicació d'estructures noves per tal que l'alumnat vagi incorporant aquesta manera de funcionar:

▪ Agrupament dels alumnes i competències

Es tracta d'indicar quin tipus d'organització de l'alumnat es posarà en pràctica: organització de parelles, equips base de 4, grups aleatoris...

També és important tenir en compte l'adequació dels espais per al

desenvolupament de la sessió si es fa a la classe (separació de taules, cadires, catifa), a l'entorn exterior o en alguna sala concreta.

▪ Rols de l'alumnat

Cada alumne té un rol dins del grup. Es vetlla perquè al principi d'introduir-los tothom sàpiga quin és el seu paper i ajudi al grup a desenvolupar l'activitat de treball assignada.

Els rols varien cada cicle i es van adaptant a la maduresa del grup. Es valora la seva responsabilitat periòdicament per anar avançant i millorant.

▪ Avaluació de l'aprenentatge amb l'alumnat

Sempre es pugui es recomanable fer una valoració en grup amb els nens i nenes del que més ha funcionat, el que els ha costat més, com ho podríem fer un altre dia. A més de la valoració de cada membre de l'equip, també es valora què han fet especialment bé i que poden millorar en properes sessions.

▪ Intervenció i regulació de la sessió

Tot i que no està recollit en la plantilla de treball, és important tenir en compte quin ha de ser el nostre paper i tenir en compte en quins aspectes del desenvolupament de la sessió haurem d'ajudar i donar orientacions a les nenes i nens.

Oferim una mostra d'una fitxa de treball cooperatiu en cada un dels cicles per mostrar com es concretar el que acabem d'explicar.

EL DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL COOPERATIU

A continuació fem una petita exposició dels trets essencials del treball a cada cicle, acompanyats d'una activitat desenvolupada.

Cicle d'Educació Infantil

A les aules de P3 es realitzen activitats per parelles que no són fixes. L'objectiu primordial en aquest nivell és afavorir la verbalització durant l'activitat, que aprenguin la rotació ("ara et toca a tu...") i anar introduint la noció de treball conjunt.

A les aules de P4 es comencen a introduir parelles estables, de competència diversa i escollides per les tutores. Es consolida el treball iniciat al curs anterior.

Al final del curs del nivell P5 s'introdueixen els equips base. Aquests equips són tan heterogenis com sigui possible, tant pel que fa als nivells d'aprenentatge i maduratiu com respecte d'altres aspectes més personals, però intentat sempre que tots els membres es puguin "entendre" i tinguin afinitats per poder-se cohesionar com a grup.

L'objectiu consisteix a dur a terme amb èxit una tasca determinada que sigui producte del treball del grup. Inicialment el tipus de tasques que es proposen als equips base són molt senzilles per poder dedicar l'esforç a treballar més els aspectes de la dinàmica que els resultats de l'activitat.

A partir d'aquest moment s'introdueixen els "rols" o càrrecs en cada equip. Cada nen / a té una medalla personalitzada que té i que

simbolitza el càrrec que haurà d'assumir dins de l'equip cooperatiu.

L'activitat que es descriu a continuació té una part en gran grup (descripció) i una altra part (escriptura de paraules) que es fa en parelles.

CICLE: INFANTIL
NOM DE L'ACTIVITAT : DESCRIPCIÓ – APARELLAMENT DELS PEIXOS (I)
OBJECTIUS DE L'ACTIVITAT:
<ul style="list-style-type: none"> - Descriure la part de la fotografia d'un peix per trobar qui té l'altra meitat. - Recordar la informació que tenim del peix i saber-la explicar per parelles. - Escriure les paraules.
OBJECTIU COOPERATIU:
<ul style="list-style-type: none"> - Escoltar totes les descripcions i saber qui té la part del peix complementària al seu. - Organitzar-se per explicar la informació que saben d'aquell peix. - Treballar per parelles alternant: un dicta i l'altre escriu.
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: Activitat de llengua oral
<ul style="list-style-type: none"> • Cadascú té la meitat de la fotografia d'un peix i fa la descripció del que veu a la fotografia. • Quan tots han fet la descripció de la seva part, les meitats es busquen i comproven que junts fan un peix. • Pengen les dues meitats juntes, diuen el nom. • Es preparen la informació que poden donar als altres sobre aquest animal.
Activitat de llengua escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Cada parella busca el rètol que correspon. • Entre els dos pensen paraules que tenen un so o una lletra determinada, proposada per la mestra. • Un pensa una paraula i la dicta al company que l'escriu al full de paper. El que ha escrit pensarà una altra paraula i la seva parella la escriurà. • Quan ja han escrit totes les paraules de les lletres demanades, la parella ensenya el full a la mestra. Es fan les correccions oportunes. • La parella escriurà les seves paraules a la pissarra. • El nen que havia pensat la paraula l'escriurà a la pissarra mentre li dicta el company i es van alternant el treball. • Quan ja han escrit totes les paraules a la pissarra fan el treball individual: cadascú copia algunes de les paraules escrites a la pissarra. Pot triar les que vulgui.
AGRUPAMENTS DE L'ALUMNAT I COMPETÈNCIES:
<ul style="list-style-type: none"> - Per parelles heterogènies en competència lectoescriptora, però pròximes.
ROLS DE L'ALUMNAT
<ul style="list-style-type: none"> - Els dos pensen paraules. - Un dicta, l'altre escriu al paper. - Canvi de rol a l'escriure a la pissarra. El que ha dictat (full) escriu (pissarra). Canvi de rol a la segona paraula.
ADEQUACIÓ PER ALUMNAT AMB DIFICULTATS
<ul style="list-style-type: none"> - Posar-los amb un company/a amb més competències. La mestra incideix més en aquestes parelles. - Si es creu necessari, reduir el nombre de paraules que haurà d'escriure.
ACTIVITAT AVALUACIÓ DE L'OBJECTIU COOPERATIU:
<ul style="list-style-type: none"> - Finalitzada l'activitat individual s'autoavaluarà oralment la realització del treball per parelles.
ACTIVITAT D'AVALUACIÓ DELS OBJECTIUS D'ÀREA
<ul style="list-style-type: none"> - Comprovar que troben les paraules de les lletres que es treballen.
MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Llapis, paper i ja fitxa preparada.

Cicle Inicial

Al cicle inicial el treball es desenvolupa en Equips Base. Cada equip tria un nom i un logotip i es manté durant tot el curs escolar. Les estructures que s'apliquen amb més freqüència són: Foli giratori, la lectura compartida i l'1-2-4.

CICLE: INICIAL	CURS:2010 - 2011
NOM DE L'ACTIVITAT: LES FIGURES GEOMÈTRIQUES	
OBJECTIUS DE L'ACTIVITAT:	
<ul style="list-style-type: none"> - Observar i anomenar les qualitats de les figures geomètriques. - Aprendre el nom de les figures: esfera, cub, prisma, piràmide. - Observar les característiques de les cares (corbes o planes) i nombre. - Identificar les arestes i els vèrtex. 	
OBJECTIU COOPERATIU:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar l'estructura del foli giratori a l'observació de les figures geomètriques. 	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Un nen o nena començarà formulant les preguntes. <ul style="list-style-type: none"> - Començarà pel que té al seu costat dret: ensenya una figura i pregunta al que està al seu costat: <ul style="list-style-type: none"> o Li ensenya la figura i li pregunta :Quina figura és? El company/a respon i ho escriu. - El que formula preguntes passa la figura al següent i li pregunta: <ul style="list-style-type: none"> o Com són les cares corbes o planes? Quantes en té? El company/a respon i ho escriu. - El mateix passa la figura al següent i li pregunta: <ul style="list-style-type: none"> o Quantes arestes té el? El company/a respon i ho escriu. - Finalment pregunta: <ul style="list-style-type: none"> o Quants vèrtexs té el? El company/a respon i ho escriu. 2. El que està al costat del que formulava les preguntes agafarà una altra figura i començarà la rotació de fer preguntes seguint la direcció cap a la dreta. 	
Aniran fent el mateix amb totes les figures que es treballen.	
AGRUPAMENTS DE L'ALUMNAT I COMPETÈNCIES: Equips Base.	
ROLS DE L'ALUMNAT:	
<ul style="list-style-type: none"> - Formular preguntes. - Respondre la pregunta que li pertoca i escriure la resposta al full col·lectiu. 	
ADEQUACIÓ PER ALUMNAT AMB DIFICULTATS	
Els tocarà formular la pregunta en segon o tercer lloc.	
ACTIVITAT AVALUACIÓ DE L'OBJECTIU COOPERATIU:	
Si són capaços de fer la rotació correctament i omplir la graella.	
ACTIVITAT D'AVALUACIÓ DELS OBJECTIUS D'ÀREA:	
<ul style="list-style-type: none"> - Si tots els membres del grup, després d'haver fet la sessió conjunta, tenen clar els nom de les figures, el nombre de cares, les arestes i els vèrtexs. 	
MATERIAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Fotocòpia ampliada del quadre de figures. Figures que han anat portant els alumnes, per manipular. 	

El Cicle Mitjà

La planificació del Cicle Mitjà comença a principis de curs amb la creació de dinàmiques cooperatives que ajudin a consolidar els nous equips base.

Les activitats d'aprenentatge cooperatiu s'inicien el mes d'octubre en àrees de Llengua Catalana i Castellana, com també en l'àrea de Matemàtiques. A finals de primer trimestre està previst iniciar un

pla de l'equip per incorporar-lo al Quadern de l'equip que s'ha anat creant a les hores de Tutoria i que donarà sentit a tot el procés de relació, aprenentatge i cohesió l'equip.

CICLE: MITJÀ	CURS: 4t
NOM DE L'ACTIVITAT: EL DICIONARI	
OBJECTIUS DE L'ACTIVITAT: <ul style="list-style-type: none"> - Practicar l'ús del diccionari. - Saber quines formes és possible o no trobar-les. - Saber diferenciar l'arrel de la paraula dintre de femenins, plurals i terminacions verbals. 	
OBJECTIU COOPERATIU: <ul style="list-style-type: none"> - Utilitzarem l'estructura del foli giratori. - Saber treballar amb cooperació respectant els rols i els diferents ritmes de treball. 	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: <ul style="list-style-type: none"> - El grup disposa de 4 paraules. Primer han de cercar l'arrel i després han de buscar la seva definició al diccionari. - Els rols canvien a cada paraula nova. 	
AGRUPAMENTS DE L'ALUMNAT I COMPETÈNCIES: <ul style="list-style-type: none"> - Equips base de treball. Nivell heterogeni. 	
ROLS DE L'ALUMNAT <ol style="list-style-type: none"> 1.- Llegir i explicar la proposta als companys 2.- Buscar l'arrel de la paraula i escriure-la al full 3.- Cercar-la al diccionari 4.- Copiar la definició trobada 	
ADEQUACIÓ PER ALUMNAT AMB DIFICULTATS <ul style="list-style-type: none"> - Fer el dibuix de la paraula un cop trobada la definició. - Buscar en el diccionari la pàgina de la lletra inicial. - Separar l'arrel de la paraula. 	
ACTIVITAT AVALUACIÓ DE L'OBJECTIU COOPERATIU: <p>Respondre el qüestionari:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Ha participat tothom? 2.- S'han respectat els rols? 3.- T'agrada aquesta manera de treballar en equip? Per què? Posta en comú. 	
ACTIVITAT D'AVUACIÓ DELS OBJECTIUS D'ÀREA: <p>Respondre el qüestionari:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Com es troba l'arrel d'una paraula? 2.- Quines formes de les paraules no és possible de trobar al diccionari? 3.- Com estan ordenades les paraules en el diccionari? Posada en comú. 	
MATERIAL <ul style="list-style-type: none"> - 2 fitxes de treball per grup - Un diccionari per grup 	

El Cicle Superior

Al Cicle Superior també es realitza la mateixa planificació. Diríem que es posa molt d'èmfasi en treballar de manera cooperativa quan elaboren el Projecte proposat per les nenes i nens de classe. Els rols dels alumnes augmenten en quan a la diversitat de responsabilitats i en funció de l'activitat a desenvolupar.

CICLE: SUPERIOR	CURS: 6è
NOM DE L'ACTIVITAT: ELABORAR UNA COMPOSICIÓ DE TEXTOS	
OBJECTIUS DE L'ACTIVITAT: <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar una redacció seguint unes pautes. - Saber extreure informació dels companys. 	
OBJECTIU COOPERATIU: <ul style="list-style-type: none"> - Saber mantenir una diàleg amb els companys - Treballar junts seguint les pautes que marquen els rols i complint les tasques pròpies. - Ser crític amb la feina pròpia i dels companys. 	

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: RECORDAR EXPERIÈNCIES DE LES COLÒNIES

- Parlar cadascú del grup quina ha estat l'activitat que han trobat més diferents en relació a les altres Colònies.
 - Justificar cadascú del grup quin ha estat el moment més difícil de la colònia.
 - Un cop tots han parlat, escriure cadascú la seva valoració de les Colònies tenint en compte el guió de treball que els donem.
 - Llegir en veu alta als companys i decidir si és correcte l'expressió comunicativa.
- Un cop acabat i escrit cada grup ho explicarà a la resta dels equips base.

AGRUPAMENTS DE L' ALUMNAT I COMPETÈNCIES:

- Equips base establerts.

ROLS DE L' ALUMNAT

- Hi ha quatre rols:
 - Controla el temps del debat i reparteix el material
 - Organitza el torn de paraules.
 - Pren nota de les idees que van sorgint.
 - Recordar els punts que s'han de tractar.

ADEQUACIÓ PER ALUMNAT AMB DIFICULTATS

- Ajuden al grup que li toca, fent una feina específica i amb recolzament continu.

ACTIVITAT AVALUACIÓ DE L'OBJECTIU COOPERATIU: Grau de satisfacció dels equips.

ACTIVITAT D'AVUACIÓ DELS OBJECTIUS D'ÀREA

- Realització d'una composició.
- Exposició a classe del treball realitzat.

MATERIAL

- Llapis, goma, bolígraf

BALANÇ

El Treball Cooperatiu creiem que aporta uns avantatges que val la pena subratllar:

- **Actitud de participació activa i d'implicació.** Tot l'alumnat se sent important i útil davant el repte de la resolució de l'objectiu comú. També coneixen millor els objectius de cada tasca.
- **Dóna seguretat a l'alumnat més insegur.** L'alumnat al que l'aprenentatge els costa una mica més, se senten recolzats pel grup i els dóna seguretat per abordar els reptes plantejats. També s'esforcen per oferir tot el millor de si mateixos i es veuen compensats gràcies a la interdependència positiva que es crea en el si del grup.
- **L'alumnat amb més competències es veuen en la necessitat de reelaborar, explicar i sintetitzar-les.** Sovint es pensa que el treball cooperatiu pot ser un fre per als que tenen més competències adquirides però no és realment així perquè al mateix temps han de posar en funcionament estratègies personals per millorar els aprenentatges de la resta dels seus companys-es que els ajuden, tal com succeeix en la vida real.
- **L'error es revela com una font d'aprenentatge més.** L'error no es viu com un fracàs sinó com un procés de reconsideració, reavaluació i adaptació al medi.
- **S'accepten les correccions emeses entre ells-es.** De manera natural es fa la correcció del treball realitzat i s'aplica amb sentit i significat. S'incorpora la revisió del

treball com a part del procés educatiu. Les correccions formen part del treball intern del grup i no queden relegades a una activitat posterior que fan els docents sinó que forma part del treball col·lectiu.

- **La interacció i la verbalització** són ja activitats bàsiques per al bon funcionament del treball cooperatiu.
- **El Treball Cooperatiu es sustenta en la base de l'aprenentatge entre iguals**, de manera natural, no com una ajuda sinó formant part de la cooperació.
- **L'alumnat aprèn de manera significativa, globalitzadora i competencial**. Per tal de desenvolupar les tasques de manera cooperativa, han de posar en funcionament totes les seves competències, més enllà de l'àrea o el contingut concret que s'estigui treballant: parlar, escoltar, tenir en compte els altres, arribar a acords, organitzar, seqüenciar les tasques, autoavaluar... són procediments que a més de formar part del "d'aprendre a aprendre" aporten un bagatge humà i social, que difícilment posarien en pràctica en altres situacions del currículum escolar.

CONCLUSIONS

Emprendre una nova tasca com és el treball cooperatiu i aplicar-la en tots els nivells és una aposta important perquè implica tota la comunitat educativa i sovint no tot l'equip docent en bloc està disposat a canviar la seva manera d'impartir les classes. Però sembla evident que en aquest moment resulta imprescindible realitzar un canvi substancial d'aquesta índole per aconseguir un avanç en la formació dels nostres alumnes ja que els mètodes aplicats fins ara amb èxit semblen tenir un límit.

Tot l'esforç personal i col·lectiu que comporta al centre escolar aplicar aquesta metodologia no pot quedar circumscrit en un sol nivell o en un sol cicle perquè existeix el perill real que la seva aplicació i desenvolupament desaparegui circumstancialment quan es produeixi el relleu o canvi del tutor o l'equip que el porta davant. Un centre escolar no pot treballar ja a curt termini segons la "moda pedagògica" del moment o les conviccions de docents concrets. Es fa necessari establir compromisos a mitjà i llarg termini.

Cal consolidar, i això suposa protocol·litzar, maneres de treballar per poder així avaluar-les i millorar-les de forma continuada.

S'ha constatat també, a mesura que es va treballant en aquesta nova línia pedagògica, que la satisfacció personal dels mestres i mestres augmenta, perquè tots dins de l'aula se senten més còmplices que els nens i nenes aprenquin i aquest factor ajuda a crear un bon clima humà de treball.

Tot el que aquí hem intentat explicar forma part d'un procés dinàmic i obert del que estem certament satisfetes, però també tenim clar que encara ens queda molt camí per recórrer en el nostre objectiu cap a la millora de la cohesió de tot l'alumnat i de la inclusivitat.

Referències Bibliogràfiques

- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- MONEREO FONT, C.; DURAN GISBERT, D. (2001) *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé
- PUJOLÀS, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- PUJOLÀS, P., y otros (2005) *Monográfico El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 354. pp.
- PUJOLÀS, P. (2008) *9 IDEAS CLAVE: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO*. Barcelona: Eumo

Articles de revistes

- Cooperar para innovar (monogràfic). Cuadernos de Pedagogía, 345
- Sívila Carrasco . Interculturalidad e inclusión Aula de Innovación Educativa, 147
- Mercè Juan, Anna Oliveras. El CEIP Camí del Mig. Caminando hacia el trabajo cooperativo. Aula, 170
- Pere Pujolàs . Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. Cuadernos de Pedagogía, 317
- Juan José Redondo. Enseñar per aprende: un treball cooperatiu. Perspectiva Escolar, 284

Enllaços d'interés

Índex per a la avaluació i la millora de l'educació inclusiva

<http://www.xtec.net/~cbarba1/temes/cooperar.htm>

<http://recursosdidactics.wordpress.com/grups-cooperatius/>

<http://webquest.xtec.cat/curs2009/temes/cooperar.htm>

Correspondència amb les autores: *Mercè Juan Millera*. Escola Camí del Mig de Mataró. E-Mail: mjuan5@xtec.cat.

Anna Oliveras Rovira. Escola Camí del Mig de Mataró. E-mail: aoliver9@xtec.cat

L'APRENTATGE SERVEI: RECURS I FINALITAT

Una eina valuosa per generar projectes a l'institut

Eva Miró Martí

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

Gemma Torrejón Conde

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

RESUMEN

El aprendizaje servicio: recurso y finalidad. Una herramienta valiosa para generar proyectos en el instituto.

El aprendizaje servicio es una metodología pedagógica muy útil para llevar a cabo proyectos en los centros educativos. Es una metodología en la cual se aprende para servir a la comunidad y a la vez este servicio se convierte en origen de nuevas competencias y valores. Este artículo pretende realizar una breve descripción de la metodología y explicar dos proyectos prácticos en un contexto educativo concreto.

ABSTRACT

Learning services: resource and purpose. A valuable tool for the school building projects.

Service learning is a teaching methodology useful to carry out projects in schools. It is a methodology in which we learn to serve the community while the service becomes a source of new skills and values. This article provides a brief description about the methodology and explains two practical projects in a specific educational context.

Quan et plantejes millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge en un centre de secundària comences a buscar plantejaments pedagògics que mobilitzin continguts, competències i valors basats en la reflexió, la participació, l'autoaprenentatge, la pràctica en el treball en equip, la interdisciplinarietat i els aprenentatges funcionals que donin resposta a necessitats en contextos reals. I que, a la vegada, permetin preparar als nois i noies per aquest món canviant, obert, divers i complex. Així neix el descobriment d'aquesta metodologia que esdevé a la vegada recurs i finalitat: l'aprenentatge servei. És una metodologia en la qual s'aprèn per servir a la comunitat i alhora aquest servei esdevé font de noves competències i valors.

