

# À

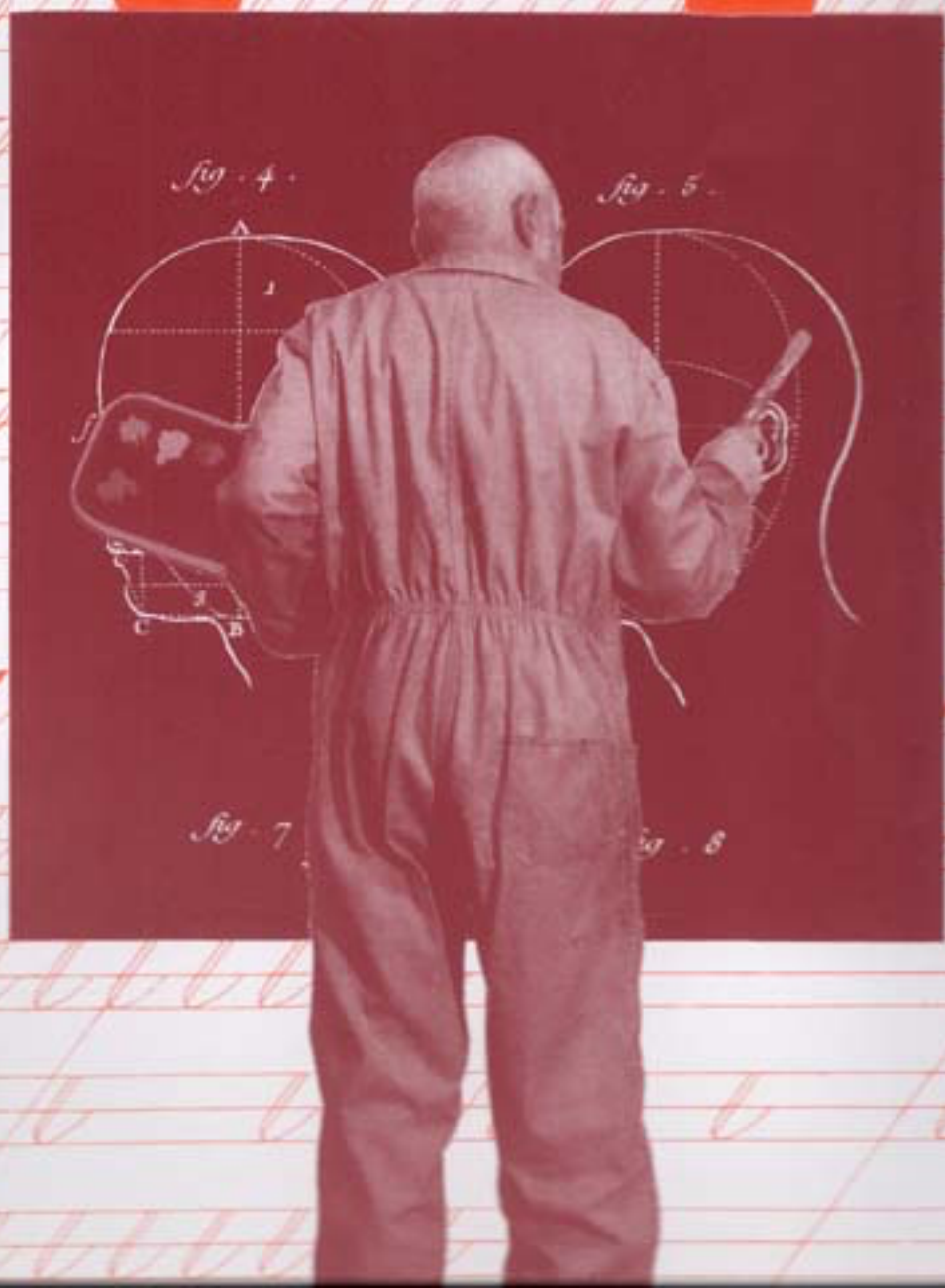
# MBITS

## de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPELAGOGIA I EDUCACIÓ

# 29

ESTIU 2010



# 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.pangea.org/ambits



**DIRECTOR**

Joan Serra Capallera

**CONSELL DE REDACCIÓ**

Joan Agelet Profitós  
Ramon Almirall Ferran  
Eulàlia Bassetas Ballús  
Jaume Forn Rambla  
Carme Gisbert Ochoa  
Tessa Julià Dinarés

**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 i maquetació.** Vicens Edu Ayma

**Portada.** Quim Domene

**Il·lustracions.** Hugo Pratt

**Impressió:** Impremta Aubert - OLOT

**Dipòsit legal:** GI-77-2001

**ISSN 1885-6365**

**Preu:** 5€

**ESTIU 2010**

### SUMARI

3. No deixem perdre els aspectes essencials de la intervenció psicopedagògica.

### ENTORNS D'ACTUALITAT

4. La nova formació professional: una oportunitat per definir itineraris de formació personalitzats. **Rosa Solans Esparrica**

### DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

10. Reflexions i propostes de la intervenció psicopedagògica en un marc de serveis educatius de zona a Catalunya. **Jesús Viñas i Cirera**

### ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

14. El projecte escolta'm: acompanyar per capacitar. **Antoni Giner Tarrida, Carme Saumell Mir**
19. Reflexions a l'entorn de les altes capacitats. **Dr. Àngel Guirado i Serrat**
24. Dany cerebral adquirit infantil. **Antonia Enseñat Cantallops**
27. Metodologies i estils docents que prevenen la disrupció dins l'aula. **M. Pilar Vegas Masià**
32. Els plans de millora afavoreixen la inclusió educativa. **Josep Ma. Andreu Calaf**
40. Valoració i intervenció psicopedagògica en casos d'infants adoptats. **Assumpció Roqueta Sureda**
43. La diversificació curricular: mirall de l'orientació acadèmica i professional. **Clara Balaguer Nadal, Teresa Coquard Calvo, Vicent Mari Serra**
48. Projecte d'innovació. El centre educatiu Jacint Verdaguer, un model d'institut escola obert a la societat actual. **Maria Alonso Bonals**
52. Aula de família. Un espai de reflexió i formació per a pares i mares. **Lluís Amat, Rosa Morell**

### PRÀCTICA EDUCATIVA

55. Hivernacle de sentiments, emocions i valors. **Jordi García, Violant Estreder, Pilar Estellés**

### LLIBRES

58. Educar aun. El educador frente a los retos de la enseñanza. **Yolanda Marin Segura**  
Josep Goday Casals. Arquitectura escolar a Barcelona de la mancomunitat a la república. **Carme Gisbert i Otxoa**

#### HUGO PRATT

(Platja de Lido Ràvena i Rimini, Itàlia, 1927 - Grandvaux, Suïça, 1995)

"...Había crecido. Tenía un mundo de aventuras y de filosofía ante él. Tal vez la historieta necesitara un soplo mágico, algo casi metafísico para enlazar el eterno espejismo del hombre: su afán de jugar con la muerte y con la vida, conocer sus límites, llegar a tocar el fondo del Absoluto. Así nació esa joya de la historieta mundial que es **CORTO MALTÉS**.

Hay una suave melancolía en este personaje que brotó del recuerdo de Salgari, de Leslie Charteris, de Joseph Conrad. Es un hombre de hoy, que recorre un mundo que se desmorona, jurando que hace lo mejor. Hay sutileza, ironía, belleza, ternura en su mirada llena de escenarios distantes como Port Said, el Orinoco, las Guayanas, los remotos archipiélagos de Oceanía... Detrás de esa melancolía, la violencia, el tiempo detenido, la desesperación de ser héroes, la importancia de ser hombres. **CORTO MALTÉS** es la mayor creación de Hugo Pratt, es su concepción final sobre el mundo y su sentido lúdico; es su cálida mirada..."

(Presentació d' **Hugo Pratt** apareguda en el número que li va dedicar **Norma Editorial** per a la col·lecció "Un hombre, mil imágenes")





# NO DEIXEM PERDRE ELS ASPECTES ESSENCIALS DE LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Aquests darrers anys l'Administració Educativa catalana ha endegat una reconversió dels serveis educatius públics partint de la necessitat, i fins i tot la urgència, d'abordar la posada al dia dels equips de suport i assessorament psicopedagògic, així com el seu necessari ajustament a les noves necessitats que plantegen les institucions escolars. Com a professionals de la psicologia educativa, la pedagogia, la psicopedagogia i el treball social volem expressar la nostra preocupació en relació a que aquesta reconversió acabi suposant una greu desconfiguració de la col·laboració i millora de la pràctica docent fins ara assentada en la valoració i la resposta psicològica, pedagògica i social dels processos d'ensenyament i aprenentatge de caràcter individual o col·lectiu, que han dut a terme tot aquest temps els professionals dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica.

Donades les importants i profundes transformacions que s'estan donant en les institucions que incideixen en el procés d'individualització i socialització de les capes més joves de la població, algunes d'elles de caràcter marcadament estructural, resulta evident la necessitat de projectar, de cares al futur, noves funcions i línies de treball d'aquells/elles professionals que, en col·laboració amb les institucions escolars, hi participen. D'igual manera, les actuals exigències socials sobre les funcions i la configuració dels serveis públics fan necessària la reestructuració de les formes organitzatives clàssiques d'aquests equips. Estem convençuts que aquest camí s'ha de construir amb la col·laboració dels i les professionals que han acumulat un saber en aquest treball al llarg dels anys i no només des de criteris econòmics i conjunturals de les polítiques del Departament d'Educació.