A l'institut Joaquina Pla i Farreras de Sant Cugat del Vallès vam optar per posar en marxa projectes d'aquest tipus: el 2x2 Estudi Solidari i el Dóna'm joc. El primer, és el segon curs que s'està duent a terme i el Dóna'm joc ja fa tres anys que s'està posant en pràctica.

L'objectiu d'aquest article és exposar com es van dissenyar ambdós projectes, com s'han gestionat i implementant i quina és la valoració que fins ara s'ha fet. Abans, però, d'endinsar-nos en l'explicació concreta de cadascun dels projectes farem un breu recorreut teòric sobre el concepte de l'ApS. Com es defineix? Quins són els seus orígens? i, quins són els requisits bàsics per poder realitzar aprenentatge servei?.

"L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte ben articulats en el qual els participants aprenen alhora que treballen en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo." [1]

Els inicis de l'ApS els hem de situar en les obres de William James i John Dewey. El primer, James, va inspirar aquest procediment pedagògic des d'una voluntat pacifista i d'educació cívica pensada per substituir el servei militar. Pel que fa a Dewey, la seva aportació és de caràcter epistemològic i pedagògic, de manera que es pot dir que és l'autor que dona fonament educatiu a l'ApS. Amb una expressió del mateix Dewey, *activitat associada amb projecció o benefici social*, queden sintetitzats els trets principals del seu pensament sobre l'ApS.

"Tal com indica el seu nom l'ApS representa el binomi resultant de dos elements coneguts per tots (l'aprenentatge i el servei) que en unir-se generen una realitat nova que intensifica els efectes de cada un d'ells per separat. L'aprenentatge millora el servei, allò que s'aprèn es pot transferir a la realitat en forma d'acció i permet donar un servei de qualitat a la comunitat. D'altra banda, el servei motiva i dóna sentit a l'aprenentatge, li aporta experiència vital, el torna significatiu i permet extreure nous aprenentatges." [2]

Les característiques d'aquesta metodologia obren moltes possibilitats a l'hora de dissenyar projectes d'ApS. Davant d'aquesta varietat són cinc els requisits bàsics per a la implementació de projectes d'ApS: l'aprenentatge, el servei, la intencionalitat pedagògica, la participació i la reflexió.

Aprenentatge: resulta imprescindible que hi hagi un aprenentatge sistematitzat. Aquest ha d'estar associat al servei que es pretén donar i deixar explícit allò que els joves aprendran abans, durant i després de la seva realització. Els aprenentatges ajuden a

comprendre la realitat on actuar, a diagnosticar les necessitats i a realitzar un servei de qualitat.

Servei: impliquen la realització d'un servei autèntic, partint de necessitats reals de l'entorn immediat, proper i/o global amb l'objectiu de millorar-lo. Són projectes que parteixen de les capacitats dels participants, que permeten desenvolupar actituds prosocials i que es fonamenten en els principis d'alteritat i reciprocitat.

Intencionalitat pedagògica: és bàsic el plantejament d'un projecte educatiu, planificat i avaluat per part de l'educador. L'aprenentatge no hauria de quedar tan sols en una pràctica de simulacre, produir-se de manera atzarosa o confondre's amb situacions d'aprenentatge espontani.

Participació: superant propostes merament informatives. Aquesta és sens dubte la base sobre la qual es construeixen els aprenentatges i el que els converteix en veritablement significatius. Han de ser els joves els que intervinguin en les diferents fases del projecte, des de la detecció de les necessitats de l'entorn fins al disseny de propostes de millora.

Reflexió: resulta imprescindible reflexionar sobre el procés seguit, els aprenentatges realitzats i l'impacte del servei. Aquest exercici de reflexió és el que permet integrar nous aprenentatges, adequar-los al servei i millorar-ne així la qualitat.

Tal com passa amb els aprenentatges, l'ApS ofereix diferents possibilitats en relació amb els serveis a realitzar. En aquest sentit, cal destacar la importància que les institucions educatives s'obrin a l'entorn i treballin conjuntament amb les entitats socials que són les que, en definitiva, més fàcilment poden oferir tasques de servei concretes per tal que els joves s'impliquin. Per aquesta raó els dos projectes del centre s'han lligat al Pla d'Entorn del Municipi i a l'escola de Primària veïna.

DÓNA'M JOC

El Dóna'm joc és una eina de formació i aprenentatge en un entorn de participació i exercitació d'habilitats amb la implicació del treball de les Competències Bàsiques proposades per la LOE. Aquest projecte es porta a terme en el centre des del curs 2008-09 en horari escolar, convertint-se d'aquesta manera en un projecte curricular amb utilitat social que implica als equips docents, amb el suport del claustre i de la direcció i amb la complicitat especial de les famílies dels alumnes participants.

Aquest curs concret participen activament en el projecte 8 nois i 4 noies de 3r d'ESO. Són alumnes amb diferents necessitats lingüístiques, acadèmiques, socials i emocionals que han estat escollits per l'equip docent, tutors i psicopedagogs per formar part del Dóna'm joc. Oferint-los l'oportunitat d'engrescar-se en el seu projecte de formació i facilitant-los un espai d'aprenentatge diferent que sigui motivador i els permeti sentir-se part implicada del centre.

Exposarem a continuació com el projecte del **Dóna'm joc** dóna resposta als cinc requisits bàsics que la implementació dels projectes d'ApS requereixen.

• **Aprenentatge**

És la part de formació que reben els nostres alumnes per poder oferir el servei amb qualitat. Durant el primer trimestre, 4 hores a la setmana, es formen amb els continguts del CIATE (curs d'iniciació a tècnic esportiu), concretament de jocs i esports. Sota aquest paraigües es mobilitzen les 8 competències bàsiques marcades pel currículum, oferint a l'alumnat participant un aprenentatge global i funcional per la seva intervenció en el municipi.

• **Servei**

Una vegada els nostres alumnes han estat formats s'impliquen i cooperen en l'entorn proper, elaborant un pla de dinamització de les hores d'esbarjo de l'escola de primària veïna, durant dos trimestres i dos cops per setmana. I participen també, en l'entorn global, participant en el programa d'Escoles per l'Educació Compromesa, elaborant un llibre de recull de jocs i recursos lúdics que es posa a disposició d'Educació sense Fronteres per compartir amb una escola de la República Dominicana. El servei que ofereixen dóna sentit a l'aprenentatge, ja que tenen la oportunitat de transferir a la realitat en forma d'acció allò que han après.

El Dóna'm joc amb el seu servei permet:

- Implicar l'alumnat participant amb el seu entorn.
- Participar activament en el seu entorn proper i llunyà (dinamitzant els patis del centre de primària veï i cooperant amb l'escola de la República Dominicana a través de la ONG Educació sense Fronteres)
- Fomentar l'adquisició de competències per pensar i conviure.

Els nostres alumnes mobilitzen amb les seves dinàmiques i propostes en el temps d'esbarjo a 103 alumnes de l'escola de primària veïna. És a dir, ofereixen el seu servei als quatre grups-classe de 2n i 3r de primària.

Proposant-nos com a objectius pels alumnes de primària:

- Valorar el joc tradicional i integrar-lo dins del seu temps d'esbarjo.
- Jugar de forma compartida amb els seus companys.
- Participar sota el guiatge de companys més grans (alumnes de secundària)
- Crear vincles afectius entre els agents implicats en un entorn lúdic.

El servei en el moment en què implica a dues entitats, en aquest cas a l'institut i a l'Escola de primària afavoreix el treball en xarxa i potencia els projectes d'ApS com una eina per donar resposta a les necessitats de l'entorn més proper i com a recurs educatiu significatiu i rellevant.

• **Intencionalitat pedagògica**

El projecte sorgeix amb l'objectiu de motivar i vincular de nou a aquells alumnes que requereixen un impuls per seguir els seus estudis. Afavorint que se sentin part implicada del centre i amb una responsabilitat participativa que a la vegada permet fer un treball

amb incidència en el seu procés formador i en la seva actitud vers el context.

El projecte Dóna'm joc es dissenya amb una finalitat concreta i s'articula per donar una resposta que suposi l'èxit dels agents implicats. No només és entès com un projecte de centre amb una intencionalitat pedagògica concreta, sinó que a més es dissenya amb una intencionalitat solidària que li dóna un valor afegit.

L'objectiu prioritari del projecte és proporcionar eines i elements per la formació del nostre alumnat. Per aconseguir-ho ens fixem els següents objectius:

- Facilitar l'aprenentatge de la participació i el compromís amb el seu entorn.
- Mostrar mecanismes de participació i servei en el seu entorn.
- Incentivar la participació com un procés formador.
- Aplicar els aprenentatges en l'entorn proper sota el marc de l'aprenentatge servei.
- Afavorir la implicació personal i social en el marc escolar.
- Desenvolupar mecanismes d'autoconeixement que afavoreixin la seva autoestima.
- Adquirir les Competències Bàsiques pel seu creixement personal.

• Participació

L'alumnat ha de conèixer el seu entorn, ha de veure una necessitat concreta en la que ell pugui aportar alguna actuació, ha de veure la necessitat del seu aprenentatge i a partir d'aquest moment està en disposició d'iniciar-se en un projecte d'aprenentatge servei.

La presentació del Dóna'm joc a inici de curs els guia en aquest recorregut que inicien i fa que de forma pròpia sorgeixi el voluntariat i la necessitat de participar per donar sentit als seus aprenentatges.

• Reflexió

És necessari fer una reflexió/valoració dels projectes amb l'objectiu de consolidar-los i millorar-los.

Podem fer diferents valoracions. Per una banda podem parlar dels resultats amb els alumnes protagonistes en el projecte i podem dir que tots assoleixen les competències fixades en el disseny curricular del Dóna'm joc i en tots els casos hem aconseguit en aquests 3 anys un grau d'implicació major amb el centre i amb el seu procés d'aprenentatge.

Tots els alumnes receptors del servei (els alumnes de primària) després de la realització de l'enquesta de valoració han destacat com a molt positiva l'experiència i demanen la seva continuïtat.

El professorat implicat en la coordinació del Dóna'm joc, valora l'eficàcia del projecte per aconseguir un treball globalitzador que dóna coherència als objectius del centre. La resta d'agents que hi participen han valorat en tots els casos positivament aquest proposta d'ApS i cada vegada més el municipi es fa ressò. No podem oblidar que amb el Dóna'm joc també s'aconsegueix contribuir en l'assoliment de dos dels objectius fixats pel centre dins del Pla

estratègic, la millora dels resultats acadèmics i la millora de la cohesió social. Entenent el primer com un objectiu a treballar amb els alumnes implicats en el projecte i el segon com un objectiu social, que afecta i beneficia a la societat en general i a la seva situació personal.

2X2 ESTUDI SOLIDARI

El projecte d'aprenentatge servei 2x2 estudi solidari és una acció de voluntariat que realitzen els alumnes de 4t d'ESO participant com a monitors de l'estudi assistit de l'escola de primària veïna. Per parelles atenen a dos alumnes de l'escola de primària en dies alterns. Es compta amb un grup de 20 nois i noies del institut que ajuden a l'estudi a 20 nens i nenes.

Aquesta experiència neix el curs 2010/11 a partir de la matèria de Projecte de Recerca en equip del currículum de 4t d'ESO en la qual, conjuntament amb l'assignatura d'Ètico-cívica, es treballa la participació i la implicació en l'entorn per part dels joves. Els alumnes voluntaris es formen en continguts de monitoratge i animació, amb la col·laboració del Pla d'Entorn del municipi.

Exposarem a continuació com el projecte del 2X2 estudi solidari dóna resposta als cinc requisits bàsics que la implementació dels projectes d'ApS requereixen.

• Aprenentatge

Els alumnes voluntaris realitzen tres sessions de formació en horari lectiu, concretament a les hores de tutoria, treballant els aspectes de les habilitats d'aprendre a aprendre, les estratègies per saber afrontar situacions difícils de desorganització, desmotivació,... i recursos facilitadors de l'aprenentatge amb el joc com una eina dinamitzadora.

• Servei

Una vegada els nostres alumnes voluntaris s'han format els coordinadors del servei de cada centre (de l'escola i del institut) gestionen les parelles de treball i preparen la rebuda. Cada alumne del centre de secundària participa en el projecte durant una hora i mitja cada setmana, oferint ajuda i suport a la parella de nens de l'escola de primària.

El 2x2 estudi solidari amb el seu servei permet:

- Fomentar la participació a l'entorn proper partint de la detecció d'unes necessitats.
- Mobilitzar les competències d'aprendre a aprendre, iniciativa i autonomia personal i social i ciutadana.
- Potenciar els valors de solidaritat, cooperació, voluntariat, iniciativa, autonomia i participació treballats des d'assignatures com Ciutadania a 3r i el Projecte de Recerca i l'Educació ètico-cívica a 4t d'ESO.
- Fomentar actituds responsables i compromeses vers una tasca concreta.
- Desenvolupar estratègies i recursos que afavoreixin l'adquisició d'aprenentatges i generin noves oportunitats d'èxit a l'alumnat de primària.
- Col·laborar en la formació dels alumnes aportant co-

neixements de tècniques i hàbits d'estudi.

Els nostres alumnes poden ajudar en el seu seguiment de reforç extraescolar a 40 alumnes del Cicle mitjà i superior.

Els objectius que ens proposem amb aquests nens i nenes són:

- Adquirir destreses i habilitats per millorar els seus aprenentatges i assolir l'èxit.
- Millorar l'autoestima i la motivació vers els aprenentatges.

Els 2x2 estudi solidari afavoreix el treball en xarxa dels agents implicats: escola, institut i Pla d'Entorn Municipal, permet crear vincles afectius entre els alumnes dels dos nivells (primària i secundària) afavorint l'educació entre iguals i desenvolupant models de referència dels grans vers els petits.

• Intencionalitat pedagògica

El projecte sorgeix el curs 2009-10 amb l'objectiu de donar resposta a una realitat de l'entorn. La necessitat d'atendre a l'alumnat de primària participant en el reforç fora d'horari lectiu de forma més individual. Els alumnes de l'escola veïna que participen en l'estudi assistit requereixen una acció de suport individual que els alumnes de 4t d'ESO poden oferir.

Són alumnes voluntaris que troben en el servei a l'entorn la gratificació de la seva feina i la necessitat del seu aprenentatge, convertint-se en models dels nens i nenes de Primària. Hi ha, per tant, en el disseny d'aquest projecte una important intencionalitat solidària. Volem aconseguir que els nostres alumnes siguin persones més participatives i receptives davant de les necessitats del seu entorn.

• Participació

El 2x2 estudi solidari permet el desenvolupament de la competència bàsica social i ciutadana, afavorint que els alumnes siguin més crítics amb la realitat individual i social, sàpiguen identificar i resoldre conflictes, i sobretot siguin més participatius i compromesos en la societat democràtica.

Es presenta el projecte a les tutories de 4t. S'utilitza un vídeo per fer-ne difusió i s'incentiva a l'alumnat a participar-hi també des de l'assignatura del Projecte de Recerca. A partir d'aquest moment sorgeixen els alumnes voluntaris que es sensibilitzen amb les necessitats reals d'un entorn proper i veuen el tipus d'aprenentatge que han d'adquirir per poder ser part activa i dinamitzadora en la resolució d'un problema.

Els participants han de mostrar responsabilitat i compromís, per saber afrontar cada sessió, per poder compartir eines i recursos i poder crear vincles afectius.

• Reflexió

Es pot fer una valoració en referència als dos grups d'agents implicats. Fins aquest moment, es considera la experiència com a molt positiva. Els alumnes del institut, mostren responsabilitat i

compromís, aconseguint una millora de la seva autoestima i valorant la seva aportació. Els receptors han transmès als nostres alumnes i a les seves coordinadores l'agraïment per la implicació i la feina ben feta dels voluntaris. En poc temps de funcionament es pot dir que el 2x2 és un èxit que reverteix en l'èxit de tots els agents implicats.

Tant la gestió, coordinació i implementació d'ambdós projectes com la reflexió i valoració de la pràctica ens aporten arguments per concloure que la metodologia de l'aprenentatge servei possibilita aprenentatges competencials i funcionals, accions de servei útils en contextos reals i oportunitats per celebrar els resultats exitosos dels projectes.

Aquest últim aspecte és el que contribueix al valor afegit de l'ApS: poder reforçar positivament l'alumnat, poder fer-lo sentir satisfet del que ha fet, "i qui sent emocions positives aprèn millor els comportaments i els valors que les han provocat. L'aprenentatge servei és una pedagogia de l'èxit basada en el reconeixement i en l'íntima satisfacció personal."^[3]



Notes:

[1] PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J.: *Aprentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Editorial Octaedro, 2006, p. 20.

[2] RUBIO, L. (coord.): *Guia de butxaca: aprenentatge servei*. Centre promotor. P. 2

[3] PUIG, J.M. (2010): *Com fer ApS en els centres educatius?*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill. P. 21

Referències Bibliogràfiques:

Llibres

BARON, Z. (2001): *Desenvolupament humà. Un programa escolar de investigació i reflexió de valors i aprenentatge-servici*. Buenos Aires, Lugar Editorial

MARTÍN, X. i RUBIO, L. (coord) (2010): *Pràctiques de ciutadania. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona, Ministerio de Educación Ciencia y Octaedro

MINZI, V. (1999): *Vamos que venimos. Guía para la organización de grupos juveniles de trabajo comunitario*. Buenos Aires, Ediciones La Crujía

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J. (2006): *Aprentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona. Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

PUIG, J.M. (coord.) (2009): *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Graó

PUIG, J.M. (2010): *Com fer ApS en les entitats?*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill

PUIG, J.M. (2010): *Com fer ApS en els centres educatius?*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill

Articles:

AAVV.: "Aprentatge servei" a *Guix, Elements d'acció Educativa*, jul/ago 2011, 376-377, p. 14-68.

AAVV.: "Aprendizaje servicio" a *Aula de Innovación Educativa*, jul/ago 2011, 203-204, p. 10-65.

AAVV.: "Experiències d'aprenentatge servei" a *Perspectiva Escolar*, maig 2007, 315, p. 4-60.

AAVV.: Monogràfic "Aprendizaje y servicio" a *Cuadernos de Pedagogía*, maig de 2006, 357, p. 56-87.

AAVV.: "Aprentatge servei" a *Estris, Fundació Pere Tarrés*, nov/des 2008, 164, p. 6-15.

Enllaços d'interès

Centre promotor Aprentatge Servei www.aprenentatgeservei.cat

Zerbikas. Centro Promotor del Aprendizaje Servicio Solidario a Euskadi www.zerbikas.es

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) www.clayss.org.ar

Correspondència amb les autores: *Eva Miró Martí*. Psicopedagoga. Institut Joaquina Pla i Farreras de Sant Cugat. E-mail: emiro4@xtec.cat. *Gemma Torrejón Conde*. Professora d'educació física. Institut Joaquina Pla i Farreras de Sant Cugat. E-mail: gemma.tc@gmail.com

ESTRATÈGIA I GESTIÓ POLICIAL ALS CENTRES EDUCATIUS

Ma. Elena Martínez Moreno, Domènec Colomé Gómez
Policia Comunitària de la PG-ME a l'ABP Nou Barris

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar cómo trabaja la Policía de la Generalitat Mossos d'Esquadra (PG-ME), y concretamente la comisaria de Nou Barris en Barcelona, para conseguir el bienestar social que implica una convivencia en los centros educativos pacífica y real. Se pretende poner de manifiesto el trabajo transversal con la administración educativa, los docentes, las asociaciones de padres y madres, los alumnos y la ciudadanía en general, para hacer frente a las problemáticas que surgen alrededor de las escuelas mediante unos servicios policiales de calidad.

El creciente fenómeno de la seguridad en el espacio público ha generado que la PG-ME, ideara estrategias transversales para mejorar el uso y seguridad de dicho espacio. Así, se presenta la importancia de la prevención como elemento clave en su gestión y la necesidad de planificar concretamente todo tipo de actividades en red en cada ámbito territorial, teniendo en cuenta la diversidad e ideosincracia del entorno.

Así pues, nos interesa explicar el vínculo existente entre las características de un espacio y los fenómenos de inseguridad, y la necesidad de, una vez diagnosticada la situación conjuntamente con los actores locales, planificar de modo transversal y multidisciplinariamente, las estrategias que procuren una mejora del entorno cotidiano y en consecuencia, y como efecto directo, la mejora de la seguridad, y su percepción por parte de la ciudadanía que convive e interactúa en dicho espacio.

ABSTRACT

The aim of this paper is to explain how works the police of the autonomous government of Catalonia (Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra -PG-ME-), specifically the Police Station of Nou Barris in Barcelona, to achieve social welfare that implies real and peaceful coexistence in schools. It aims to highlight the crossover work with education authorities, teachers, associations of parents, students and the general public, to tackle the problems that arise around schools with a quality police services.