En aquest sentit, i coincidint en el temps amb el debat encetat a Catalunya des de la "Conferència Nacional d'Educació", els i les professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic públic van dur a terme una àmplia reflexió i anàlisi de la seva pràctica amb la voluntat de revisar les finalitats, funcions i objectius dels equips de suport a la tasca docent. Aquest debat intern va culminar amb el "Document de Definició i Funcions dels EAP", datat al desembre del 2004, en el que es redefinien els trets professionals i les funcions d'aquest equips a partir de tres grans blocs d'anàlisi:

- la revisió i reformulació conceptual de la pràctica psicopedagògica que suposen les aportacions de l'Associació Americana de Retard Mental del 1992 en establir un marc de valoració i resposta configurat, alhora, per les capacitats o competències, pels entorns i pel funcionament;
- els profunds canvis que estem vivint, els quals afecten tant a l'esfera personal com social i incideixen de manera determinant en l'estructura clàssica dels serveis públics;
- la descentralització de les estructures de planificació i gestió de les administracions públiques, i el consegüent increment de protagonisme dels agents locals en les preses de decisions de caràcter públic en el propi territori.

Les línies de treball endegades i les propostes resultants, com es desprèn del seu propi enunciat, estableixen un clar paral·lelisme amb les fonamentacions que constitueixen la base argumentativa de les línies directius de la LEC i que es recullen en els diferents apartats del "Pacte Nacional per a l'Educació". En aquest sentit, l'exercici realitzat en aquell moment suposava la projecció cap al futur d'una de les aportacions més signifi-

ficatives en el camp de la psicologia educativa i la pedagogia del sud d'Europa. Aquestes aportacions i model de treball, es veuen avui profundament amenaçats des de les orientacions tecnico-organitzacionals desplegadas des del Departament d'Educació.

Al llarg dels prop de quatre decennis d'intervenció psicopedagògica pública a Catalunya, des dels primers equips municipals de la dècada dels setanta del segle passat fins a l'actual procés de reconversió dels equips d'assessorament psicopedagògic, la tasca que ha caracteritzat la seva actuació s'ha relacionat, de manera més o menys prioritzada, amb la contribució a la resolució dels problemes que l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials planteja a la pràctica docent, així com a l'assessorament en relació al procés d'ensenyament i aprenentatge que té lloc a l'aula i al conjunt del centre educatiu.

Aula i escola han constituït, així, els escenaris prioritaris d'intervenció, i amb ells el professorat, l'alumnat i les seves famílies. Paral·lelament als que podríem considerar com a subjectes centrals de la intervenció psicopedagògica, la pròpia institució escolar ha esdevingut referent d'acció. La intervenció concreta sobre les necessitats escolars vinculades amb el desenvolupament personal de l'alumnat ha coexistit, així, amb processos d'intervenció que han tingut la institució escolar, i la millora de la pràctica educativa que en ella s'hi dona, com a objectius fonamentals de la tasca pròpia dels assessors i assessores psicopedagògics.

Ha estat aquesta una pràctica assentada en les profundes relacions que s'estableixen entre el desenvolupament personal i l'aprenentatge. Relacions que actualment estan patint dràstiques transformacions, tant pel que fa als mecanismes i contextos en els quals es dona, com per la diversificació, transversalitat i complexitat dels escenaris més o menys formalitzats en els que tenen lloc els processos d'individualització i socialització dels infants i joves. Estem en un moment en el qual s'imposen noves pràctiques, nous marcs de valoració i resposta, nous instruments de treball conjunt, noves maneres de concebre i dur a terme la pràctica dels assessors i assessores psicopedagògics/ques, nous escenaris però, que lluny de qüestionar els marcs conceptuals d'anàlisi i resposta, i el paper dels i les professionals implicats en l'assessorament i la intervenció psicopedagògica i social, n'activen la seva validesa.

Avui, més que mai, donada la situació que travessa el fet educatiu i la institució escolar en el nostre país, és necessària una reflexió compartida, en profunditat i amb perspectiva a mig i llarg termini, de quines són les accions-clau per a la millora del sistema educatiu i de quins serveis educatius públics de suport i assessorament calen per acompanyar als centres educatius a consolidar millors pràctiques que portin a l'alumnat a ser plenament competents com a ciutadans.

En aquesta línia reclamen que l'Administració pública catalana sigui capaç de definir amb claredat un model d'intervenció psicopedagògica que assegurï el perfil professional d'aquests assessors i assessores, i que incorpori les aportacions teòriques i l'experiència obtinguda al llarg d'aquestes dècades en l'anàlisi dels processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat en el seu context, tenint en compte l'aula, el centre educatiu, la família i el sector.

Juny de 2010

**Joan Agelet Profitós.** Psicopedagog d'IES  
Consell de redacció Àmbits de Psicopedagogia  
President de l'ACPEAP 1996-2000

**Ramon Almirall Ferran.** Assessor Psicopedagògic d'EAP  
Consell de redacció Àmbits de Psicopedagogia  
Dept. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació UB

**Eulàlia Bassedas Ballús.** Assessora Psicopedagògica d'EAP  
Consell de redacció Àmbits de Psicopedagogia  
Presidenta de l'ACPEAP 2001-2003

**Jaume Forn Rambla.** Assessor Psicopedagògic d'EAP  
Consell de redacció Àmbits de Psicopedagogia

**Jaume Francesch Subirana.** Assessor Psicopedagògic d'EAP  
President de l'ACPEAP 2009-2010

**Carme Gisbert Otxoa.** Assessora d'EAP  
Consell de redacció Àmbits de Psicopedagogia

**Tessa Julià Dinarés.** Psicopedagoga d'IES  
Consell de redacció Àmbits de Psicopedagogia

**Joan Serra Capallera.** Assessor Psicopedagògic d'EAP  
Director d'Àmbits de Psicopedagogia

Dept. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació UdG

**Ferran Sentis Vayreda.** Assessor Psicopedagògic d'EAP  
President de l'ACPEAP 2004-2009

# LA NOVA FORMACIÓ PROFESSIONAL: UNA OPORTUNITAT PER DEFINIR ITINE- RARIS DE FORMACIÓ PERSONALITZATS

Rosa Solans Esparrica

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya  
Direcció general d'ensenyaments professionals, artístics i especialitzats  
Servei de Programes de Transició

## RESUMEN

El artículo expone los cambios que se han producido en el sistema educativo y en la formación profesional, a partir de la Estrategia establecida por la Unión Europea el año 2000 en Lisboa. La clave ha sido el establecimiento de un sistema integrado de cualificaciones y formación profesional que permite organizar toda la formación con un referente común: las unidades de competencia. A lo largo de la exposición se remarca la importancia de este referente para establecer correspondencias y puentes entre diversas formaciones y para acreditar también las competencias adquiridas a través de la formación no formal y de la experiencia laboral. El objetivo final: facilitar la formación permanente y que cada persona realice su propio itinerario de cualificación. Finalmente el artículo plantea la importancia de incorporar el concepto de itinerario en la orientación del alumnado, para que cada alumno inicie el más adecuado a sus intereses i capacidades. Ello permite, en el caso de los que no acreditan la ESO, realizar un enfoque en positivo, mostrar que existen caminos abiertos más allá de los itinerarios académicos más tradicionales y motivarlos para que no abandonen la formación.

## ABSTRACT

The article puts forward the changes in educational and vocational training systems emanating from the strategy established by the European Union in Lisbon 2000. The clue has been the setting of an integrated system of qualifications and vocational training that allows the organization of the training with a common reference: the key competence units. All along the presentation the importance of this referent is underlined in order to establish correspondences and bridges among different training systems and also in order to certificate the acquired competences through non formal training and work experience. The aim is to facilitate life long training and to facilitate to each person their own itinerary of qualifications. To finish with, the article brings out the importance of incorporating the concept of itinerary when guiding the pupils, so that they can start the one that better fits their interests and capacities. That would mean, for those without a certificate in ESO, a positive target, showing that there are open paths beyond more traditional academic itineraries and that would help motivate them not to abandon their training.

## CANVIS SOCIALS I NOUS PLANTEJAMENTS DE L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

L'actual societat del coneixement i de la informació, requereix dels seus ciutadans una gran flexibilitat i l'adaptació contínua als canvis i a noves situacions. Els experts coincideixen a assenyalar que seran diversos els canvis de lloc de treball en la vida professional de les persones i que s'ha trencat el model propi de la societat industrial que comportava una relació lineal entre formació i treball: la realització d'uns estudis i l'obtenció del títol acadèmic corresponent donaven accés a una feina i a una trajectòria professional estable.

D'altra banda les previsions són de disminució dels llocs de treball de baixa qualificació i, per tant, la formació i la millora de la qualificació professional resulten imprescindibles.

Es fa necessari, doncs, que les persones disposin de les competències necessàries per afrontar els canvis i per realitzar un procés d'aprenentatge permanent al llarg de la vida.