The growing phenomenon of public space security has meant that the PG-ME, design cross-cutting strategies devised to improve the use and safety of the space. Thus, we present the importance of prevention as a key element in its management and specifically the need to plan all types of networking activities in each geographical area, taking into account the diversity and idiosyncrasy of the environment.

So we are interested in explaining the link between the characteristics of a space and the phenomena of insecurity and the need, once diagnosed the situation together with local actors, to plan transverse and multidisciplinary strategies that seek to improve the everyday environment and in consequence, and as a direct effect, improving safety, and their perception by the citizens who live together and interact in that space.

1. L'ESTRATÈGIA DE LA POLICIA COMUNITÀRIA

Amb l'augment de la demanda de serveis policials, que s'han anat diversificant progressivament amb el temps, les circumstàncies concurrents i, el compromís amb la ciutadania en la qualitat i l'eficiència en la intervenció policial, la policia de Catalunya ha hagut d'adaptar-se, variant no tan sols la concepció tradicional d'actuació sinó també tractant d'oferir respostes realistes i creatives. Catalunya com a Comunitat Autònoma que té una policia pròpia, la Policia de Catalunya, concep als cossos policials amb l'objectiu final de donar un servei públic de qualitat.

La Policia Comunitària es concep doncs, com una estratègia policial, que davant les necessitats de seguretat canviants de la societat, dirigeix i adapta la seva tasca diària, a donar respostes de qualitat a aquestes necessitats, tenint en compte la societat a la qual serveix. Establir un model policial sòlid que respongui a la demanda social de seguretat, amb la possibilitat de donar respostes reals i efectives, és l'objectiu de la Policia de Catalunya i per assolir-lo cal d'una policia integrada i pròxima a la seva societat. La Policia del segle XXI ha de trencar definitivament amb conceptes classistes i models anteriors. De fet, les expectatives del ciutadà envers la policia s'orienten en primer terme a qüestions tan bàsiques com ser escoltat, rebre informació, estalviar-se molèsties, percebre una voluntat clara de solucionar els seus pro-

blemes... En definitiva, allò que el ciutadà vol constatar és que és ell, com a subjecte amb dret a gaudir d'una seguretat raonable, l'origen, centre i destinatari de tota l'activitat policial. Aquesta reflexió és molt important, ja que ens permet entendre les causes del fracàs de la policia tradicional, entesa com aquella per a la qual qüestions com el manteniment de l'autoritat, la preservació de l'ordre públic o la capacitat de reacció són, en bona part, fins en si mateixos; una policia que es veu a si mateixa com una part de l'administració que treballa per als administrats, però sense la participació activa d'aquests.

Es per això, que quan es parla de Policia Comunitària, els fonaments essencials en que es basa són la prevenció i el control del delictes, l'auxili i l'assistència al ciutadà, el foment de les relacions policia - ciutadà i, la millora constant de la convivència ciutadana. I és a partir d'aquesta estratègia policial, que s'està ampliant l'àmbit d'actuació clàssica de la policia, en un principi adreçada, quasi exclusivament, a la repressió del delictes per a passar a un ser una eina més en la prevenció del mateix. La definició d'aquesta estratègia va relacionada constantment amb altres conceptes que s'estan utilitzant en les diferents societats democràtiques del nostre entorn, com la policia de proximitat, policia de barri, policia de relacions amb la comunitat, policia orientada als problemes, patrullatge a peu, prevenció del delictes, etc. La Policia Comunitària

ha de ser concebuda com una estratègia no només capaç de donar resposta o reacció immediata a il·lícits penals o administratius, sinó també per exercir altres funcions exigides per la societat, com són la funció assistencial, funció preventiva i la funció proactiva. L'objectiu bàsic de l'estratègia de Policia Comunitària és obtenir i mantenir la confiança i col·laboració entre policia i ciutadà, per tal d'assolir satisfactòriament la lluita contra la criminalitat i el manteniment de la convivència, requerint de la implicació imprescindible dels ciutadans.

La seguretat, en aquest sentit, es concep com un servei públic que integra múltiples àmbits d'actuació i que s'ha d'organitzar en funció dels requeriments de la seva destinatària, la ciutadania. Per tant la participació ciutadana en el sistema de seguretat no és una concessió testimonial sinó una necessitat, i implica l'establiment de diversos canals de comunicació, col·laboració i coordinació entre la ciutadania i els serveis i òrgans responsables de la seguretat pública. I això només s'aconsegueix, creant una estratègia de treball que consisteixi en un treball transversal amb tots aquells operadors competents que tinguin encomanada la resolució de conflictes i que solen consistir, en la major part del casos, en la participació activa en taules de treball o de coordinació (com per exemple les taules de seguretat, taules socioeducatives, taules de salut o de convivència, comissions, etc.), en les quals hi intervé la participació policial així com la de tècnics en seguretat, aportant informació i experiències a altres actors socials implicats en el territori com poden ser tècnics en educació, immigració, gent jove o gran, representats veïnals, dels món del comerç, etc., amb la finalitat de cercar fórmules conjuntes que permetin avançar-se als problemes amb l'objectiu de treballar sota la perspectiva de la prevenció o la resolució de problemes fora dels àmbits judicials. I aquesta col·laboració no sols es limita a l'obtenció d'informació per part dels policies que participen activament en aquestes taules, va més enllà. Es tracta que davant el plantejament d'un problema detectat al barri o territori, per mínuscul que sigui, s'abordi de manera transversal amb l'objectiu últim d'avançar-se i prevenir que aquest esdevingui en un de més gran, procurant que els actors socials possibles que tenen una relació directa amb el problema, puguin donar solucions diverses i coordinades per a solucionar-lo. En aquest context, la *teoria dels vidres trencats*, és un bon exemple de la mentalitat que es pretén portar a terme des de la Policia Comunitària a l'hora de prevenir i afrontar problemes en llocs concrets i moments determinats. Aquesta teoria manifesta que la deixadesa en un lloc concret davant d'un problema, el qual sembla petit, pot anar abocant a altres problemes molt més greus, generant importants sensacions subjectives d'inseguretat a les persones de l'entorn, fins l'extrem d'atreure la delinqüència.

2. LA MOTIVACIÓ DE LA INTERVENCIÓ POLICIAL ALS CENTRES EDUCATIUS

Partint de la base que com s'ha esmentat, la Policia Comunitària té per objectiu donar un servei de qualitat als ciutadans als quals serveix, per aconseguir-ho amb eficàcia, cal que es tinguin en compte tots i cada un dels àmbits en el que aquests interactuen, creient necessari que per tal de prevenir i millorar la seguretat, també es participi en la vida diària dels centres educatius. En aquest sentit, es defensa la idea que tan important és l'activitat interna del

centre en qüestió, com el seu entorn, ja que en moltes ocasions son moltes les interrelacions que podem destacar un respecte de l'altre. És a dir, es defensa la postura des del punt de vista policial que per aconseguir l'objectiu estratègic de la millora de la seguretat per part dels treballadors, usuaris i fins i tot veïns de la zona del centre, cal treballar també en el seu entorn. Es postula en aquest sentit que una escola sana implica un barri tranquil i això és així en tan que a l'entorn d'aquests solen produir-se tot tipus d'incidències que poden donar lloc a la ruptura d'una convivència pacífica. Així doncs, el primer criteri per intervenir en aquest context és el de prevenir i millorar la percepció de la seguretat als centres educatius i al seu entorn, per tal d'assolir aquell objectiu qualitatiu de seguretat en tota la seva àmplia expressió.

El dret a l'educació és un dret fonamental proclamat i protegit per les normes fonamentals i garantit pels poders públics, els quals tenen la obligació de vetllar perquè la disciplina escolar es fonamenti en el respecte i la dignitat del infant. Els menors d'edat, en aquest ordre de coses, son un col·lectiu prioritari que han de gaudir d'una atenció i protecció especial, també des de la vesant de la proximitat per part de la PG-ME. Dintre de l'àmbit escolar, els problemes delinqüencials detectats han de tenir una resposta conjunta entre els professionals del món docent i la policia, per tal d'aconseguir el compliment de la normativa vigent, però alhora, protegir, derivar i informar correctament els menors (víctimes i infractors) i els seus tutors legals, per tal de donar una solució real i proporcional al problema.

Des del món educatiu, la Policia Comunitària, té l'obligació de prestar especial atenció a aquest col·lectiu davant de les problemàtiques canviants que van sorgint. Dintre de l'àmbit dels menors i joves, la resposta policial ha de buscar el compliment de la normativa vigent, a través, si cal, de la denúncia, però a l'hora saber protegir, derivar o informar correctament al menor, al jove i, als seus tutors legals, per tal de donar una solució real al problema. Tant important és la resolució de conflictes en l'àmbit escolar per tal de millorar aquella seguretat, com la d'aproximar-se a tot el col·lectiu que l'integra amb l'objectiu final de formar part d'una manera normalitzada al paisatge escolar.

Una de les problemàtiques més importants, a nivell de seguretat ciutadana i de percepció objectiva de seguretat, es troba a l'entorn dels centres educatius. Tenint en compte que a Catalunya l'escolarització és obligatòria dels 6 als 16 anys, a nivell del patrutllatge de proximitat, un referent important o focus d'atenció, són els centres educatius, especialment els de secundària. Al voltant d'aquestes institucions, ja siguin públiques com privades, es detecten sovint infraccions delictives, administratives i actes incívics, dels quals són normalment autors i víctimes, els menors i joves. És per això que es fa necessari que la Policia Comunitària, presti especial atenció no solament a l'interior dels centres (amb xerrades preventives i treball coordinat amb els educadors), a les entrades i sortides de les escoles, sinó també el seu entorn, per tal de donar un servei de qualitat als joves, a l'equip directiu i docent, als mares i pares i, veïns i veïnes dels barris on es troben els centres educatius. D'altra banda, i no menys important, cal intervenir en el si de l'activitat interna del centre. I aquesta intervenció no solament

ha de ser una intervenció restrictiva o testimonial, sinó que ha de tenir per sobre de tot un matís preventiu. Cal que des de la Policia Comunitària, s'interactui activament amb els nens, joves, docents, treballadors i pares mitjançant un treball transversal que tingui per objectiu evitar ser víctimes de fets delictius i informar de les possibles incidències que es poden donar en aquest àmbit de la societat.

En conclusió, des de la Policia Comunitària es creu necessari intervenir en aquest context per tal de millorar la seguretat i treballar d'una manera transversal, activa i directa amb tots els actors socials implicats, amb l'objectiu últim de garantir aquell servei de qualitat que més amunt es postulava. Es defensa en aquest sentit, que la intervenció i la visualització normalitzada de la policia als centres educatius permetrà una millora substancial de la seguretat i *per se*, una evitació directa de possibles fets negatius al seu entorn i alhora, els joves poden ser coneixedors directes de les problemàtiques en que es poden veure implicats a través d'una informació directa dels perills i altres incidències.

3. LA GESTIÓ POLICIAL EN ELS CENTRES EDUCATIUS

L'actuació en aquest sentit de la Policia comunitària ha de ser ajustada al col·lectiu amb el que s'interactua, i amb arguments marcadament didàctics que tinguin per objectiu incidir en els comportaments que poden fer perillar la qualitat de vida. Dintre dels serveis policials del Grup de Proximitat una prioritat fonamental és prestar atenció al col·lectiu de joves i infants que formen una part molt dinàmica de la vida dels barris. És per això que, des del desplegament dels Mossos d'Esquadra a Nou Barris l'any 2005 s'inicia una relació constant amb els diferents centres educatius de secundària, batxillerat, cicles formatius i primària al Districte de Nou Barris amb els següents objectius:

- ✓ Realització de xerrades preventives i informatives adreçades a alumnes, professors i pares
- ✓ Contactes constants a través de reunions i contactes personals amb responsables dels centres educatius
- ✓ Presència policial en aquells centres educatius que es detectin problemàtiques
- ✓ Participació en taules i comissions
- ✓ Mediació
- ✓ Treball transversal amb altres serveis relacionats amb el món educatiu
- ✓ Seguiment de queixes i denúncies penals recollides

a) En primer lloc la Policia Comunitària participa en el món educatiu realitzant **presentacions i xerrades** de les quals poden ser destinataris directes no tan sols els alumnes sinó també docents i pares.

En aquest sentit des de la comissaria dels Mossos d'Esquadra de Nou Barris, es realitzen presentacions als alumnes de temàtiques tan diverses com :

1. *Conductes cíviqes i socials de solidaritat. Amb aquesta presentació es treballa la diferenciació i la incidència que determinats comportaments incívics poden implicar*

en el si d'un entorn on els nens i joves hi interactuen. Es pretén treballar d'una manera didàctica i activament participativa per tal que sàpiguin diferenciar els comportaments adequats dels incívics.

2. *Prevenió del consum de drogues en joves. La presentació té per objectiu no tan sols conscienciar didàcticament als joves de la problemàtica que envolta el món de les drogues sinó també informar-los de les conseqüències penals i/o administratives que se'n poden derivar si son descoberts durant el seu consum, tinença o tràfic.*
3. *Violència familiar. Tenint en compte que els joves que es troben en l'etapa de l'educació secundària comencen a mantenir les primeres relacions afectives, amb la present cerrada es pretén explicar quins son els comportaments adequats i quins els perjudicials en el si d'una relació sentimental i/o afectiva, explicant-los també les conseqüències de mantenir relacions amb violència o manca de respecte tan dins l'àmbit penal com en el personal. En aquest sentit també se'ls ajuda a diferenciar entre les relacions normalitzades i aquelles que tenen un alt component per acabar essent relacions dins l'àmbit de la violència de gènere i/o domèstica.*
4. *Mesures de seguretat en activitats juvenils. En aquest sentit, la xerrada s'emmarca en tots aquells comportaments que poden originar conseqüències penals i/o administratives tals com la participació en baralles, la tinença il·lícita d'armes, el consum de substàncies estupefaents, etc. S'intenta incidir en aquelles comportaments que s'han pogut detectar a l'entorn dels centres educatius perquè prenguin consciència que poden tenir repercussions en els àmbits administratius i/o penals amb l'objectiu últim d'informar-los i prevenir. En aquesta presentació es poden trobar incloses temàtiques que pretén superar actituds que tinguin un alt component de conductes discriminatòries, tractant assumptes tan importants com la xenofòbia, l'homofòbia o el racisme.*
5. *Internet segura. En aquesta presentació, l'objectiu és prevenir que els joves i menors puguin ser autors i/o víctimes de fets delictius en el si de la xarxa. Per aquesta, no tan sols se'ls informa dels perills de l'ús incontrolat de la xarxa sinó també de totes aquelles accions que poden ser punibles. Aquesta presentació dona les eines bàsiques per procurar que aquest ús sigui del tot segur i no s'utilitzi la xarxa sota l'anonimat per a realitzar accions penals que comprenen les amenaces, el sexing, les coaccions, els insults, l'ús d'imatges sense autorització, etc.*
6. *Competències de la Policia de Catalunya. Funcionament dels Mossos d'Esquadra, professió de futur: Mossos d'Esquadra i Policia Local. L'objectiu d'aquesta és explicar quines son les funcions de la Policia de Catalunya, explicant cada una de les especialitats dels Cos de Mossos d'Esquadra. En aquest sentit, i en la mateixa línia de ser*

- més pròxims al ciutadà al qual es serveix, es pretén explicar totes i cada una de les funcions de la policia amb la finalitat d'aconseguir la ruptura d'aquell pensament únicament repressiu de la policia.*
7. *La Llei penal del menor. Aquesta presentació es una extensió de la xerrada de mesures de seguretat per activitats juvenils, amb la finalitat d'explicar quin tipus de llei castiga les activitats il·lícites protagonitzades pels menors i joves i alhora conèixer les conseqüències d'aquestes*
 8. *El conte infantil del Cos de Mossos d'Esquadra. Aquesta intervenció es sol reservar per als més petits, assistint a les escoles bressol i de primària, en el que la finalitat es que aquests vegin en la policia un actor important que vetlla per a la seva seguretat i que els ajuda. Mitjançant una explicació didàctica i adequada a l'edat dels oients, se'ls explica el conte del Cos de Mossos d'Esquadra i se'ls mostra diversos vehicles d'ús policial com son les motocicletes o el cotxe policial així com l'extracció d'empremtes.*
 9. *Visites a la comissaria de referència. Si bé la presència als centres escolar és important per normalitzar la figura del policia, també ho és el fet que els més petits, menors i joves, visitin les instal·lacions o dependències policials per tal de trencar aquella imatge de distanciament entre policia i ciutadà. Durant aquesta activitat, se'ls mostra diverses estances com les oficines d'atenció al ciutadà, els despatxos de diversos comandaments, els pàrking dels vehicles policials, la sala de comandament, la ubicació del grup de policia de proximitat o de la policia científica i fins i tot les garjoles quan aquestes estan buides.*
 10. *Seguretat vial. Aquesta presentació o xerrada, dins l'àmbit policial de Barcelona, queda reservada al cos policial de referència i competent en l'àmbit de la regulació del transit. En aquest sentit, doncs, aquesta presentació es presentada per la Guardia Urbana de Barcelona, essent realitzada única i exclusivament per les unitats de trànsit del Cos de Mossos d'Esquadra, quan la intervenció de les policies locals o municipals en aquesta línia no sigui possible. La majoria d'elles tenen per objecte incidir en totes aquelles mesures de seguretat que permetin reduir la victimització entre aquest col·lectiu així com fer-los partícips de la prevenció d'accidents a les carreteres en les que les víctimes no siguin tan sols ells, sinó també els seus pares i tutors.*
En aquesta, no solament se'ls explica les mínimes normes de seguretat vial sinó també poden incloure petits recorreguts a la ciutat o en circuits tancats per tal de posar en pràctica els coneixements apresos.

Però com s'ha esmentat, dins el col·lectiu educatiu, tan important és la participació i interacció amb els alumnes com amb els docents i pares d'aquests. En aquest sentit, també s'ofereixen activitats com:

1. *Als docents, educadors, integradors, inspectors d'educació, i altre personal amb relació constant als centres educatiu, en el sí de la comissaria de Nou Barris, s'està oferint la possibilitat d'assistir a unes xerrades en els que s'explica la tasca de l'ORC i les problemàtiques que es solen presentar en l'entorn dels centres educatius, per tal de recalcar la necessitat del treball en xarxa per a la millora de la seguretat. En aquest sentit, es comenta la llei penal del menor (diferència entre l'aplicació d'aquesta i el codi penal), la diferència entre aplicació administrativa i penal en la detecció del consum, tinença i compra i venda de substàncies estupefaents, la intervenció policial en les baralles i la diferència entre falta i delictes en les lesions, l'activitat dels nous grups juvenils i organitzats (el què erròniament s'anomena Bandes), els riscos de l'ús d'Internet i xarxes socials, la importància de la retroalimentació d'informació entre mestres, equip directiu i docents i la ORC i la importància de la figura del conserge com a interlocutor vàlid en el moment d'emergències que requereixin de la intervenció policial, recordant per últim, els telèfons i les vies de contacte amb el grup de Policia Comunitària de la comissaria de referència.*
2. *Als pares i tutors legals, se'ls anima a participar en activitats que tenen per temàtica l'ús de la xarxa o Internet Segura per tal d'orientar-los en la prevenció que els seus fills puguin ser víctimes de fets delictius en el sí de l'ús cada vagada més extens d'Internet i les xarxes socials*



així com la presentació de riscos per a joves que pretén que aquests coneguin de primera mà als perills i dinàmiques a les quals poden ser exposats els fills que tenen al seu càrrec.