En aquest sentit, els sistemes educatius

están adaptant els seus objectius i els orienten a facilitar l'aprenentatge permanent. Així mateix en el plantejament dels currículums es passa de la lògica de les disciplines a la lògica de les competències que passen a ser els elements clau dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Amb aquests enfocaments la Llei Orgànica d'Educació (LOE) estableix en el seu preàmbul que la formació és un procés permanent que es desenvolupa al llarg de la vida i aquesta idea presideix tot el contingut i desplegament de la Llei[1].

Així mateix queda recollit en la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) que, en concret, pel que fa a l'ensenyament obligatori a Catalunya, estableix en el seu article 59.3: "El currículum de l'educació secundària obligatòria s'ha d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques i ha de facilitar la incorporació dels alumnes als estudis posteriors i a la vida adulta i el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida"[2].

En els cas de la formació professional inicial, que imparteix el sistema educa-

tiu, els currículums estan orientats tant al desenvolupament de les competències específiques d'una professió com de les competències bàsiques i de caràcter transversal necessàries per desenvolupar-se en un entorn laboral. L'objectiu és l'adquisició d'una qualificació professional per facilitar l'accés al món laboral i també la millora d'aquesta qualificació al llarg de la vida. Trobem novament aquí el concepte d'aprenentatge permanent.

Perquè aquest aprenentatge pugui ser una realitat per a tothom, cal facilitar l'accés universal i continu a la formació i, al mateix temps, establir els mecanismes perquè cada persona pugui realitzar la formació permanent de manera adequada al seu ritme i a les seves característiques i, també, d'acord al seu context i als requeriments de l'entorn laboral.

## LA FLEXIBILITAT DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL I LA REALITZACÓ D'ITINERARIS PERSONALITZATS

L'impuls europeu a l'educació i la formació  
En la reunió de caps d'estat i de govern de la Unió Europea, celebrada a Lisboa el



març de l'any 2000, es va plantejar la formació com un element clau per a la millora de la competitivitat, el creixement i la cohesió social. En conseqüència es van fixar un conjunt de línies estratègiques per millorar la formació, desenvolupar la societat del coneixement i facilitar la lliure circulació de les persones en l'espai europeu.

Perquè els països puguin definir i aplicar en paral·lel les mesures que han de permetre assolir els objectius fixats a Lisboa, la Unió Europea ha elaborat el programa de treball: "Educatió i formació 2010", que amplia els objectius inicials, ha fet recomanacions i ha establert marcs de referència europeus. Destaquem com a més rellevants:

- o La creació d'un marc europeu de qualificacions que serveix de referent comú per organitzar la formació i per reconèixer les competències. Facilita la conversió entre diferents sistemes i nivells de qualificació.
- o La definició i ampliació de les competències bàsiques i la definició de les competències clau, de caràcter transversal, per a l'aprenentatge al llarg de la vida
- o L'estratègia per millorar la realització, la qualitat i l'atractiu de la formació professional, així com la seva flexibilització.
- o La creació de l'EUROPASS, document en el que qualsevol ciutadà europeu podrà anar incorporant les qualificacions i competències que vagi adquirint i que seran reconegudes en qualsevol país europeu.

#### L'adaptació de la formació professional al marc europeu

Les línies de treball impulsades per la UE han comportat, també en el nostre país, canvis normatius importants en relació a l'educació i la formació i nous enfocaments en l'organització de la formació professional.

La Llei, estatal, de les Qualificacions i de la Formació Professional de l'any 2002[3] va establir les bases per organitzar un sistema de formació professional obert i flexible, amb l'objectiu que les persones vagin capitalitzant la formació assolida per diverses vies i puguin construir un itinerari personalitzat de formació i millora de la seva qualificació:

- o Defineix la formació professional com "el conjunt d'accions formatives que capaciten per a l'acompliment qualificat de les diverses

professions, l'accés a l'ocupació i la participació activa en la vida social, cultural i econòmica".

- o Engloba en la formació professional tant la inicial, que imparteix el sistema educatiu, com la que s'adreça a la inserció laboral (formació ocupacional) i la formació continua dels treballadors de les empreses. Queden totes integrades en un mateix sistema.
- o Organitza el sistema nacional de qualificacions, que serveix de referència tant per definir les formacions com per acreditar-les. Les competències acreditades condueixen als títols de FP, expedits per l'administració educativa, i als certificats de professionalitat, expedits per l'administració laboral.

El desplegament de la Llei s'ha fet mitjançant normes més específiques que en regulen aspectes concrets, entre elles la que desenvolupa el Catàleg de qualificacions i de competències professionals[4] i la que ordena la formació professional del sistema educatiu[5]. Aquesta última incorpora mesures flexibilitzadores en l'oferta, regula les proves d'accés i d'obtenció de títols i els cursos de preparació de les proves d'accés als cicles formatius. Estableix, per tant, noves vies d'entrada al sistema.

En aquest marc general, a Catalunya s'ha desplegat una normativa pròpia:

- o L'aprovació, l'any 2002, del Pla General de Formació Professional a Catalunya, consensuat entre l'Administració i els agents socials i econòmics. Destaca en els seus objectius el de desenvolupar un sistema integrat de formació i qualificació professional i establir mesures per facilitar l'accés de les persones a la formació, especialment d'aquelles amb més dificultats i amb risc d'exclusió social i/o amb discapacitats.
- o La creació de l'Institut Català de Qualificacions que defineix el Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya[6].
- o El Decret pel qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional especí-

fica[7]. Amplia l'oferta ordinària de formació professional dels centres docents i ofereix diverses possibilitats de realitzar-la. El seu objectiu és facilitar que altres col·lectius puguin formar-se i millorar la seva qualificació professional i les possibilitats d'inserció i promoció laboral.

- o La Resolució per la qual s'estableix, amb caràcter experimental, el règim d'alternança entre formació i treball en els ensenyaments de formació professional inicial[8]. Facilita la realització dels cursos de FP combinats amb un contracte de treball en una empresa del mateix sector professional, amb la qual cosa es complementa l'adquisició de les competències en l'entorn educatiu amb les que s'adquireixen en un entorn laboral real.
- o El Decret pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial a Catalunya[9]. Estableix per als programes l'objectiu de proporcionar formació bàsica i professional a l'alumnat que no obté el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria i facilitar-li la continuïtat formativa, especialment en els cicles de formació professional de grau mitjà.
- o La definició i implantació a partir del curs 2009-10 dels nous títols de formació professional a Catalunya[10], a partir del que estableix el Reial Decret que estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu[5].
- o L'Ordre per la qual s'estableix el programa experimental Qualificat[11], que pretén facilitar l'accés de la població adulta a la formació professional, facilitant el reconeixement de les competències adquirides per l'experiència laboral o mitjançant altres formacions.

En definitiva, tot un marc normatiu i un conjunt de mesures que responen a les línies de treball establertes per la UE i que pretenen facilitar l'accés de totes les persones a les ofertes diverses i flexibles que integren la formació professional. Permeten reconèixer i capitalitzar la formació que van realitzant, mitjançant un sistema

únic de qualificacions i d'acreditació de la formació. Així mateix creen vincles de col·laboració amb el món laboral per millorar la qualitat de la formació.

**El sistema de competències i qualificacions professionals com a base per a la realització d'itineraris personalitzats**

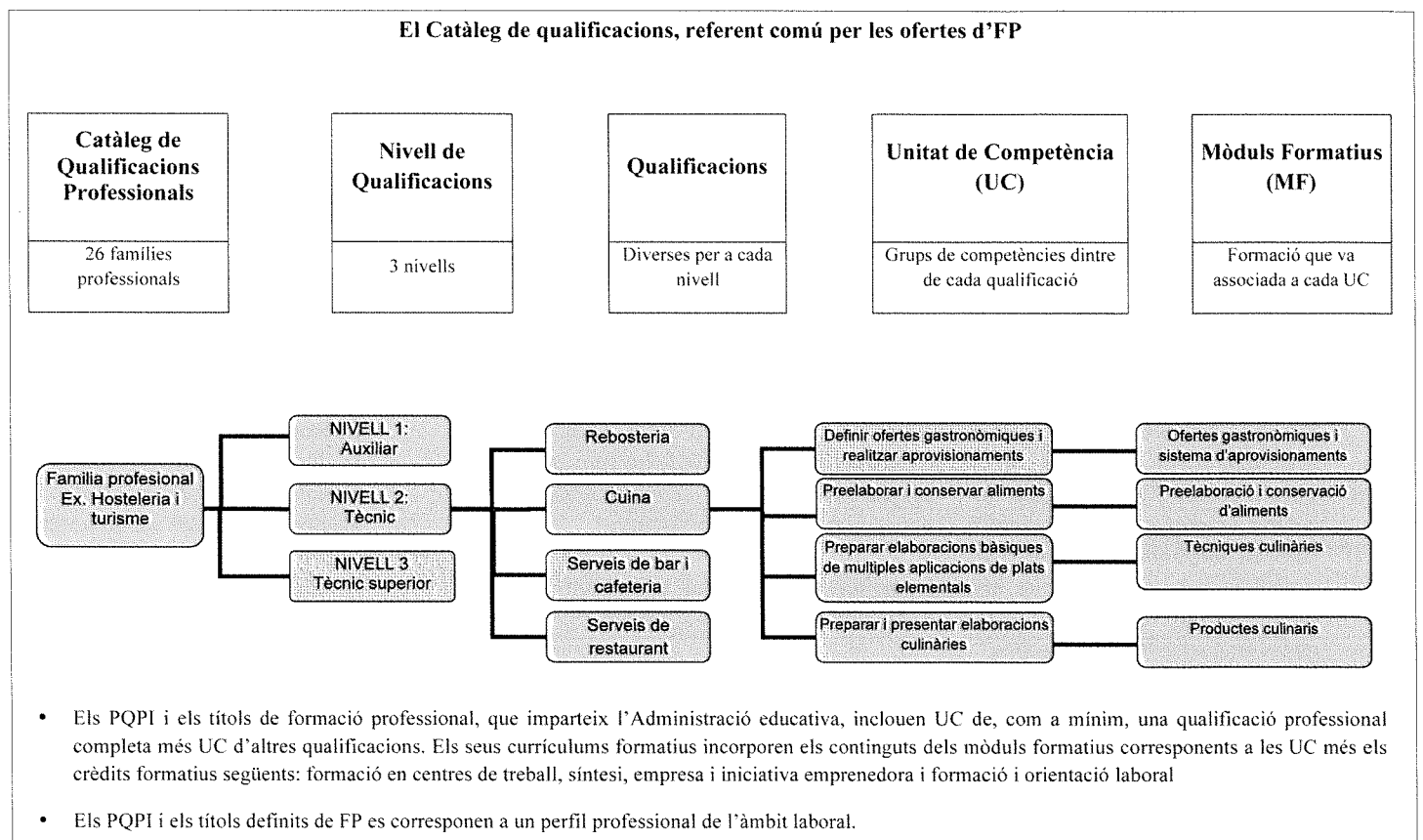
El sistema integrat de formació professional parteix de 3 conceptes clau: les qualificacions professionals, les unitats de competència i els mòduls formatius.