Cal esmentar que totes aquestes activitats, solen ser desenvolupades per l'Oficina de Relacions amb la comunitat (endavant ORC), que forma part del Grup de Policia Comunitària del qual s'està esmentant durant tota l'explicació. Aquesta intervenció de la Policia Comunitària, i en especial de l'ORC, doncs, s'emmarca en l'objectiu d'establir un contacte directe amb aquest col·lectiu i alhora informar i prevenir totes aquelles conductes a les quals es pretén fer front. L'altre grup que hi forma part és el de Proximitat que sol desenvolupar totes aquelles accions necessàries per a garantir la seguretat un cop escoltades les necessitats i inquietuds per part de l'ORC. Aquests últims són els executors de dispositius i mesures que es porten a terme per a la millora de la satisfacció i percepció de seguretat de la ciutadania a la qual es serveix.

b) Al inici de cada curs escolar, des de l'ORC també es mantenen **contactes constants a través de reunions i contactes personals amb responsables dels centres educatius** per tal de millorar en aspectes de seguretat i conèixer de primera mà les inquietuds, necessitats i peculiaritats de cada centre educatiu així com oferir la possibilitat de participar i oferir les activitats esmentades. Aquests primers contactes al inici de l'activitat escolar permeten consolidar la relació establerta i també millorar en aspectes en el si de la millora de la percepció de seguretat, coneixent les mancances del curs anterior així com la continuació de diverses estratègies policials posades en pràctica. Aquests contactes i reunions es solen mantenir també durant el curs, quan l'equip directiu detecta alguna anomalia o circumstància que faci necessària una actuació per part de l'ORC així com per tal de mantenir un contacte directe amb l'equip docent i altres actors implicats en l'etapa educativa.

c) Però la intervenció policial amb aquest, no només com podem observar, es desenvolupa com s'ha esmentat a l'interior del centre educatiu sinó també a l'entorn d'aquest amb la **visibilitat continua a les entrades i sortides de l'escola** de patrulles uniformades que vetllen per la seguretat i per l'assistència a classe de l'alumnat. En aquest sentit, les patrulles de Policia de Proximitat, solen donar cobertura a les entrades i sortides del centre no tan sols per a la millora de la seguretat sinó també per trencar amb aquella visió esbiaixada de la policia com element repressiu. Aquesta intervenció es sol donar d'una manera uniformada en aquells centres educatius del territori, primant sobretot els centres d'educació secundària on s'ha pogut observar que tenen més incidència en problemàtiques d'índole diversa o per petició pròpia dels centres que puguin haver previst algun tipus d'incidència a l'entorn del centre. En aquesta darrera intervenció,

la relació constant amb el centre educatiu és vital per tal de aconseguir la confiança amb el cos policial el qual amb totals garanties actuarà de manera eficaç en totes aquelles qüestions que tinguin una incidència directa amb la seguretat. Per tant, la interlocució continua i el treball amb xarxa garantirà la eficàcia i la capacitat resolutiva policial necessària per a l'establiment de l'ordre i la pau social necessària en el desenvolupament diari de l'activitat acadèmica. I tot, sota la premissa que la incidència de la comunitat educativa té una relació directa en el impacte en la utilització incívica i de convivència dels espais públics

d) Una altra intervenció en la que destaca la Policia Comunitària és en la participació en aspectes tan importants com:

- **Absentisme, alumnes sense escolaritzar i problemes davant l'alumne expulsat del centre. La Comissió d'Absentisme de l'Ajuntament de Barcelona** La ORC de la comissaria de Nou Barris han estat integrats en la comissió d'absentisme de l'Ajuntament de Barcelona que té per objectiu últim, tenir cura que es compleixin els drets dels nens i joves a obtenir la formació obligatoris i prevenir que durant l'horari escolar puguin fer ús dels espais públics lliurement. Per tant, alhora que es vetlla pels interessos de nens i joves que es poden trobar en situació de desprotecció, per no estar per exemple escolaritzats o voluntàriament optar per realitzar absentisme escolar, es procura evitar que sorgeixin situacions conflictives tan a dins com fora dels centres educatius. En aquest treball s'interlocuta directament tan en representants de centres educatius de primària i secundària, equips d'atenció a la infància, Serveis socials, etc. així com directament amb el Departament d'Educació (Inspectors d'educació), en el que es tracta no tan sols de planificar un circuit per evitar i reduir l'absentisme sinó també en millorar les mancances observades per aquests professionals en el si de l'activitat docent (la expulsió de joves que solen participar activament en dinàmiques negatives durant l'horari escolar o la millora de la rapidesa en la intervenció administrativa de l'absentisme crònic).
- **Participació en taules socioeducatives.** En el si dels barris i concretament de les associacions de veïns, es constitueixen comissions d'aquest tipus en els quals sol destacar-hi la presència de tots els àmbits i actors socials (serveis socials, directores d'escoles bressols i de primària i secundària, serveis sanitaris, l'EAP, serveis de l'ajuntament, membres de la pròpia Associació de Veïns, la Guardia Urbana de Barcelona i el la ORC de la PGME) que tenen una intervenció directa amb els centres educatius despleats al llarg del seu territori i en el que l'objectiu és la millora de l'ensenyament, la recerca de millores educatives i d'oportunitats per als menors i joves així com la garantia d'un ensenyament pacífic i en plenes garanties de seguretat.

- **Mediació alumnes.** En aquest sentit, la ORC conjuntament amb el centre educatiu, i sempre que la problemàtica o la qüestió per la qual es treballa no tingui una implicació penal i/o administrativa que exigeixi d'un altre tipus d'intervenció, participa activament en qüestions de mediació que tenen per objectiu evitar un procés penal que per les circumstàncies del assumpte no tindrà resolució per part de la part que l'activa. En aquest sentit i tenint en compte que els integrants de l'ORC no tenen legalment reconeguda la seva posició com a mediadors estricte sensu, si intervenen proposant mesures alternatives per a la resolució de certs conflictes. Un exemple d'això es dona quan és el Centre qui pot fer ús de l'eina policial en el moment de percebre que es poden generar conflictes o baralles dins i fora del centre per part de joves aliens o no a l'escola i que tenen com a fonament conflictes o malentesos entre els alumnes que es poden superar d'una manera pacífica i sense fer ús de la força física per part d'aquells. En aquest sentit la presència policial i fins i tot el contacte amb aquests permet anar més enllà de resoldre un conflicte, prevenint-lo i mitjançant per tal que no esclati.
- **Pla de Seguretat als Centres Educatius a nivell del Cos de Mossos d'Esquadra.** A nivell de tot el Cos de Mossos d'Esquadra i per tal de garantir mínimament totes les activitats esmentades fins el moment, s'ha engegat des de l'any 2009 aquest pla en el qual totes les ORC estan obligades a desplegar en els territoris en els que son competents respectivament. D'aquesta manera es pot garantir uniformement la intervenció policial en el sí del desenvolupament de l'activitat escolar. Així doncs, aquest pla pretén reordenar i normalitzar les accions i la seva valoració posterior per tal de determinar i portar a terme actuacions policials futures encaminades a la prevenció de problemàtiques que afecten als centres educatius i al seu entorn, essent un mandat del govern de la Generalitat de Catalunya que coincidint amb la finalització del desplegament del CME, recull totes les accions i es desenvolupen de forma coordinada i homogènia.

Sota el pretext d'aquest pla, s'elabora la Guia pràctica d'infraccions penals i administratives per a la comunitat educativa que vol ser un document bàsic i pràctic adreçat a tots els docents de Catalunya i altres professionals del món educatiu, que ajudi a detectar, gestionar i activar correctament els recursos necessaris. L'objectiu final és donar solucions concretes a aquelles problemàtiques relacionades amb infraccions penals i administratives, les quals es poden generar entorn dels centres educatius i poden afectar d'alguna forma l'activitat i el normal funcionament de la comunitat educativa. Aquesta guia pràctica pretén donar un pas més enllà del reglament intern de cada centre educatiu (que és l'eina que ajuda a regular la vida de la comunitat educativa d'acord amb els criteris del projecte educatiu, per tal de facilitar la convivència, la dinàmica de treball i

l'activitat educativa, estructurant-ne les normes de funcionament, els drets i deures dels alumnes, d'educadors/es, mares i pares, l'organització interna del centre i les relacions amb les famílies i tots els estaments relacionats amb la comunitat educativa) per abordar aquelles conductes que poden ser constitutives d'infracció penal o administrativa com poden ser: assetjament escolar, protecció de la llibertat sexual, agressions o baralles, protecció de la imatge personal, violència familiar, homofòbia, racisme o xenofòbia, delictes contra el patrimoni, delictes contra la salut pública, armes i mitjans d'agressió o la seguretat vial.

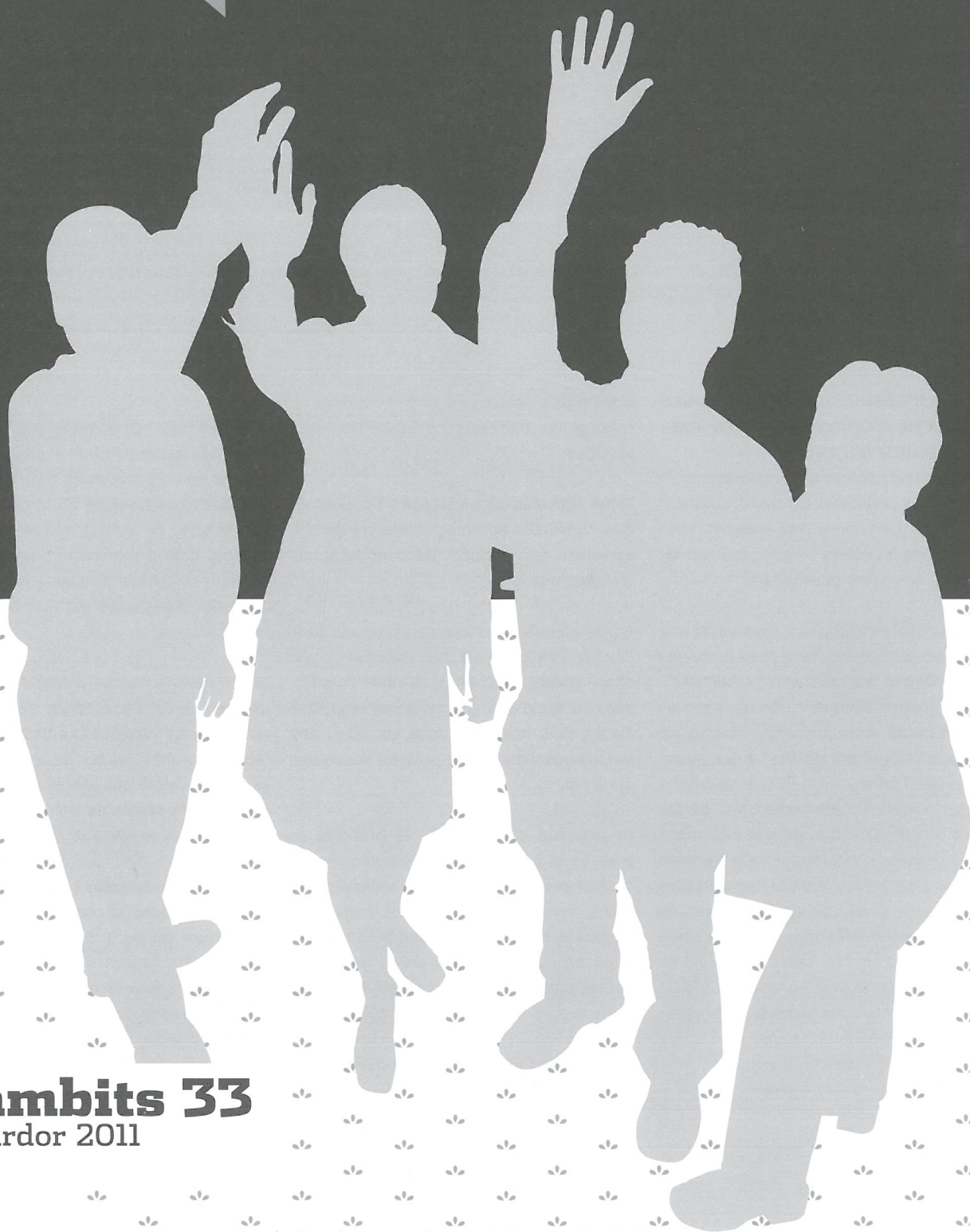
e) La intervenció policial però, no només es limita a accions en el sí dels centres docents. Tenint en compte que en aquesta línia, el que prima és el subjecte al qual s'intenta protegir, tan important és la **interrelació** que es manté amb els directores, professors, AMPA i pares com la que s'estableix amb els serveis socials, equips d'atenció primària i serveis sanitaris, en tan que poden ser coneixedors de casos que han de tenir una col·laboració per part dels cossos policials. Aquests casos poden ser tan variats com casos de possible violència familiar en que els alumnes de centres educatius del districte en poden ser víctimes exponencials, casos de mutilació genital femenina, casos de desemparament familiar o casos en que el treball de serveis socials no hagi tingut l'efecte suficient per aconseguir que els menors acudeixin regularment a l'escola. Com es pot observar, en aquesta línia tan important és la retroalimentació d'informació entre l'ORC i els serveis com a l'inversa, en mires de donar compliment a l'escomesa que ambdues parts tenen en la protecció del menor.

f) Una altra funció que l'ORC té en l'àmbit del món educatiu és el de fer un **seguiment de les queixes i denúncies penals recollides**, per tal que el ciutadà es senti escoltat i en certa manera vegi acomplertes certes necessitats que en moltes ocasions la simple denúncia no afavoreix. Exemple d'això es el seguiment que es fa ja sigui a través dels centres docents ja sigui directament a través dels pares i tutors de casos que hagin estat denunciats i en el que l'ORC s'interessi en fer un seguiment de les accions que prossegueixen a la denúncia o bé, casos en que els pares, observant una determinada problemàtica en el sí de l'escola, decideixen ser assessorats pel cos policial de referència de totes aquelles accions que puguin emprendre al respecte. En aquesta línia, no tan sols es consolida un servei de qualitat sinó que també es millora substancialment la confiança entre el ciutadà i la policia.

Per últim i considerant-ho com la continuació de la intervenció en els centres educatius, la aparició progressiva al territori català de les mal anomenades bandes llatines, augmenta la tasca policial en el sí de l'ús intensiu de la via pública en tant que els joves que poden pertànyer a aquestes no solament tenen una presència constant en aquest espai sinó les dinàmiques que poden protagonitzar i el desconeixement de la realitat per part de la ciutadania, poden generar una incidència negativa en el que s'entén per convivència pacífica. Es per això que des de l'àmbit policial cal treballar per a la prevenció tractant de garantir que els drets d'uns i altres siguin respectats íntegrament.

pràctica educativa / associació / llibres

seccions



àmbits 33
tardor 2011

LA COMPETÈNCIA TEXTUAL A CICLE SUPERIOR DE PRIMÀRIA

Griselda Batlle Martínez
Mestra de primària

RESUMEN

La competencia textual en el Ciclo Superior de Primaria

Este artículo pretende ser una reflexión entorno a estrategias eficaces que pueden mejorar la competencia textual de los alumnos y alumnas de Ciclo Superior de Primaria. Las dificultades, carencias y habilidades observadas durante tres cursos como tutora de sexto sirven para describir una propuesta basada en la retroalimentación como modelo comunicativo entre maestros o maestras y alumno o alumna.

Se detallan tres ejes de intervención didáctica:

1. intervención en el proceso y contexto de producción.
2. intervención en el proceso de revisión textual.
3. utilización de textos producidos por terceros como modelos de referencia.

Los textos a los que se refiere la autora van del discurso oral, al escrito y deben ser fruto del contexto de cultura y ciencia que se crea en el aula.

La propuesta que se presenta para la producción textual incide en el registro de lo escrito y da valor añadido al hecho de retornar sobre lo escrito.

ABSTRACT

The textual competence in upper primary school

When the students' results guide the steps to be followed in the classroom

This article aims at reflecting about effective skills to improve the Upper Primary students' textual competence. All the difficulties, lacks and abilities observed along three years as sixth grade tutor have been used to describe a didactic proposal based on the feedback from the communicative model among teachers and students.

Three didactic intervention axes are described:

1. Intervention in the production process and context.
2. Intervention in the textual revision process.
3. Use of third parties texts as reference models.

The texts to which the author refers to can be either oral or written, and must be the result of the cultural and scientific exchange context created in the classroom.

The specific proposal presented focuses on the written process and emphasizes the need to give feedback about its results.

QUAN ELS RESULTATS DELS ALUMNES PROJECTEN I ORGANITZEN LES PASSES A SEGUIR A L'AULA

La motivació d'explicar aquesta experiència radica en les preguntes constants que hem anat veient que alguns dels mestres, amb qui hem tingut l'ocasió de compartir coneixements, ens anem qüestionant:

En un curs sobre *Espectura creativa*[1] una companya plantejava: "què hem de corregir els mestres per no envair l'espontaneïtat dels nostres alumnes?". En un seminari de coordinació entre primària i secundària establim "tutors ortogràfics" entre alumnes de sisè i primer de la ESO amb criteris comuns extrets de les correccions de les proves de competències de sisè i les mancances amb les que arribaven els alumnes a primer d'ESO. Amb la paral·lela d'un curs de sisè varem continuar la seqüenciació de continguts ortogràfics que calia establir a l'escola: en diem "les faltes que ja no es poden fer". En una altra ocasió, tot un cicle ens plantejàvem la funcionalitat dels aprenentatges lingüístics en la concreció d'una publicació (confecció d'un diari)[2].

A més, les formacions de les escoles estan plenes de cursos orientats a la didàctica i

a les bones pràctiques amb la finalitat de millorar les habilitats comunicatives dels alumnes.

Totes aquestes circumstàncies i moltes altres converses informals entre col·legues, serveixen per justificar les consideracions d'aquest article.

Aquestes reflexions intenten: per una banda, ser una proposta per ensenyar a escriure textos de qualitat als nostres alumnes i potser, d'altra banda, donar respostes alguns dels nostres dubtes els quals ens fan avançar i millorar la pràctica docent del dia a dia.

La proposta didàctica que es presenta es basa en el posicionament comunicatiu necessari per a establir actes didàctics eficaços, front a actes didàctics ineficaços. Segons el concepte de Pecheux (1969)[3], quan defineix com un procés, "la recerca d'estat perfectiu dels actes semiòtics de la comunicació". Un plantejament bàsic que alimenta els esquemes interdisciplinaris que seran concretats més endavant com a acte didàctic entre mestre/a i alumne/a amb una significació d'interacció comunicativa en un context social.

Per continuar, es defineix que s'entén per text; des del discurs oral al discurs escrit. I quines són les dificultats dels alumnes observades per diversos autors i per la pròpia autora. En aquest apartat s'ha tingut també, com a referència, les dades estadístiques i criteris d'avaluació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

Segons les necessitats d'intervenció que se'n deriven de l'anàlisi anterior, s'anirà introduint els eixos vertebradors de l'acte didàctic abans, durant i després de la producció textual. De manera que el final (el resultat observats dels textos dels alumnes) projecti i organitzi les passes a seguir a l'aula.

Dels eixos vertebradors d'intervenció anirà extraient propostes concretes per ensenyar a escriure textos a Cicle Superior que es basen en la incidència d'ensenyar a transformar el coneixement i de fomentar l'activitat de revisió; "le retour sur le texte" que anomena Anne Piolat[4].

La proposta doncs, radica en aquesta idea fonamental: tornar sobre allò ja fet. Ensenyar a revisar.

EDUCAR ÉS COMUNICAR. ELS MODELS EDUCATIUS, MODELS DE COMUNICACIÓ I AQUESTS, ACTES DIDÀCTICS

L'alumne es veu immers en successos escolars i extraescolars. Passa per moltes situacions al llarg del dia, de la setmana, dels mesos i dels nou cursos que arriba a estar a l'escola. En aquest fet tan senzill, mirant *amb ulls de nen* és important tenir present que els infants són els mateixos al llarg de la seva escolaritat i que som nosaltres, els mestres i els professionals que intervenim amb ells, els que anem canviant. Es fa evident doncs, que cal un disseny

global de finalitats educatives similars.

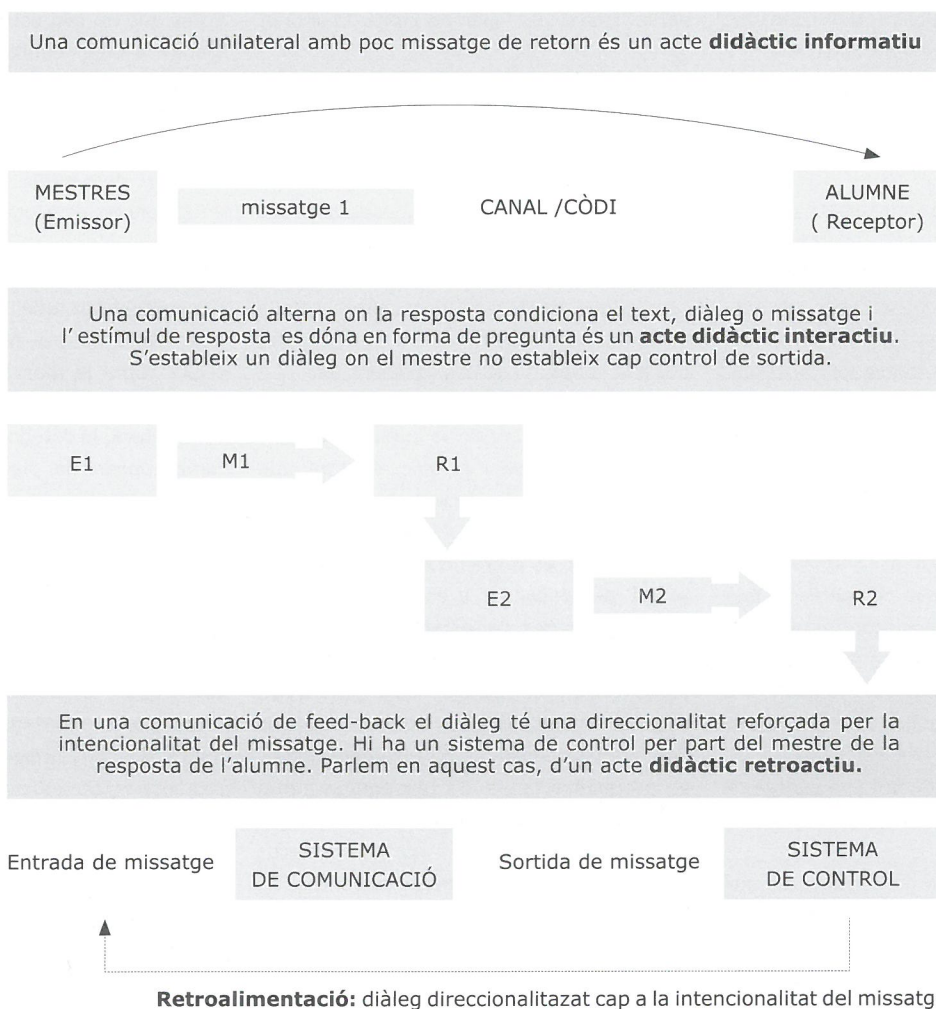
L'aula es converteix en un espai d'interacció i significació, un acte didàctic entès com una modalitat concreta, un tipus especial de comunicació. Una comunicació mediada per un text generat amb una específica intencionalitat. Un acte didàctic no només lingüístic.