En el Catàleg de Qualificacions Professionals s'han definit 26 famílies professionals, o conjunt d'activitats econòmiques afins, en cadascuna de les quals es distingeixen 3 nivells:

- o **Nivell 1: Auxiliar.** Requereix el domini de tècniques molt concretes i repetitives, treballant sota dependència continuada. Es correspon al nivell dels programes de qualificació professional inicial (PQPI).
- o **Nivell 2: Tècnic.** Comporta un domini de tècniques que permeten ser aplicades a noves tasques amb un comportament molt autònom. És el nivell que correspon al cicles formatius de grau

- mitjà. Es correspon als cicles formatius de grau mitjà de FP (CFGM)
- o **Nivell 3: Tècnic superior.** Requereix domini en l'elaboració de tècniques o procediments, coordinant grups de treball. Es correspon als cicles formatius de grau superior (CFGS).

Cadascuna de les 26 famílies integra diverses qualificacions i cada qualificació està composta per un conjunt d'unitats de competència, segons es veu en l'exemple de l'esquema 1.



La **qualificació** és un standar oficial que conté les competències requerides per a dur a terme activitats en el context d'una professió o d'un lloc de treball. Es defineix com un conjunt de competències professionals amb significació per al treball, que s'agrupen en unitats de competència (UC). Abasta també coneixements i capacitats de l'àmbit personal.

La **unitat de competència** és l'agregat mínim de competències professionals susceptibles de reconeixement i acreditació. Normalment coincideixen amb un lloc de treball rellevant. Inclou: les competències profes-

sionals d'un determinat nivell, les competències emocionals que fan referència a les característiques, actituds o qualitats necessàries per a la bona realització de la feina.

Per adquirir les capacitats descrites en una unitat de competència es requereix una determinada formació, que queda descrita en un **mòdul formatiu**. Així cada unitat de competència té associat el seu mòdul formatiu, que constitueix un bloc de formació tot i que a l'hora de desenvolupar-lo es pot subdividir en unitats formatives més petites.

La unitat de competència és la unitat bàsica de referència que permet organitzar la

formació de manera flexible i establir equivalències i convalidacions.

Així, els currículums dels títols de formació professional prenen com a referència les unitats de competència, desenvolupen els mòduls formatius corresponents i avaluen i certifiquen unitats de competència i qualificacions del catàleg de qualificacions professionals. També s'organitzen i acrediten amb els mateixos referents la formació ocupacional i la contínua.

Aquest sistema permet, a més, avaluar i acreditar les competències que una persona adquireix com a resultat d'aprenentatges

no formals o mitjançant la pràctica laboral. Les acreditacions poden ser d'una qualificació completa o bé d'una part de la qualificació, que sempre es podrà completar per la mateixa o altres vies.