Considerem també, que la lingüística forma part de la semiologia; farcida aquesta de símbols verbals, gesticulacions i icònics que apareixen a l'aula en la transmissió de

la ciència i de la cultura per mitjà d'un llenguatge.

De la interacció comunicativa entre mestre i alumne. Més ben dit: Entre mestres – alumne (amb tota la seva pluralitat) esdevé, segons l'estil de transmissió, tres models de comunicació constituint d'aquesta manera tres actes didàctics, que provocaran respostes d'aprenentatge molt diferents dels alumnes[5].

Veiem-ne l'esquema dels tres models de comunicació:



Tot i que es considera que hi ha moments per tot, l'experiència corrobora que l'acte didàctic retroactiu ha fomentat en els alumnes la verificació de la seves respostes com a bones o millorables; han estat segurs que els seus textos són missatge de comunicació i que la intencionalitat de la

comunicació que s'ha establert en el control d'aquests ha estat la direcció del seu aprenentatge.

Així, ha anat bé evitar tota aquella possibilitat d'error com a conseqüència de l'absència d'una informació o activitat en el precís

moment que podria interferir el correcte desenvolupament de l'objectiu pretès: producció de missatge oral, lectura, revisió, producció parcial, total ... del text. Més en davant ens entretindrem a detallar el què i el com de la correcció- revisió d'aquest com activitat separada de la producció.

Algunes estratègies per al sistema de control[6]

Quan utilitzar la pregunta.

- Iniciar la conversa amb missatge informatiu.. No iniciar conversa amb pregunta
- Precisar una informació amb un aclariment o explicació. No amb pregunta.
- No fer preguntes de comprovació de sentiments i experiències
- No preguntar per buscar la resposta que el mestre pre-estableix; per això millor esperar i reconduir el fil de la conversa o iniciar-ne una altra amb explicació.
- Si, utilitzar el recurs pregunta com a tècnica de comprovació de la memorització.
- Si, utilitzar la pregunta quan el mestre necessita informació per que està perplexa; per què no, fer evident la ignorància i confusió en algunes qüestions plantejades a l'aula.
- Si, per assegurar que estan escoltant i per reprendre una explicació.

Tècniques per no preguntar.

- Fer afirmacions
- Reconstruir què ha dit un alumne en comptes de tornar a preguntar-li a un altre o a ell mateix.
- Manifestar sorpresa si hi ha quelcom que no s'entén o no es coneix.
- Promoure l'elaboració de més discurs dins el grup amb expressions del tipus "m'agradaria sentir més opinions sobre..."
- Fomentar preguntes entre ells.
- Fomentar preguntes quan hi hagi dubte sobre el discurs.
- Mantenir silenci quan un alumne ha intervingut amb la finalitat de fomentar la reflexió i la posterior elaboració de més discurs.

Resumint: El mestre utilitza el mecanisme de control per avaluar les condicions que l'alumne rep/capta el missatge animant-lo a convertir-se a ser un nou emissor amb un missatge corregit i més correcte.

DE QUÈ PARLEM QUAN ES DIU TEXT O MISSATGE

El text és un aparell translingüístic. Sota el nostre parer, qualsevol fenomen que busqui interacció a l'aula és text. És una unitat comunicativa. I com a tal, se li fa necessària una coherència, una clausura semàntica i de comunicació, una cohesió en si mateix i per últim i no menys imprescindible, una intencionalitat.

El temps que s'ha observat l'alumnat i s'ha pogut comprovar la seva competència textual[7] hem arribat a vàries conclusions: una d'elles és que els alumnes que tenen fets i experiències per explicar han mostrat una competència textual major que els infants que llurs vivències no han estat tan riques. Tenen domini de la matèria i una imatge de si mateixos que els ajuda a generar discurs.

Un segon aspecte que s'ha observat que ha ajudat a millorar la competència textual dels alumnes amb qui hem treballat, ha estat la funcionalitat del seu missatge; de manera que l'espera d'un interlocutor o espectador ha fomentat la millora de la qualitat dels seus discursos. Els ha calgut domini del missatge i, estar segurs de si mateixos ja que els estaven escoltant i es dipositava en ells bones expectatives.

És en aquest sentit que treballa la lingüística sistèmica. Kress (1976) anomena tres autors que defensen que el terme lingüístic i

per tant, textual, depèn del context cultural.

També Vigotsky va aportar el terme d'escriptura com a instrument cultural.

Darrerament, som molts els mestres i autors que defensem els principis de la pedagogia sistèmica com la necessitat de treballar en l'ordre natural i l'ordre jeràrquic d'on venim cadascun de nosaltres com a individu i com a membres d'un grup social, per a la contextualització referencial.

De la mateixa manera, la cultura transforma el funcionament psíquic, en tant que treballa la memòria i la voluntat.

Amb tot això es pretén transmetre un missatge: per ensenyar a escriure textos als nostres alumnes cal establir una sèrie de categories que relacionin la lingüística i el context cultural, atrevint-nos a generar un context concret de l'ara i aquí[8]. A través de la transformació del coneixement que es va produint a l'aula. És per aquest motiu que es fa necessari dotar l'aula d'espais per a l'expressió oral de l'alumnat repercutint en una major competència textual en la producció escrita. Aquestes espais ajuden als alumnes a generar discurs a partir del context de l'escola (penso en situacions com: l'obra de teatre, l'exposició de treballs, l'acompanyament als més petits, tècniques com l'"expert", altres tècniques de treball cooperatiu ...).

Per aconseguir aquest plantejament els esquemes interdisciplinars de l'aprenentatge han estat una bona estratègia d'ensenyament al llarg dels temps: Projectes de treball i reflexions, observacions... Altres

àrees que no són estrictament de llengües ajuden a crear contextos de coneixement comú de tots els nens i nenes de l'aula, nivell, cicle, escola, interescoles...

Com diu Bernádez (1982, pag. 290) "... en el context es produeix la comunicació".

DEL DISCURS ORAL AL TEXT ESCRIT

L'espontaneïtat que té el discurs oral o l'escriptura natural (és a dir, pensar i escriure sobre la marxa) es perd en el text normatiu. Però es crea un altre potencial: l'estructura, la categorització i la disciplina. Sense oblidar la planificació, la intencionalitat i l'audiència del discurs que també tenen un efecte en l'organització d'aquest i emfatitza la diferència entre discurs oral espontani i el text escrit.

Halliday[9] insisteix en l'efecte del registre escrit sobre el discurs d'aquesta manera: "l'escriptura encadena la llengua, la deté, per fer d'ella quelcom sobre el que es pugui reflexionar. D'aquí que modifiqui la forma que s'utilitza la llengua per significar".

No obstant, els docents caldrà que incideixin, de forma conscient i programada, en els seus actes didàctics per a que aquests efectes de modulació entre el discurs oral i el text escrit siguin possibles. I, els caldrà també, dotar a l'Infant, des dels inicis de l'aprenentatge de l'escriptura, introduir les estructures necessàries en el discurs simple per tal de frasejar-lo en un text dotat de cohesió i intencionalitat.

És a dir, deixar clar que s'espera d'ell, del seu text. Si aquest desconeix que volem que afegeixi lèxic variat i recursos lingüís-

tics, possiblement, no apareixeran aquestes construccions en el seu discurs.

Sovint a la classe ens hem aturat per demanar: "ara diguem-ho per escrit" i ple-gats, hem pogut experimentar que escriure és més lent que parlar. El discurs es deté i es consciència; permet el retorn immediat facilitant l'ampliació i la millora del text seleccionant alternatives lexicals, afavorint la depuració de la varietat, a més de peculiaritats sintàctiques com la utilització de passives, nominacions...

Per tant, tot i donar les consignes i dotar l'aula i els actes didàctics de significació, es fa evident que no és suficient per a ensenyar a escriure als nostres alumnes textos de qualitat, així el següent dubte que se'ns presenta és l'apartat de l'article que continua:

LA PRODUCCIÓ DE TEXTOS EXCEPCI-ONALS EXIGEIX UNA COMPETÈNCIA ESPECIAL? EN QUÈ ES DIFERENCIA AQUESTA DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA ORDINÀRIA?

Per donar resposta a aquestes qüestions el plantejament, ajudarà explicitar la diferenciació que hi ha entre un text literari i qualsevol altre tipus de text. És curiós com experiències de varis autors demostren que ja des de ben petits els infants quan escolten diferents tipologies textuals són capaços de contextualitzar-les. Hi ha dualitats narratives trobades en textos infantils de 5 a 9 anys[10].

És precisament la transgressió permesa de la norma fonològica, lèxica, sintàctica i pragmàtica el que sembla constituir una

explicació a la diferència entre la producció d'un text ordinari i un text literari.

Així, transgredir la distinció habitual de gèneres o precisions als problemes escolars matemàtics o transgredir completament les normes ortogràfiques i morfosintàctiques són formules utilitzades per varis autors. Un altre exemple és la forma com escriptors de novel·la utilitzen en la seva narrativa precisions pròpies de l'estil periodístic i/o es nodreixen de lèxic matemàtic en un text que no ho és:

Veiem alguns exemples de textos escrits en castellà:

- Camilo José Cela va escriure "Cristo Arizona" sense signes de puntuació.
- (...) Como Angel no se encontraba en su cuarto, hecho absolutamente demostrado por la ausencia de respuesta a tres series de golpes sucesivos, fue a probar com el mismo método en otras habitaciones, y llegó a la conclusión que el interesado había salido (...).
- (...) Unos decámetros más adelante se veía un grupo de personas ocupadas en lo que parecía un asunto complicado (...)[11]

Tal i com diu Lilita Tolschinsky, segons aquesta concepció, la competència literària consisteix en la capacitat de produir i reconèixer aquestes "transgressions" com a productes literaris, però diferenciant-los

d'aquells produïts per una ruptura de regles, el resultat del qual seria inacceptable. Seguint amb els exemples, la competència literària permet diferenciar entre:

- Uns decàmetres més endarrere caminava la seva estimada sense fer-li gens de cas.
- Els decàmetres més endarrere caminava la seva estimada sense fer-li gens de cas.

La intuïció lingüística que comentàvem uns paràgrafs més amunt, que els infants des de ben petits tenen, ens diu que en el primer cas, estem enfront d'una transgressió permesa. Tot i que original. I que en el segon, en front d'una ruptura no permesa.

També és text literari aquell que utilitza un estil ric en formes verbals, rima, figures retòriques o la combinació de totes aquests recursos.

Aquestes definicions metalingüístiques considerem que són tasca d'intervenció didàctica, si volem dotar els nostres alumnes de competència textual i literària. En termes curriculars, competència comunicativa.

EL PROCÉS DE PRODUCCIÓ I REVISIÓ TEXTUAL

Que la producció textual és un procés no diu res de nou; no es coneix cap mestre/a que no ho entengui així. La qüestió radica en analitzar les dificultats en les que arriben els alumnes a Cicle Superior de Primària per ajudar a superar-les des dels primers textos.

La següent taula n'és un exemple:

<p>Sense oblidar els processos evolutius, treballem l'ortografia, la coherència, l'estructura morfosintàctica i la revisió des de ja!</p> <p>La capacitat d'analitzar les tires fòniques i adonar-se que a cada so de la llengua oral ha de correspondre una lletra a l'hora d'escriure que correspon cap als 5-6 anys (escriptura alfabètica) permet iniciar la sistematització de l'ensenyament de l'ortografia. Els infants ja poden observar-ne les regularitats i plantejar-se la convencionalitat de la llengua escrita.</p> <p>Fins a quart el control del text es fa pas a pas, per mitjà d'una gestió local. L'enunciat anterior funciona com a base o punt de partida de l'enunciat següent. Abunden les juxtaposicions i manquen estructures sintàctiques més complexes.</p> <p>No obstant, cal anar treballant amb la intenció de dotar l'alumne d'aquesta competència.</p> <p>Cal a més, un treball intencional, conscient i controlat, ensenyar a aprendre a revisar.</p>	
<p>CICLE INICIAL</p>	<p>Treballar les frases per separat.</p> <p>(accions, valoracions i emocions)</p> <p>MODELATGE, AJUTS I SUPORTS PER REVISAR: Plantejament de situacions d'escriptura col·lectiva on els alumnes puguin textualitzar les aportacions del grup. <i>Vosaltres dicteu, diu la mestra (...)</i></p>

pràctica educativa

CICLE MITJÀ	Treballar la unió de les frases a través dels nexes connectors diferenciats: causa, finalitat, temporal, d'espai, de condició, de concessió, de manera i de contrast. (accions, emocions, valoracions i opinions) MODELATGE, AJUTS I SUPORTS PER REVISAR Planificació amb models de referència coneguts. Ús de siluetes i elaboració d'esquemes.
CICLE SUPERIOR	Incloure les valoracions, opinions i emocions en les produccions textuais. Treballar la connexió d'idees en paràgrafs. MODELATGE, AJUTS I SUPORTS PER REVISAR Quadres de comprovació per centrar la revisió.

A continuació es presenta una altra taula-resum amb actuacions didàctiques eficaces basades en les dificultats, mancances i habilitats detectades en alumnes de sisè del Vallès Occidental durant els cursos 2008-09, 2009-10, 2010-2011. Els quals pretenen ser els fonaments per a l'ensenyament d'escriptura de textos de qualitat.

Dificultats, mancances i habilitats detectades en alumnes de sisè	Objectius didàctics	Actes didàctics
La majoria coneix i diferencia tipologies textuais.	Reconèixer les transgressions lingüístiques dels textos literaris.	Lectures i posteriors reflexions.
	Transgredir els gèneres.	Espectura cooperativa. Parafrasejar.
Escriuen l'esquema bàsic.	Dir i transformar el coneixement.	Seguir model de producció de Bereiter i Scardamalia (1987).
No pensen en recapitular diferents ordres a l'hora d'explicar un succés. Acostumen a escriure a mida que van recordant.	Anticipar el succés en oracions prèvies. Utilitzar la presència absència del narrador.	Escriure històries conegudes amb diferents ordres sense perdre la trama.
Els resulta difícil fer aclariments al lector. Bàsicament descripcions i opinions sobre paisatges situacions i personatges.	Preocupar-se en donar detalls aclaridors més enllà de l'enunciació dels fets. Contextualitzar: utilització de la citació.	Exercicis concrets parafrasejant.
Els costa subjectivitzar el text: explicar com es senten els personatges.	Utilitzar formes verbals que passin de consumir l'acció a formes verbals que determinin reaccions emocionals dels personatges: transformacions simples a complexes dels verbs. Ús del subjuntiu.	Exercicis concrets parafrasejant. Ami i Tami no van trobar el camí. Ami i Tami no saberen trobar el camí.
Expliquen amb diàleg que diuen els personatges posant en boca d'aquests els sentiments, les intencions i les reflexions.		Transformar els diàlegs de les històries en narració d'emocions, reflexions i intencions.
Pocs alumnes estan acostumats a reconèixer, recordar i per tant, reproduir estats emocionals.	Identificar i expressar emocions. Evidenciar allò que es diu i que no es diu en certes situacions.	Tècniques de dinàmiques de grup. Expressió oral de situacions concretes: del que fem i del que sentim quan ho fem. Contracte d'aula i assemblees de classe. Treball de diccionari.
Utilitzen poca varietat de verbs: dimensionen l'ús del verb ser i estar.	Conèixer verbs que determinen accions que donen pas als plans o intencions dels personatges.	Exercicis concrets parafrasejant. Treball de diccionari.
Pocs nens fan invencions de successos.	Transformar i tergiversar les accions de seqüència esperada.	Exercicis concrets a partir de textos referencials. Trencar guions.

Molts alumnes obvien el que sap el receptor; no tenen en compte la intenció del missatge.	Evidenciar què s'escriu i que no, i per a què.	Creació d'espais de treball per a cada procés de producció.
Molts alumnes detecten errors orogràfics i d'accentuació quan revisen.	Detectar com s'escriu. Revisar els missatges. Transferir els coneixements sobre el funcionament de la llengua en les seves produccions textuals de l'àrea que sigui i en la situació i context que es realitzi.	Esriptura cooperativa.
La majoria puntua inadecuadament o simplement, no puntua.		Treball d'atenció individualitzada per a la revisió-correcció. Sistematització de la Correcció col·lectiva. Coavaluació.
Alguns alumnes utilitzen un registre lingüístic inadequat.	Discriminar les característiques del llenguatge oral i escrit en diferents contextos.	Transformació de textos i contextos de referència.

ACTES DIDÀCTICS EFICAÇOS PER A L'ENSENYAMENT DE TEXTOS DE QUALITAT

Els Eixos d'intervenció didàctica són tres:

1. intervenció en el procés i context de producció.
2. intervenció en el procés de revisió textual..
3. utilització de textos produïts per altres com a model de referència.

PARAFRASEJAR	Produir un text a partir d'un altre referencial: la invenció pot produir-se més fàcilment contant amb models anteriors. "L'alumne està fent gramàtica, ja que ha de categoritzar, substituir i reconèixer l'organització sintàctica del que ha de parafrasejar; però no està resolent un exercici, sinó utilitzant el llenguatge reflexivament per complir amb un altre propòsit comunicatiu". Lilliana Tolschini 1993.
MODELS DE PRODUCCIÓ DE Bereiter i Scardamalia (1987).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un model de "dir coneixement" on a partir de tòpics de gèneres i estructures de les diferents tipologies textuals es van succeint les idees que es van plasman. 2. Un model de "transformar el coneixement" on anteriorment a la producció es <i>planteja la possibilitat del lector</i>, qüestionaments retòrics que donen lloc als aclariments, exemples, comparacions...
ESCRITURA COOPERATIVA. Socis de producció.	<ul style="list-style-type: none"> • Dos o tres alumnes escriuen un únic text. • amb tema, • Un text sense tema. • Un text amb estructura tancada. • Dictats tradicionals i altres tipus de dictats: dictar paraules, omplir espais,.... • Escriure seguint indicacions precises d'espai. • Canviar l'ordre dels successos del text d'un company/a. • <i>Endevina quin conte és?</i> Trencar guions de textos coneguts i/o treballats. (literatura clàssica, articles de notícies,...). • Revisió de textos dels companys/es.
CONTEXTUALITZAR	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de noms i verbs que busquen al diccionari • A partir de situacions creades,... afegir els recursos literaris acordats. <p>La utilització de la gramàtica en si mateixa sempre va acompanyada de l'explicació de la finalitat del què s'està fent; de la pràctica reflexiva sobre l'escriptura.</p>
IDENTIFICACIÓ I EXPRESSIÓ D'EMOCIONS	<ul style="list-style-type: none"> • <i>i la caputxeta que sentia?</i> Descripció oral i després escrita d'emocions detectades en textos referencials. • <i>Què has fet el cap de setmana? Com t'has sentit?</i> Expressió de sentiments en situacions viscudes dins i fora de l'escola. • Tècniques de dinàmica de grup. • Roll -play. • Tècniques de mediació escolar. <i>Contractes d'actitud.</i> • Assemblea de classe. Contracte d'aula.

<p>TREBALL DE DICCIONARI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'encarregat de les paraules!</i> La utilització del diccionari es transforma en una eina essencial per a la reflexió sobre la llengua. A partir de jocs sistemàtics l'alumne va generalitzant el lèxic que es va introduint segons les situacions creades a l'aula. <p>L'organització d'un espai a la classe (cartellera, diccionari de la classe, caixa de paraules...) del vocabulari treballat ajudarà a tenir-les disposades per tal de poder recordar-les i utilitzar-les en les produccions textuals segons les indicacions concretes que es donin per a ajudar a utilitzar-les per part de l'alumne.</p> <p><i>En aquest text cal que surtin</i></p>
<p>ESPAIS DE TREBALL PER A CADA ETAPA DEL PROCÉS DE PRODUCCIÓ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologies organitzatives i estratègies que ajuden a l'alumne a identificar pel moment que passa la seva producció. (senyals, racons de treball, fulls de diferents colors, color del bolígraf, treball sistemàtic de composició, atenció individualitzada de revisió...) • ◆ PREVENCIÓ DE DIFICULTATS: La pràctica de fer bé les coses s'inicia fixant les expectatives lingüístiques que s'espera del text que els alumnes han de produir. • ◆ COMPOSICIÓ <i>Abans d'escriure. Precomposició.</i> Penso, explico i escric: Què he d'escriure (registre). El tema sobre el què he d'escriure Quin tipus de text he d'escriure i quina en serà l'estructura. Què espera el receptor del meu text. Que sap ell i que no. Quines són les idees principals que vull transmetre i les que no. Ordre de les idees: cronològic, espacial, d'importància de les idees,... <i>Durant l'escriptura. Composició.</i> Quantitat d'informació: repetició, redundàncies, pressuposicions, dades implícites... Respectar els aspectes formals: cal·ligrafia, línies rectes i marges. Rellegir el text tants cops com faci falta mentre es va escrivint. <i>Després d'escriure. Revisió.</i> Rellegir el text repassant, cadascun i per separat, els aspectes següents: Utilització de connectors de frases i organitzadors de les idees. Utilització de les normes d'ortografia. Utilització de sinònims i pronoms. Utilització de grups semàntics Utilització de morfosintaxis correcta. Utilització de la puntuació. <i>Reescriptura i millora.</i> Reescriure el text afegint, traient i millorant cadascun dels aspectes repassats individualment • ◆ EXPOSICIÓ. Els socs de producció llegeixen el text i valoren els aspectes de revisió. (racó de revisió com espai creat a l'horari dels alumnes. Sempre el mateix dia a la mateixa hora i de la mateixa manera). El mestre/a li dona el vist i plau per publicar, arxivar,...a través del sistema de control. (atenció individualitzada). • ◆ PUBLICACIÓ. El text cal deixar-lo correcte. Donarem per acabada la producció quan hagin acabat tantes reescriptures i millores siguin necessàries.
<p>SISTEMATITZACIÓ DEL SISTEMA DE CONTROL</p>	<p>La correcció només és efectiva quan dona elements de reflexió sobre l'errada comesa. No cal corregir errades que després no hi haurà ocasió de comentar.</p>

<p>DEL PROCÉS DE REVISIÓ TEXTUAL[1]</p>	<p>El vist i plau dels textos dels nostres alumnes ha de ser sistematitzat.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l'alumne es troba en el procés d'exposició. 2. es senyala amb un comentari sense corregir ni marcar els errors constructius que ells poden resoldre sols. 3. l'alumne torna a la fase de reescriptura i millora. 4. tornem a la fase d'exposició. 5. els senyals de les errades, aquest cop, són explícits especificant de quin tipus es tracta.[2] <ul style="list-style-type: none"> • Errors de lèxic i interferències de vocabulari marcats amb un requadre. • Errors ortogràfics amb un cercle. • Errors morfosintàctics amb un subratllat: concordances gramaticals, ús correcte de temps verbals, subordinacions i coordinacions, interferències estructurals i puntuació. 6. l'alumne torna a la fase de reescriptura i fa les correccions a sobre[3] dels errors comesos. 7. repetim el procés fins que el text està a punt per passar a net i a punt de publicació, arxiu,...
<p>ATENCIÓ INDIVIDUALITZADA EN EL PROCÉS DE REVISIÓ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organització metodològica per racons de treball. • Utilització del "docs" del correu electrònic per a garantir l'atenció individualitzada. • Organització de recursos personals.
<p>REVISIÓ COL·LECTIVA L'encarregat de l'ortografia de la setmana!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observació i comentari col·lectius del text de referència 2. observació de regularitats no consolidades per tot l'alumnat amb l'ordre anteriorment anomenat (fase de revisió) 3. formulació i exposició de les normes ortogràfiques, gramàtiques i morfosintàctiques. (encarregat) 4. exercitació d'aquestes normes. 5. treball memorístic a la setmana següent: dictat, fem memòria, ...de les normes treballades.
<p>AVALUACIÓ COAVALUACIÓ AUTOAVALUACIÓ</p>	<p>Els controls són eines per avaluar i en aquest cas proposo una fórmula per a que serveixin a més, per orientar el procés d'ensenyament – aprenentatge que han funcionat per consolidar aprenentatges.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Exàmens que ensenyen.</i> <p>FEM UN CONTROL! Les preguntes dels controls són les elaborades pels propis alumnes amb la supervisió i adequació del mestre/a. (Controls de qualsevol àrea) En el moment de retornar els controls corregits i amb la nota donada, es demana als alumnes que facin preguntes sobre ell. Es comenten les respostes i si s'escau, les recullen per escrit.</p> <p>ARA, REPETIM-LO! Es repeteix el control incloent-hi alguna d'aquelles preguntes i comentaris que s'han fet en la primera correcció. La repetició es farà primer, a casa. Després, a la classe de nou.</p> <p>EXAMEN INDIVIDUAL, CORRECCIÓ EN GRUP. Les dues repeticions són corregides en petits grups. La tendència a buscar ha de ser la d'igualar la puntuació de la prova realitzada a casa a la puntuació d'aquella realitzada a l'escola. La segona nota serà la mitjana de totes dues repeticions i si hi hagut un bon aprenentatge acostuma a ser superior a la primera nota.</p> <p>PER TERCERA VEGADA! Encara tenim un altre oportunitat d'aprenentatge i els resultats han estat, els cops que ho he provat, molt bons! L'autoavaluació acabarà de consolidar els objectius del control.</p>
<p>Notes: [1] Sistematització de la revisió textual adaptada de diferents models originals <i>Model de revisió textual</i> d'Hayes (1996), <i>Modèle des différents modes de contrôle cognitif</i> d'après Richard (1995) incloses en el citat article de Piolat, A. [2] Criteris generals de correcció segons Consell d'Avaluació Superior del Sistema Educatiu de Catalunya. [3] Pauta d'actuació donada en un assessorament per a alumnes amb TDH. Impartit per Dra. Teresa Vilardaga de la UNVED. Unitat neuropsiquiàtrica de la Vall d'Hebrón. Sant Cugat 2009.</p>	

CONCLUSIONS FINALS

El context dóna elements de comunicació. Cal fomentar a l'aula la producció d'aquesta comunicació a partir del discurs oral i dels actes didàctics retroactius; per després, passar al missatge escrit amb la intencionalitat clara d'un emissor-alumne que escriu per al seu públic amb la finalitat de compartir certa informació experimental.

Potenciem, doncs, l'audiència i la interacció entre iguals per a una bona transformació del coneixement.

Ensenyar a produir textos de qualitat no només passa per mostrar a utilitzar i identificar les restriccions normatives. Passa per un procés on el mestre/a no corregeix, orienta sistemàticament a l'alumne per a que aquest **revisi i millori coordinadament** les seves produccions textuais.

I per últim, considerar que sigui quina sigui l'àrea avaluada, el domini de la matèria afavorirà un reforçament per a millorar la competència textual. Haurem creat un context de coneixement per compartir. A partir d'aquí, les exposicions, publicacions periodístiques, murals... seran l'espai idoni per a la transferència de la competència comunicativa adquirida.

Notes:

[1] "Seminari; Jocs d'escriptura". Formadora Car-

me Serret. St. Cugat del Vallès. Curs 2010-2011. Per a més informació: <http://xtec.cat/crp-santcugat/jocsd'escriptura.htm>

[2] Escola Gerbert d'Orlhac. Sant Cugat del Vallès. Cicle Superior. Cursos 2009-10/ 2010-2011.

[3] "...hablamos de acto didáctico eficaz, frente al ineficaz, dependiendo que reduzca o bien no reduzca las distancias" en el proceso de dicho acto en tanto que perfecto. (Pecheux, 1969 pp. 16-25)

[4] Roussey, J.Y, and Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50, 3 pp. 351-372.

[5] Les conclusions exposades estan basades en l'esquema clàssic dels elements de la comunicació de Pecheux i la consideració citada de la comunicació com a acte sèmic, de Rodríguez Dieguez 1985, pp84.95)

[6] Varis autors, (1989): Como aplicar estrategias de enseñanza I. Aula Practica Ediciones Ceac 1989. Sabadell.

[7] Entesa la competència textual com la capacitat de generar cert tipus de coherència i atribuir sentit de clausura i intencionalitat a determinat text.

[8] Els principis de l'Escola de la Gestal treball amb la psicomotricitat més profunda aquests aspectes, des del parvulari.

[9] Halliday 1989.

[10] Tolschinsky 1993 (pàg. 89).

[11] Voris Vian, *El Arrancacorazon*

Referències Bibliogràfiques:

AAVV (1989): *Como aplicar estrategias de enseñanza I*. Aula Práctica. Ediciones Ceac S.A. Sabadell.

AAVV (1989): *Como aplicar estrategias de enseñanza II*. Aula Práctica. Ediciones Ceac S.A. Sabadell.

Departament d'Ensenyament (1999): *Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i escriptura*.

Escobar, C. (2004): ¿qué quiere decir un "siete"? Sobre la retroalimentación en las clases de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 129 pp 33-36.

Maruny, Ll.; Ministrall, M.; Miralles, M. (1995): *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años I, II y III*. Coeditan Centro de publicaciones del MEC y EDELVIVES. Madrid, 1995.

Rodríguez Dieguez, J.L. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Ediciones Anaya S.A. Madrid 1985.

Tolschinsky Landsmann, L. (1995): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Editorial Anthropos, Barcelona, 1993.

WEBS CONSULTADES

<http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/membres/enseignants/apiolat.html>.

És la web d'aquesta autora. Hi ha penjades les seves publicacions en francès i anglès.

Web del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

En ella hi ha totes les informacions relacionades amb les proves de competències que s'han realitzat a Catalunya, els sistemes d'indicadors i els criteris de correcció emprats.

LES OPORTUNITATS DEL PQPI EN EL MÓN DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL

Gemma Serra i Vila

Llicenciada en Psicologia. Tutora de PQPI

RESUMEN

La demanda de un recurso profesionalizador dirigido a jóvenes entre 16 y 21 años valorados como alumnos con necesidades educativas especiales, ha cristalizado en la implantación de un programa de calificación profesional inicial "Auxiliar en actividades de oficina y servicios administrativos en general", acorde con las características del colectivo. La estructura del curso prevé un proceso de matriculación propio, un número máximo de 10 alumnos y una distribución curricular en dos años. El artículo describe el proceso de implantación y la didáctica aplicada en el transcurso de estos dos años de experiencia.

ABSTRACT

The demand for professionalised resources for youngsters between 16 and 21 years old which fall within the label of special educational needs, has become in the implementation of an initial professional qualifications programme that responds to the traits of these collective: "Clerk work assistant and general office assistance". It is worth pointing out that the structure of the course has an enrolment process of its own, a limited number of 10 students per group and a curricular distribution in two years. The article describes the process of implementation and the didactics applied during this two years of experience.

Davant la necessitat de compartir aquest projecte amb la comunitat educativa, el primer repte ha estat definir el perfil de joves a qui adreçem el recurs, no tant pel que fa a les característiques sinó pel que fa a la seva categorització. És difícil incloure totes aquelles qualitats afectives, interpersonals, de responsabilitat i treball quan s'identifica un col·lectiu a partir de la seva limitació, la discapacitat. És important entendre les necessitats d'aquests joves com equivalents a la d'altres joves de la mateixa edat, tot i que manifestades amb major espontaneïtat i naturalitat. El segon repte ha estat prendre consciència que sovint avaluem la realitat educativa de manera esbiaixada, a partir de situacions, pors i valoracions personals. Els professionals compartim la mateixa motivació per a donar la resposta més adequada a les necessitats plantejades. En el cas de Mataró, la voluntat d'atendre les sol·licituds de les famílies referents a la creació d'un recurs adient per a joves que han rebut atenció psicopedagògica personalitzada, s'ha materialitzat en un ajustament de l'estructura pròpia dels Programes de Qualificació Professional Inicial. No parlem d'un curs específic adreçat a joves amb discapacitat, estem davant una adaptació als mínims exigits pel decret 140/2009 del 8 de setembre, pactada a tres bandes: Departament d'Ensenyament, Departament de Treball i Ajuntament. De la mateixa manera ha estat condició indispensable un treball conjunt amb diferents centres escolars de la ciutat.

Desenvolupar la implantació i la didàctica del Programa de Qualificació Professional Inicial (d'ara endavant citat com a P.Q.P.I.) "Auxiliar en activitats d'oficina i serveis administratius en general" adreçat a joves amb certificat de disminució i/o dictamen escolar, implica una primera descripció del context educatiu per a joves d'entre 12-16 anys a Mataró i un recull de les característiques bàsiques que conformen els P.Q.P.I.

La Ciutat de Mataró compta amb un 26.4% de població menor de 25 anys i entre aquests, aproximadament uns 5.200 joves, han formalitzat la matriculació a l'etapa d'educació secundària obligatòria durant el curs 2010-2011. Segons dades corresponents al curs 2008-2009, un 75% dels estudiants obtenen el graduat. Finalment constatar que l'índex d'atur entre joves no graduats es situa al voltant del 30%-40%.

L'oferta formativa P.Q.P.I és un dels cursos, juntament amb d'altres accions contemplades en el Projecte Educatiu de Ciutat, que l'Institut Municipal d'Educació utilitza per afrontar el context educatiu abans descrit. Es tracta de 7 programes de qualificació professional inicial en els perfils d'Auxiliar en Hoteleria, Comerç, Electricitat, Perruqueria i Administració.

Malgrat tot, el nombre de sol·licituds que famílies, amb fills necessitats d'atenció específica, adreçaven a la tècnica municipal, continuava creixent i va fer evident la ne-

cessitat de replantejar alguns dels recursos de la ciutat.

La formalització dels P.Q.P.I. en el decret 140/2009 de 8 de setembre va suggerir que aquest seria un recurs adequat per atendre al col·lectiu de joves amb necessitats educatives específiques. Es va comptar, per una banda, amb la finalitat formativa i professionalitzadora dels programes i amb els principis desenvolupats en el citat decret:

- o Atenció individualitzada
- o Acció tutorial i orientadora compartida per tot l'equip docent del programa.
- o Adaptació flexible a les característiques dels joves.
- o Aprenentatge significatiu a partir de la realitat (del treball i vida activa) més propera.
- o Enfocament globalitzador i transversal per afavorir-ne l'aplicació funcional.
- o Col·laboració amb altres administracions, xarxes i recursos de l'entorn.
- o Col·laboració amb l'entorn empresarial.

Per altra banda, el mateix decret, en l'art. 15, concreta la composició dels grups en un mínim de 10 joves i un màxim de 15. En el cas que s'integrin dos alumnes o més amb necessitats educatives especials, el nombre mínim serà de 8 joves i un màxim

pràctica educativa

de 12. En el cas que totes les persones del grup siguin persones amb discapacitat, el nombre mínim per grup és de 6 joves i el màxim de 10; l'art. 21 preveu la possibilitat que aquell alumnat que no assoleixi els objectius previstos als mòduls obligatoris dels Programes, podran continuar la seva formació i cursar els mòduls no superats com a màxim durant un altre curs acadèmic. I finalment; l'art. 29 preveu l'autorització de programes específics per a persones amb discapacitat per a centres d'educació especial i per a centres que participin en processos d'educació inclusiva de l'alumnat amb discapacitat.

Un cop acceptada aquesta proposta es coordina la seva viabilitat amb el Departament d'Educació. El fet de no complir els requisits descrits en l'art. 29 descarta l'opció d'autoritzar un programa específic; en compliment de l'art. 21, es treballa amb l'opció d'allargar un altre curs acadèmic la formació dels joves, distribuint el currículum en dos cursos acadèmics.

Malgrat el Decret d'Ensenyament preveu un mínim de 8 joves quan s'integra a dos o més persones amb necessitats educatives especials, el Departament de Treball va condicionar l'autorització del curs, amb el conseqüent ajut econòmic, a una ràtio de 10 alumnes. L'Ajuntament valora l'oportunitat d'atendre un major nombre de sol·licituds.

Per tal de concretar la forma d'aquest nou projecte, la Tècnica Municipal de l'Institut Municipal d'Educació coordina una comissió formada pels professionals responsables de la gestió dels P.Q.P.I. de la ciutat (*Escola Pia Santa Anna, Col·legi Salesians Sant Antoni de Pàdua i el C.E.E. Les Aigües*), un representant de l'equip d'assessorament psicopedagògic (*EAP*) i un representant de la *Fundació El Maresme*.

En aquest punt voldria parar esment en la *Fundació El Maresme*, entitat que promou i defensa la integració social i la millora de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat intel·lectual de la comarca del Maresme. Específicament, a través del servei de formació i orientació SEFI, promou la inserció a l'empresa ordinària.

Els objectius de treball han estat:

1. *Estructuració i planificació del curs*: el curs s'estructura en dos cursos acadèmics amb l'objectiu d'assolir el currículum establert.
2. *Comissió d'escolarització*: S'estableixen els criteris d'admissió, els terminis de preinscripció i el procediment de matrícula.
3. *Col·laboració per a la consolidació del curs*: coordinació i suport.

S'acorda gestionar l'autorització en el perfil administratiu, donat que es tracta d'un àmbit professional flexible on la diversitat de tasques –pel que fa a varietat i a complexitat–, facilita la integració dins l'empresa ordinària. De la mateixa manera s'ha estimat com a assumible el nivell de riscos laborals. Per acabar, la comissió de treball delimita el perfil de joves aptes per a participar al programa i es detallen els requisits i procés de matriculació.

COL-LECTIU ATÈS

El P.Q.P.I. Auxiliar en Activitats d'Oficina i Serveis Administratius Generals va adreçat a joves de 16 a 20 anys amb Necessitats Educatives Específiques. Tots ells disposen de dictamen d'escolarització i/o certificat de disminució, com requeria la normativa del Departament d'Educació. Les característiques del grup es recullen en els gràfics annexes. A través d'un diagrama de sectors es concreta la procedència dels alumnes, és a dir, l'organisme responsable de la derivació de l'alumna/e al curs; el municipi de residència dels alumnes –majoritàriament empadronats a la ciutat de Mataró–; la composició dels alumnes segons el sexe i, finalment, la documentació que justifica les necessitats educatives dels alumnes –certificat o dictamen–.

PERFIL DEL GRUP

A maig de 2009, es suggereixen els següents requisits per a l'admissió de joves:

- Consciència de les pròpies capacitats i habilitats.
- Nivell acadèmic mínim: lectoescriptura assolida i conceptes numèrics bàsics.

- Nocions bàsiques d'informàtica.
- Sense dificultats greus en la comunicació verbal i amb llenguatge entenedor.
- Amb un nivell de comprensió suficient per a desenvolupar les tasques pròpies de la formació (mínim 3 ordres senzilles seqüenciades, comprensió abstracta...)
- Sense dificultats greus en la motricitat fina i en la mobilitat.
- Certa predisposició al contacte interpersonal i amb un mínim de competència social.
- Certa maduresa personal i estabilitat emocional.
- Autonomia per anar sol/a, per a utilitzar el transport públic, per a orientar-se per la ciutat, per a organitzar-se els horaris i orientar-se en el temps.
- Interès i motivació per l'àrea de treball d'auxiliar d'administració.

Tenint en compte la durada del curs i la prioritització de la inserció laboral dins l'empresa ordinària i l'orientació laboral en l'àmbit administratiu com a finalitat última del curs, s'insisteix específicament en la necessitat de valorar una certa maduresa personal i estabilitat personal en el jove. De la mateixa manera és important la capacitat per a mantenir unes rutines de treball i la motivació vers l'àmbit professional i d'aprenentatge.

PROCÉS D'ADMISSIÓ

El P.Q.P.I adaptat no s'inclou dins l'oferta municipal de programes de qualificació. Des d'un primer moment s'ha valorat la necessitat que siguin els propis psicopedagogs i/o tutors dels diferents centres, co-neixedors del seu alumnat, qui proposin aquells joves aptes per aprofitar el curs.

Un cop informat/da el/la candidat/a, les famílies interessades han d'adjuntar un

informe pedagògic del centre escolar, juntament amb la sol·licitud de preinscripció i els corresponents certificats de disminució i/o dictamen escolar. Un cop finalitzat el termini de preinscripció, se'ls convoca a una entrevista personal. La tutora del curs fa una avaluació pedagògica de cada candidat, tenint en compte el perfil requerit i elabora un llistat provisional d'admesos.

El llistat provisional s'argumenta davant la comissió de treball amb la finalitat d'elaborar-ne el llistat definitiu. S'ha volgut respectar de manera estricta tant el procés com el perfil d'admissió amb la finalitat d'aclarir i concretar el col·lectiu destinatari als diferents centres escolars, tenint en compte l'elevada pressió assistencial que implica un nombre limitat de places davant l'elevada quantitat d'aspirants.

La necessitat de configurar els alumnes per a la segona promoció P.Q.P.I., ha implicat la revisió i modificació del procés. El fet que l'EAP realitzi assessorament psicopedagògic a cadascun dels centres escolars de la ciutat i sigui coneixedor de la realitat educativa dels centres, ha determinat la pro-

posta que siguin ells qui coordinin el llistat provisional d'aspirants. D'aquesta manera es pretén ordenar la informació que reben les famílies, facilitar l'accés de tots els interessats al recurs, garantir la idoneïtat del jove gràcies al seguiment individualitzat i preservar la transparència del procés. Es manté l'entrevista amb la tutora i una reunió de coordinació per a configurar el llistat definitiu.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa ha flexibilitzat la durada i organització dels mòduls de caràcter obligatori:

Mòduls A. (aprox. 1100h.) Àmbit on es desenvolupen les competències pròpies del perfil professional. A diferència d'altres P.Q.P.I., s'han previst 400 hores de formació en centres de Treball, distribuïdes en dos cursos escolars. La finalitat última dels mòduls persegueix la incorporació de l'alumnat al món laboral amb una qualificació bàsica de nivell 1, reconeguda per l'Institut Català de les Qualificacions a Catalunya.

Durant el primer curs, la FCT (Formació en

Centres de Treball), es realitza dins l'àmbit de l'administració pública amb l'objectiu de prendre contacte amb els hàbits laborals i evitar qualsevol possibilitat de contractació, d'aquesta manera es garanteix la formació programada pel segon curs P.Q.P.I.

Mòduls B. (aprox. 600 h) Inclou la formació bàsica de caràcter general que ha de possibilitar el desenvolupament de les competències bàsiques i facilitar la transició al món laboral. El procés formatiu inclou el suport tutorial i l'orientació professional, on s'incideix especialment en les competències personals per afavorir l'autonomia, la constància i la responsabilitat. És necessari provocar l'aprenentatge a partir dels coneixements i competències adquirides.

Els continguts curriculars s'han adaptat a les necessitats dels alumnes atenent a:

- La capacitat d'atenció sostinguda.
- La necessitat d'acceptar l'error com a part del procés.

La funcionalitat dels continguts.

MÒDUL FORMATIU	CRÈDIT	BLOC DE CONTINGUTS
- Desenvolupament i recursos personals	Desenvolupament personal	- Identitat personal i Autoconeixement - Autonomia personal i Habilitats socials - Educació per a la salut
	Desenvolupament en el lloc treball	- Actituds i hàbits laborals - Planificació i organització - Avaluació de les tasques realitzades
	Projecte formatiu i professional	- Perfils i indicadors d'ocupabilitat - Tècniques de recerca de feina - Projecte professional i itinerari formatiu
- Coneixement de l'entorn social i cultural	Entorn social i cultural	- Territori, societat i recursos comunitaris - Ciutadania en una societat democràtica i intercultural
	Entorn socioeconòmic	- El valor del treball i el cercle de l'activitat econòmica - El món de l'empresa - Activitat econòmica i ocupació de l'entorn
	Entorn laboral i professional	- Les relacions laborals - El contracte de treball - El salari i les seves derivacions socials
- Aprenentatges Instrumentals bàsics	Tècniques comunicatives bàsiques en el món laboral I per a la vida quotidiana	- Comunicació oral - Comunicació escrita
	Matemàtiques en el món laboral i per a la Vida quotidiana	- Numeració i càlcul - Relacions i canvi - Espai i forma - Mesura - Estadística
	Tecnologies de la informació i la comunicació	- Programari de suport - Utilitats d'Internet

TEMPORITZACIÓ DEL PROGRAMA

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8:00-9:30	Mòdul A	Mòdul A	Mòdul A	EL MÓN LABORAL	MATEMÀTIQUES
9:30-11:00		Desenvolupament personal			Mòdul A
11:00-11:30	DESCANS				
11:30-12:30	COMUNICACIÓ	Mòdul A	Mòdul A	Mòdul A	Tutoria
12:30-13:30	ENTORN	BIBLIOTECA			
Observacions: Mòdul B 38% (9'5 hores de les 25 h. setmanals.) Mòdul A 62% (13'5 hores de les 25 h. setmanals.)					

Planificació del curs:

	DATA	OBSERVACIONS
INICI	10 de setembre	De 8:30 h. a 13:30 h de dl. a dj. i dv. De 8h. a 11h.
TUTORIA	Durant el curs	Divendres de 11:30h. a 13:00 h.
FI DE CURS	30 de Juny	Tancament del curs.
INICI PRÀCTIQUES	28 d'abril	
FI DE PRÀCTIQUES	30 de Juny	Tancament pràctiques 1 de juliol

METODOLOGIA

Combina "el treball per àrees" amb metodologies com *l'aprenentatge demostratiu, expositiu i/o interrogatiu* i "el treball per projectes" amb metodologies del tipus *aprenentatge per observació i per descobriment* que defensen l'adquisició de les competències següents:

- Competència comunicativa:** Aprofitar l'ús reflexiu de la parla per a consolidar aprenentatges i elaborar el propi pensament.
- Competència personal:** Configurar la pròpia identitat i desenvolupar la capacitat d'iniciativa i compromís personal.
- Competència metodològica:** Procurar la flexibilitat mental per a localitzar informació i distingir la informació rellevant, resoldre problemes, organitzar la informació i assumir l'error com a part del procés. Capacitat d'adaptació.
- Competència matemàtica:** Confiança en les pròpies possibilitats i gust per assumir reptes. Desenvolupar actituds com la responsabilitat i interès pel treball ben fet. Llegir i entendre enunciats matemàtics, plantejar i resoldre pro-

blemes. Interpretar i representar informació amb contingut matemàtic.

Per a regular els factors intel·lectuals i ambientals o socials de l'aprenentatge, s'ha cuidat de manera específica l'estructuració, atenció i motivació a través d'activitats d'introducció on es relacionen els continguts essencials que es treballaran. També es fa atenció especial a l'actitud d'escolta i participació de l'alumnat amb un enfocament eminentment pràctic, variant activitats i emfatitzant la interacció i treball en grup.

El treball per projectes pretén reforçar el treball cooperatiu entre l'alumnat, situant el tutor com a mediador de l'aprenentatge. Treball lligat a la planificació de sortides i format bàsicament per activitats de reforç i/o ampliació. S'ha insistit en l'esforç per a mostrar iniciativa, proposar activitats, animar la curiositat.... D'aquesta manera els projectes del curs han estat resultat de comentaris i interessos manifestats pel grup.

AVALUACIÓ

Amb la finalitat d'introduir l'aprendre a aprendre i considerant les característiques pròpies del perfil atès, s'insisteix en l'avaluació de les competències metacognitives (basades en la reflexió) i socials (basades

en les habilitats comunicatives i treball en equip). Es treballa:

- La curiositat com a factor generador de motivació.
- La constància com a base del procés de formació.
- L'organització d'hàbits de treball.

Instruments d'avaluació:

- Autoavaluació:** les autocorreccions minimitzen la por a l'error de la mateixa manera que plantegen dubtes i propostes.
- Coavaluació:** S'estableixen unes rúbriques per a l'avaluació amb la intenció de clarificar els ítems que l'alumne ha de tenir en compte al llarg del seu procés d'aprenentatge.
- Qüestionari:** A partir dels coneixements adquirits el propi alumne elabora una proposta de qüestionari que contribuirà a l'elaboració d'un qüestionari definitiu de grup.
- Mapes conceptuals, diagrames de flux:** eina per a la representació gràfica de les idees principals.

DINÀMICA DE GRUP

La mediació emocional ha permès fer èmfasi en les actituds personals, afavorint

una millor discriminació de les intencions per part dels companys, raó de nombrosos desacords que interferien en el clima d'atenció i treball en el grup.

Les tutories individualitzades, gràcies a la confidencialitat i intimitat que impliquen, han estat l'espai escollit per aquest treball; d'aquesta manera es preserva l'aula com a espai de treball, on mantenir la concentra-

ció i l'esforç en els aprenentatges.

FORMACIÓ EN CENTRES DE TREBALL

En la prospecció d'empreses s'ha volgut reforçar l'objectiu d'inserció laboral atenent els següents criteris:

- Abastar l'empresa ordinària
- Contactar amb empreses grans
- Identificar empreses sensibles al col-

lectiu de persones amb disminució.

- Respectar el domicili de residència de l'alumne/a
 - Disponibilitat de transport públic
 - Les possibilitats d'acomodació al pla d'activitats
- ✓ Calendari per a la gestió de les FCT ha estat:

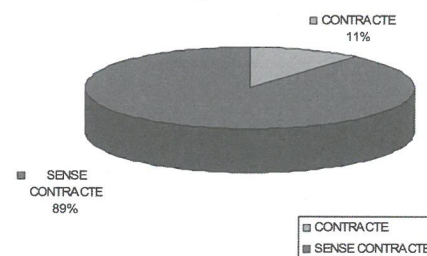
FASES	CALENDARI
Prospecció d'empreses	Febrer – Març
Pla d'activitats (veure annex)	Març - Abril
Seguiment de FCT	Abril - Juny
Tancament de les pràctiques	Segona quinzena de Juny

- ✓ El seguiment de les FCT ha comptat amb:
 - Coordinacions presencials: per pactar el pla d'activitats, per realitzar treball amb suport i per ajustar les tasques.
 - Coordinacions telefòniques: per valorar i seguir l'assistència dels alumnes.
 - Coordinacions via correu electrònic: per intercanviar valoracions en les competències treballades amb els alumnes.
 - Elaboració d'una graella final consensuada amb alguna de les empreses a partir de les tasques desenvolupades.

- ons rebudes.
 6. Recepcionar i emetre trucades telefòniques.
 7. Garantir el funcionament òptim dels equips i recursos habituals.
 8. Arxivar i accedir a la documentació, en suport convencional o digital, de manera que permeti una cerca ràpida.
 9. Actualitzar i extreure diferents tipus d'informacions utilitzant aplicacions informàtiques de bases de dades i altres.
 10. Obtenir les còpies necessàries dels documents de treball en suport convencional, utilitzant equips de reprografia, o informàtic.
 11. Realitzar tasques bàsiques d'enquadernació funcional.
 12. Escanejar o reproduir en format digital els documents oportuns.
 13. Respectar les directrius rebudes en matèria de seguretat i salut laboral.
 14. Gravar dades i textos amb rapidesa i exactitud, respectant les normes ergonòmiques.
 15. Assegurar la correcció de les dades i textos gravats, verificant els errors amb els originals i corregint-los mitjançant la utilització de regles ortogràfiques i/o mecanogràfiques.
 16. Tractar els documents a partir dels originals utilitzant aplicacions informàtiques per tal d'ajustar el format de manera rigorosa d'acord a les normes de la imatge corporativa.
 17. Elaborar taules i gràfics segons la documentació aportada, utilitzant fulls de càlcul, excel...

ANÀLISI DE LA INSERCIÓ LABORAL

La inserció laboral assolida en finalitzar el curs ha estat la següent:



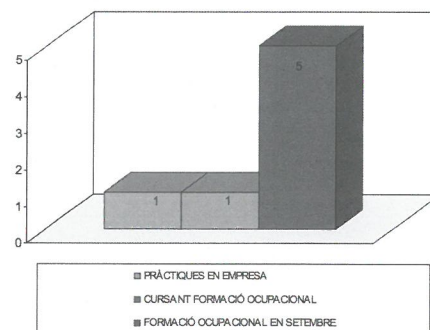
- Un contracte gestionat gràcies a l'inscripció a una borsa de treball per internet.
- Acabada la formació en centres de treball, una de les empreses col·laboradores està valorant la possibilitat de contractació d'una alumna.

PLA D'ACTIVITATS DE LES FCT

Relació de tasques a desenvolupar per part de l'alumne/a en el marc de l'empresa:

1. Suport a la gestió de la correspondència, interna i externa, convencional o electrònica i de la paqueteria.
2. Verificar i registrar documents comercials, administratius, de tresoreria o altres.
3. Gestions bàsiques sota supervisió d'un adult, relacionades amb el pagament, cobrament, ingrés o reintegrament.
4. Organitzar i gestionar la distribució dels recursos materials.
5. Confeccionar comunicacions escrites breus: notificacions, avisos i rètols informatius que no presentin dificultats, segons les instruccions rebudes.

ANÀLISI DE LA CONTINUÏTAT FORMATIVA



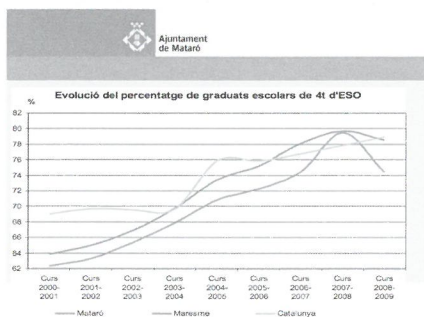
pràctica educativa

Els resultats assolits quan a continuïtat formativa (inscripció a nous cursos) ha estat:

- Curs setmanal per a l'orientació laboral ofertat pel servei d'inserció laboral municipal de Sant Celoni (1).
- Proposa la realització de pràctiques en una empresa ofertat pel SIRDAL, servei municipal per a l'ocupació juvenil de Mataró (1).

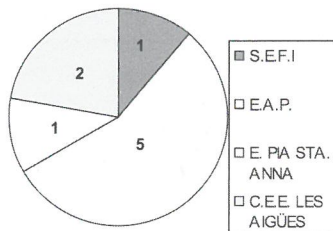
Cursos professionals ofertats pel SEFI, servei educatiu de formació i inserció (5).

DADES D'ESCOLARITZACIÓ DE LA CIUTAT DE MATARÓ. ANY 2011

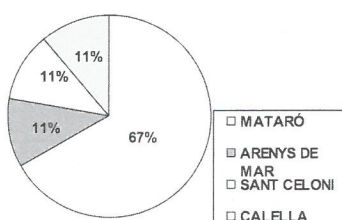


CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP

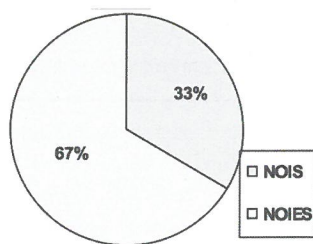
PROCEDÈNCIA



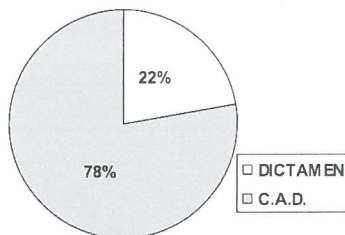
MUNICIPI DE RESIDÈNCIA



SEXE



DOCUMENTACIÓ



Novetat de darrera hora

Un cop iniciat el curs 11-12, hem rebut la notícia de que hi ha la intenció d'allargar tots els P.Q.P.I. un any més de cara el curs 2012-2013, d'aquesta manera el curs es desenvoluparia en dos anys. Ho rebem com una bona notícia: El segon de P.Q.P.I. adaptat deixaria de ser una repetició, com ha hagut de ser fins ara. Tot i que ha estat publicat al BOE, cal ser prudents, i esperar quin desplegament se'n farà.

Referències Bibliogràfiques:

DECRET 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial. (Pàg. 67485).

Ajuntament de Mataró, Institut Municipal d'Educació. <http://www.mataro.cat/porta/ca/educacio/index.html>

Correspondència amb l'autora: Gemma Serra i Vila. Llicenciada en Psicologia. Tutora del PQPI "Auxiliar en Activitats d'oficina i serveis administratius en general". E-mail: g.serravila@gmail.com

NEIX TEAdir, AL COSTAT DE L'AUTISME

El dia 2 d'abril de 2010 es va crear l'**Associació TEAdir de pares, mares, familiars i amics de persones amb Trastorn de l'Espectre Autista** (www.associacio-teadir.org). El naixement d'un nou de col·lectiu de pares, en aquest cas de persones vinculades d'una manera o d'una altra a l'autisme, no és perquè sí, sinó que respon a diverses raons. És que no existeixen al nostre país pares i familiars de persones amb autisme que s'hagin organitzat per a millorar la seva situació a nivell social, educatiu i terapèutic? De ben segur que sí, però el cert és que la nostra associació va néixer de la necessitat de representar a les persones que conviuen amb l'autisme, així com, i sobretot, als propis afectats, des d'una altra vessant que no havia estat fins al moment representada per cap associació existent (veure "Manifest del 2 d'abril de l'associació TEAdir" disponible a la xarxa).

L'associació TEAdir aplega sobretot a pares i familiars, així com a alguns professionals, de persones amb autisme que poden transmetre la importància d'entendre la persona amb autisme, no com a un conjunt de conductes mal apreses i que necessiten ser reeducades, sinó a com a un subjecte que presenta una sèrie de símptomes que li fan difícil el vincle social amb els altres però que escull, sent, rebutja, accepta, gaudeix, i pateix d'estar en un món que percep amb molta inquietud però en el qual es debat per ser-hi. Aquesta és la visió subjectiva, present en qualsevol ésser humà, que la nostra associació entén com una dimensió a preservar encara més en les persones amb autisme.

TEAdir ha crescut enormement en l'any i escaig que fa que la primera junta (integrada per Mar Calado, Neus Carbonell, Elizabeth Escayola i Iván Ruiz) es va constituir. En aquest temps s'han impulsat i sostingut diversos projectes:

- Un Grup de pares obert a qualsevol pare i mare interessat, que es reuneix mensualment i que

funciona com un espai de paraula per a compartir experiències en allò que representa conviure amb una persona amb autisme. En aquest grup de pares no s'alliçona a ningú, ben al contrari es dóna la paraula per a testimoniar de les experiències particulars de cadascun dels integrants.

La realització del documental *Unes altres veus. Una mirada diferent sobre l'autisme*. Es tracta d'un dels projectes més importants de l'associació en què pares, familiars i afectats directes de l'autisme testimonien de la seva experiència entorn a l'autisme i a l'aplicació del tractament psicoanalític a les dificultats dels seus fills i d'ells mateixos. Es preveu l'estrena del documental per al desembre de 2011 però ja es pot veure el trailer (<http://unesaltresveus.teidees.com/>) realitzat amb els donatius de moltes persones i entitats vinculades.

La inauguració de les primeres Colònies RESPIR per a nens amb autisme (<http://masuno2011.wordpress.com/colonies-d%C2%B4estiu-2011/>), que van tenir lloc a Les Feixes de Coaner (prop de Valls de Torruella) durant la darrera setmana de juliol de 2011. Per primera vegada a casa nostra, cinc nens vinguts de diversos llocs de Catalunya van poder beneficiar-se durant set dies d'un context terapèutic i de lleure a l'alçada de les seves dificultats i dels seus interessos amb cinc professionals que orienten la seva pràctica clínica des de la psicoanàlisi lacaniana. Els bons resultats d'aquesta experiència entre els nens i els pares que van participar fan pensar que TEAdir podrà continuar impulsant aquestes colònies de manera regular.

- Una campanya de recollida de signatures en contra de la "Proposición no de ley para la mejora de la atención de las personas con autismo", que va ser aprovada l'11 de gener al Congrés dels diputats. Més de 2000 signatures

i suports de desenes d'entitats vinculades va servir per a aturar el text d'aquesta PNL tal i com s'havia presentat i sensibilitzar als diversos representants polítics de la necessitat d'explicitar en aquests tipus de textos vinculants la necessària atenció cap a la pluralitat de tractaments de l'autisme existent en el nostre país així com cap al dret democràtic dels pares d'escollir-los. La mobilització que TEAdir va produir entre els diferents professionals implicats i les persones directament afectades va expressar el ferm rebuig al fet que una metodologia concreta de tractament (en aquest cas els mètodes cognitiu-conductuals) s'imposi per sobre de les altres fins al punt d'esborrar-les del mapa, una mapa complex però enriquidor, de què gaudeix el nostre país.

A més de ser la nostra associació un col·lectiu que vetlla per un espai social que tingui en compte la subjectivitat de les persones amb autisme i els seus familiars -no suficientment representat i fins i tot amenaçat per les accions i iniciatives d'altres entitats-, TEAdir no es presenta en contra de ningú sinó a favor d'una altra manera d'entendre i tractar l'autisme, aquella que representa la psicoanàlisi, tal i com és aplicada avui en molts centres i institucions d'arreu del món. Allò que el pare, la mare, el professional que atén a la persona amb autisme, allò que ella mateixa té a dir disposa d'un lloc a la nostra associació. La validesa i eficàcia de la psicoanàlisi en el tractament de l'autisme de les persones que representem va fer associar-nos doncs ara fa més d'un any, no per a imposar una visió única de l'autisme sinó per a escoltar i transmetre el que cada persona afectada té de més genuí a dir.

Iván Ruiz
President de TEAdir

POBRES NENES, DONES POBRES

UNA HISTÒRIA EN FEMENÍ A LES
CASES DE MATERNITAT
I DE CARITAT BARCELONA

**Montserrat Alay Suárez i
Marcel Poblet Romeu**

Llibres de Matrícula, 2010. Calafell

Quan s'explica història sempre hi ha una part que queda ignorada. La història de les dones sempre ha estat poc coneguda. Aquest llibre intenta esbrinar la marginació patida per moltes dones a l'època de la industrialització i en conseqüència la dificultat d'accedir a una preparació.

La pagesia deixava el camp i anava a la ciutat per aconseguir millorar la seva situació. Moltes dones trobaven feina en pèssimes condicions a les indústries, condicions que si ja eren dolentes pels homes, encara ho eren més per a les dones. Moltes d'elles al ser mares i veure que les criatures les havien de mantenir en unes condicions de molta pobresa, les deixaven en institucions com la Casa de la Maternitat.

Altres dones miraven d'ajudar als ingressos familiars fent de "dides" i anaven del camp a la ciutat per alletar fills-es de famílies benestants.

Algunes dides les llogaven des de les institucions, per alletar els nens i nenes de la Casa de Maternitat.

La mainada institucionalitzada, que eren alletada per una dida i aconseguia sobreviure, era afortunada perquè podia anar a escola i aprendre un ofici si era noi, tot i que després estaven destinats a ser mà d'obra barata. Les noies però tenien com a destí un sol ofici, el de minyona.

Aquesta obra ens descriu la dificultat per a una bona part de dones de sortir de la pobresa. Estaven dins d'un cercle viciós.

Hem de estar en alerta per a no repetir la història.

Carne Gisbert i Otxoa

EAP Mataró



**SENSE ÀNIM DE LUCRE
PER QUÈ LA DEMOCRÀCIA
NECESSITA LES HUMANITATS**

Martha C. Nussbaum

Editorial Arcàdia

Realment a les nostres escoles i Instituts s'educa per a ser persones actives i crítiques? O s'està preparant per a la competitivitat?

Sembla que més aviat s'està deixant de banda el sentit de la justícia, el pensament crític, l'empatia, o la comprensió de les emocions i els sentiments, el posar-se en el lloc de l'altre. L'estudi demostra que s'està deixant l'educació intel·lectual i cultural per l'educació del benefici propi, l'economia o per la tecnologia, la ciència de les arts industrials.

La situació actual, convida a replantejar-nos el tipus de valors i pràctiques educatives per tal d'aconseguir educar en la responsabilitat i la consciència democràtica.

Aquest assaig reflexiona sobre el perill de deixar morir les humanitats a la nostra societat i en fa una gran defensa.

Carne Gisbert i Otxoa

EAP Mataró



**CINEMA I PAU
FUNDACIÓ PER LA PAU**

Aquesta vegada la ressenya, és d'una exposició que està pensada especialment per a l'alumnat de secundària.

L'exposició va acompanyada d'unes fitxes didàctiques i a través d'unes pel·lícules fan una aproximació i reflexió a l'entorn de la violència. Consta de 8 mòduls de 2m d'alçada i 80 cm de diàmetre. Cal tenir un espai de 45 m2 i té un cost de lloguer.

La violència està present en el nostre entorn i és bo ser-ne conscient i identificar-la. Hi ha violència masclista, terrorisme, militar, assajament... Tota violència té

unes causes i cal aprendre a evitar-la, que sapiguem saber on és i què es pot fer des d'una actitud individual i social.

Si voleu informar d'aquesta exposició al vostre centre, heu de facilitar el contacte amb: Virginia Garzón. Fundació per la Pau. vgarzon@fundacioperlapau.org
Telèfon: 93 302 51 29.

Enllaçant amb el tema de l'exposició adjunto una relació de: **24 Pel·lícules de PAU** agrupades per diferents temes.

Crítica i anàlisi de la violència

Haz lo que debas, d'Spike Lee.1989.

El Bola, d'Achero Mañas.2000.

South Park: más grande, más largo y sin cortes, de Trey Parker.1999.

Dogville, de Lars von trier,2003.

Conflictos Armats (i oblidats)

En tierra de nadie, de Danis Tanovic.2001.

Hotel Rwanda, de Terry George i Keir Pearson.2004.

La chaqueta metálica, d'Stanley Kubrick.

El descontrol de les armes

El senyor de la guerra, d'Andrew Niccol.2005.

Trece días, de Roger Donaldson.2000.

Hiroshima, de Mori Nakazawa.1983.

En tierra hostil, de Kathryn Bigelow,2009.

Fer front a la militarització

Nacido el cuatro de julio, d'Oliver Stone.1989.

Escuela de genios, de Martha Coolidge.1985.

Europa Europa, d'A Gnieszka Holland.1990.

Senderos de gloria, de Stanley Kubrick,1957.

Prevenir l'aparició del terrorisme

World Trade Center, d'Oliver Stone.2006.

Paradise Now, de Hany Abu-Assad.2005

En el nombre del padre, de Jim Sheridan.1993

La no violència és el camí

Gandhi, de Richard Attenborough,1982.

The boxer, de Jim Sheridan, 1997.

Los educadores, de Hans Weingartner.2005.

Construir una cultura de pau

Oriente es Oriente, de Damien O'Donell. 1999.

llibres

Ciudad de Dios, de Fernando meirelles i Kátia Lund.2002.

La vida secreta de las palabras, d'Isabel Coixet.2005

Aquest llistat de pel·lícules que em van facilitar a la Fundació per la Pau, les podeu trobar a la pàgina web <http://www.edualter.org/material/pau/paz/.htm>, acompanyades de les corresponents guies didàctiques.

Espero que us sigui d'utilitat.

Carme Gisbert i Otxoa

EAP Mataró



ENSEÑAR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

REFLEXIONES DES DEL PUPITRE

J. Marín, R. Barlam, C. Oliveres

Editorial Horsori.

Cuadernos de Educación, nº63

Els autors d'aquest llibre són professors de secundària en actiu i participen en entorns universitaris per al desenvolupament i promoció de les eines informàtiques en l'educació.

El llibre parla de la diferent aproximació dels adults i dels joves a la tecnologia informàtica, de la naturalitat amb què els "nadius digitals" utilitzen aquestes eines mentre que per als adults i "immigrants digitals" es fa difícil l'accés a un terreny que ha crescut massa per a albirar abastable en un context d'aula. De la perplexitat amb què sovint ens adonem de les diferents expectatives que tenien respecte a l'ús d'aquestes eines els professors i els alumnes i de perquè en massa ocasions, aquest tema es converteix en una altra bretxa en la comunicació entre adolescents i adults. Es tracta la relació educativa entre alumnat i professorat recollint principis psicopedagògics imprescindibles i teories psicològiques bàsiques, com la de les intel·ligències múltiples de Gardner, i alguns capítols es dediquen específicament a recordar la importància que tenen els esmentats principis en aquesta relació.

Aquest llibre s'organitza en deu capítols

dedicats a diferents temes d'actualitat en la conjunció d'educació i tecnologia informàtica: el concepte d'intel·ligència, l'ús de les xarxes socials, els llibres de text digitals, els ordinadors portàtils, les presentacions multimèdia, el potencial de videojocs i simuladors, com iniciar un canvi al centre per a incorporar aquestes metodologies, etc.

Cada capítol s'aborda des de l'experiència en l'àmbit educatiu dels autors i ofereix exemples i propostes educatives amb recursos informàtics per a treballar-los dins l'aula. Per al contingut tractat en cadascun d'ells, s'ofereix al final de cada capítol una acurada selecció de recursos en forma de lectures, vídeos o propostes digitals que permet profunditzar sobre el tema i que estan actualitzats, la majoria, a desembre de 2010.

Per a aquests autors, l'important de l'ús de les tecnologies informàtiques a l'aula és el profit que se'n pugui obtenir des d'una visió àmplia, que supera les fronteres de l'àrea en que s'utilitza: ha de permetre l'accés a la informació i la gestió d'aquesta per a produir aprenentatge significatiu. I aquest es produirà més fàcilment si la proposta que es realitza als alumnes és atractiva.

Donen una opinió fonamentada dels punts forts i febles de la política educativa en aquest tema en diferents països, del paper de les editorials, de la necessitat de canvi en la metodologia docent, i d'altres temes a partir d'un coneixement directe del treball a l'aula i dels recursos informàtics disponibles amb una visió crítica, lúcida i realista dels avantatges i les dificultats que poden comportar. I fan una aposta explícita per la introducció de la metodologia AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua anglesa).

En definitiva, és un llibre que pot facilitar al professorat instruments per a comprendre millor l'aproximació que fa l'alumnat a l'ús de la tecnologia informàtica, animar-lo a experimentar a l'aula a partir de les múltiples propostes que fan els autors i facilitar el procés educatiu i el grau de satisfacció de tots els implicats en l'aprenentatge.

Anabel Esteban

EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN CONTEXTO: DE 3 A 6 AÑOS

Angel Alsina

ICE Univ. Barcelona. Horsori Editorial.
Barcelona 2011

Aquest any s'ha editat el present text, interessant reflexió sobre l'ensenyament de les matemàtiques en el Segon Cicle de l'Educació Infantil. Està orientat essencialment a mestres i docents de didàctica d'aquesta etapa escolar, comptant amb el respecte que professen envers les necessitats dels infants per aprendre matemàtiques.

El plantejament del llibre parteix de la necessitat d'atendre situacions d'aprenentatge relacionades amb contextos de la vida quotidiana. Parteix de la base que la matemàtica és un procés de pensament creditor de ser estimulat a l'edat de 3 a 6 anys. Tanmateix, també reconeix la necessitat d'habilitació del personal docent d'Educació Infantil per a actualitzar els seus coneixements en aquesta matèria, tan a nivell disciplinari com didàctic, per ensenyar matemàtiques a les primeres edats, sobretot, després de la implementació dels currículums orientats a l'adquisició de capacitats i competències. La proposta educativa de l'autor s'orienta a contextualitzar els continguts del coneixement matemàtic amb la intenció de facilitar a l'alumne l'accés al pensament amb estratègies vinculades als seus referents personals, socials i emocionals.

El context és definit com la situació particular que explica diverses accions entreligades en funció d'una intenció. Aquest context pot ser interpretat de maneres diferents, fet que facilita la construcció del coneixement personal. Aquesta versatilitat comprensiva permet bastir la (re)construcció del propi coneixement.

En el volum que descrivim se'ns compara la Piràmide de Nutrició Saludable (SENC, 2004), tant difosa en els darrers temps, amb una Piràmide d'Educació Matemàtica que l'autor proposa per a jerarquitzar les essències del pensament matemàtic. Aquest piràmide tindria a la base les situacions quotidianes i la matematització de l'entorn. En un segons estadi es plantegen els recursos manipulatiu amb diversos materials, segueix amb els recursos lúdics, els literaris (narracions, endevinalles i cançons), els recursos tecnològics, fins al llibre de treball, pròpiament dit.

llibres

Entre les referències tòriques anteriors en què es fonamenta, introdueix el concepte d'Educació Matemàtica Realista (EMR, aportada per Freudenthal al 1991) on s'aposta per l'ús dels contextos com a vehicles de creixement entre el concret i l'abstracte. És en aquest punt on es defineixen els 6 principis fonamentals en l'aprenentatge de les matemàtiques que actualment identifica Alsina (2009): Activitat, Realitat, Nivells, Reinvençió guiada, Interacció i Interconnexió.

El llibre obre les portes a la imaginació i la creativitat dels docents per portar a terme la didàctica de la matemàtica de 3 a 6 anys. En aquest sentit, els 4 primers capítols corresponen als blocs de continguts matemàtics que es treballen a les primeres edats:

- Raonament lògic-matemàtic
- Numeració i càlculs (amb anàlisi de dades)
- Geometria
- Mesura

En totes les situacions didàctiques hi podem trobar propostes explícites de treball per a identificar els atributs comptables de l'entorn. Entre les múltiples propostes que hi podem trobar, se'ns parla de comptar arbres al parc, reconèixer elements quantificables en els gegants del poble, fer comparatives en diferents mesures (fils de llana, alçada dels alumnes), ponderació comparativa dels volums i capacitats amb caps que han portat de casa seva i una llarga llista d'elements a utilitzar amb l'objectiu primari del tractament matemàtic de l'observació de la realitat.

El darrer capítol presenta un enfoc globalitzat de l'educació matemàtica a l'etapa infantil. Permet establir bases per a comprendre les relacions matemàtiques amb altres camps del coneixement i les relacions de les matemàtiques amb l'entorn.

Aquest llibre anima als professionals de l'educació infantil a inserir funcionalment l'ús i la pràctica de la matemàtica en situacions d'aprenentatge dins dels contextos de la vida quotidiana. Està inspirat en la idea i la intenció que els/les mestres del 2n Cicle d'Educació Infantil tinguin més eines per ajudar als alumnes a ser persones ma-

temàticament més competents.

El treball que us presentem també pot ser de gran utilitat per a tots els especialistes d'atenció a la diversitat que han de crear estratègies d'ensenyament-aprenentatge per tal de dotar de bases sòlides els alumnes amb barreres a l'accés als aprenentatges, tot i que en el llibre no s'hi fa cap menció explícita. Hi ha una gran varietat i riquesa d'idees i propostes pràctiques de les què podem extreure'n material a l'hora de proposar les adaptacions i ajustos metodològics amb l'alumnat que sol ser objecte de les demandes procedents dels centres educatius. S'obre, per tant, un nou repte per al col·lectiu de psicopedagogs per a endinsar-nos en un camp malauradament poc explorat.

Jaume Forn i Rambla

Psicopedagog
de l'EAP B-27 de Montmeló



Informació d'una nova prova psicomètrica: TEST TEME

Test de Metodologies d'Estudi, basat en els estils personals
Manual tècnic i d'aplicació amb propostes de millora
Barcelona. ISEP. Edició bilingüe català/castellà

Aquest test és el resultat del treball d'un equip de cinc especialistes coordinat per Joan Riart i Vendrell.

Presenta, com a finalitat, el registre dels estils d'estudi, estratègies positives de treball i defectes habituals de cada grup-classe.

Es tracta, per tant, d'una eina fonamental dins de l'òptica de l'acció tutorial i el seguiment de les tècniques d'estudi i les metodologies emprades per l'alumnat. Per bé que està destinat essencialment a l'alumnat de l'Educació Secundària Obligatòria, pot ser de gran utilitat per al professorat del Cicle Superior d'Educació Primària, igual que per accions orientatives pròpies del Batxillerat. Al marge d'aquests destinataris, tot el col·lectiu de psicopedagogs, psicòlegs escolars i professorat universitari es pot veure beneficiat pel treball, a l'hora que facilita

eines d'actuació per a la millora i perfeccionament de l'operativitat funcional de tot l'alumnat, dins de l'aula i fora d'ella.

Està estructurat en 3 subtest:

1. TEE (Test d'Estils d'Estudi). És auto-aplicable i auto-correctible. Consta de 39 preguntes, amb 4 opcions de resposta, referides a 18 aspectes d'estudi.
2. EPT (Estratègies Positives de Treball i Estudi). És auto-aplicable i auto-correctible. Consta de 36 preguntes, amb 2 opcions de resposta, referides a 18 camps d'estudi.
3. EDG (Enquesta de Defectes de Grup). És auto-aplicable i va destinat als docents que han de registrar els defectes habituals de les Tècniques de Treball dels grups-classe. Consta de 20 preguntes amb 5 opcions de resposta que permeten fer l'estadística de la proporció d'alumnat que presenta algun defecte.

De les informacions tècniques que se'n destaquen, cal fer esment d'una alta fiabilitat estadística amb errors típics inferiors al 0.01 o 0.05, una validesa contrastada i ajustada a la normalitat.

A la prova EDG s'hi estableixen referents estadístics d'utilitat comparativa per a docents.

Tenim a les nostres mans, per tant, un instrument que pot ser de gran valor si volem racionalitzar i operativitzar esforços tutorials, amb la intenció de donar cobertura als treballs de tècniques d'estudi que es fan als diferents cicles i cursos de l'Educació Primària i la Secundària Obligatòria.

Seria, per tant, oportú que als nostres centres educatius -sobretot als instituts-comptéssim amb instruments objectius de mesura sobre l'eficàcia de les tasques orientades a l'aprofitament de l'esforç, tant de l'alumnat com del docent que només pretenen la millora dels estils i estratègies d'estudi en la col·lectivitat educativa.

Jaume Forn i Rambla

Psicopedagog
de l'EAP B-27 de Montmeló



CARTES I POEMES DES D'UNA CADIRA

Josep Calderón

Estem segurs que cap dels professionals que llegeixen aquesta revista són insensibles quan toca valorar o treballar amb un infant que presenti dificultats. I estem segurs que tots som conscients del patiment dels seus pares, de les seves esperances truncades, de la preocupació sobre com es podrà defensar davant els altres, com viurà amb la seva diferència i, a més, de l'angoixa pel futur del seu infant si ells no hi són.

Però tot i que siguem molt imaginatius i sapiguem posar-nos al seu lloc, mai podrem arribar a la incertesa i les angoixes que ells han passat. A la frustració d'esperar una festa i acabar amb una tragèdia.

I aquest llibre ens acostava a aquesta vivència, íntima, personal, punyent. Però ens hi acostava amb tota la delicadesa i sensibilitat, posant-nos la pell de gallina i amb un encongiment de cor permanent. I el trufat de poemes el fan encara més sensible i íntim.

Cartes i poemes des d'una cadira, la cadira en la que va seure durant tres mesos, en Josep, el pare d'en Marc, al costat de la incubadora a la UCI de neonats d'un hospital. Mesos en els que va escriure aquestes cartes i poemes.

Llibret del tot recomanable per facilitar-nos aquest saber "posar-nos al lloc de", des d'una tendresa extraordinària. També hi veurem descrit l'evolució del diagnòstic que es va dibuixant i definint poc a poc fins a l'etiqueta final: paràlisi cerebral. I el pare escriu: "...no ho havíem pensat així, encara no havíem calibrat la importància de les possibles afectacions del nostre petit i aquell nom ens va caure com una gerra d'aigua freda...vam tornar en silenci cap a casa sense poder dirigir-nos ni una paraula entre nosaltres".

I també és un càntic als i a les professionals, als bons i bones professionals que han trobat al llarg dels dos anys que fa que va néixer en Marc. Però també una denúncia als sistemes rígids administratius, als professionals poc sensibles: als que no tre-

ballen amb persones sinó amb objectes.

I no em resisteixo a reproduir unes línies de la contraportada del llibre: "No facis cas del que et diguin i intenta mirar més enllà de la superfície. No hi veus res més? Esforça't. Sigues tu qui el mira atentament. Sigues tu qui li pares l'atenció necessària per sentir-lo. Sigues tu qui li ofereixes el teu braç per a què es recolzi. Desperta en tu l'esperança i...espera un temps, i veuràs. Tots tenim un motiu pel que superar-nos, el meu es diu Marc".

Pensem que cal llegir-lo perquè ens pugui ajudar a veure amb uns altres ulls, els pares dels nostres infants amb dificultats d'aprenentatge.

Joan Agelet

Nota:

El llibre es pot adquirir a: <http://www.bubok.es/llibres/203193/Cartes-i-poemes-des-duna-cadira>

Els beneficis de l'autor aniran destinats a una associació de paràlisi cerebral sense afany de lucre.



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

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

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)

Podeu adreçar aquesta butlleta a:

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@gmail.com

Professional BS

BS Pòlissa de Crèdit Professional

acp
EAP

ASSOCIACIÓ
CATALANA DE
PROFSSIONALS
DE LES CIÈNCIES
D'ASSESSORAMENT
PSICOPEDAGÒGIC

«Tinc un crèdit que està
sempre disponible»

BS Pòlissa de Crèdit Professional es renova automàticament i li permet equilibrar la seva economia particular tot l'any, sempre que ho necessiti i sense haver de pagar despeses, perquè **només pagarà interessos per la quantitat utilitzada i durant el temps disposat.**

- 0,5% de comissió d'estudi
- 0,5% de comissió per no-disposició
- 0,5% de comissió per cancel·lació anticipada
- Comissió d'obertura i de revisió anual (50 euros)

Ara, a més a més, només pel fet de fer-se client, aconseguirà **un regal ben pràctic.**



Memòria USB
de 8 Gb*

Informi's sobre Professional BS a les nostres oficines, al **902 383 666** o directament a **professionalbs.es**.

* En cas que s'exhaureixi aquest regal, es substituirà per un altre del mateix valor o superior.

Sabadell Atlántico

BS