D'aquesta manera cada persona pot realitzar el seu propi itinerari de qualificació professional, anar capitalitzant les competències adquirides per diverses vies, acreditar qualificacions professionals i, si escau, obtenir un títol de formació professional. En definitiva el sistema facilita a cada persona la realització de l'itinerari més adient a les seves motivacions, interessos i circumstàncies personals i professionals.

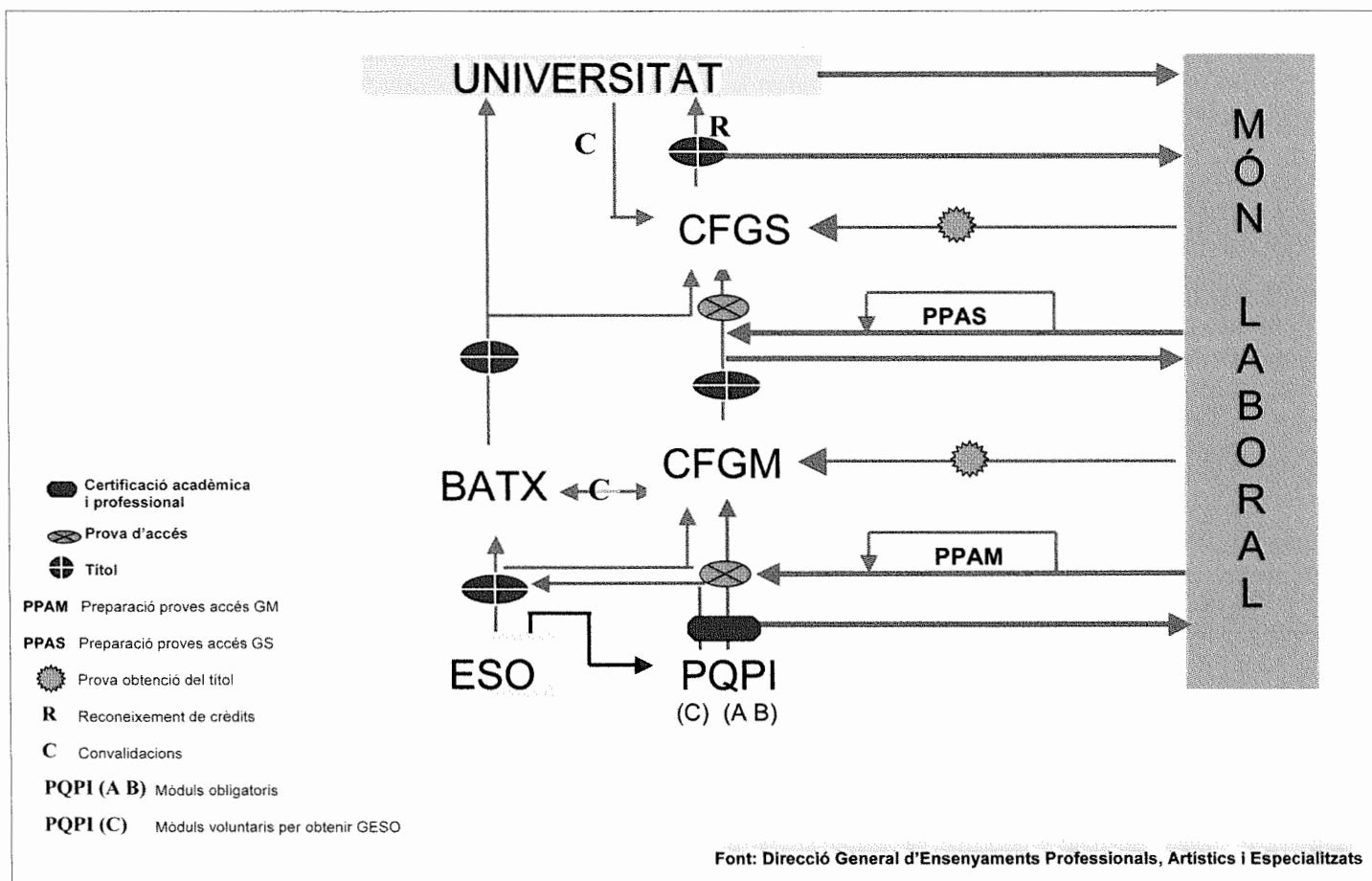
**NOVA PERSPECTIVA EN L'ORIENTACIÓ: PROPOSTA D'ITINERARIS PERSONALITZATS A PARTIR DE LES POSSIBILITATS QUE OFEREIX LA FORMACIÓ PROFESSIONAL**

L'orientació a l'alumnat, especialment al que finalitza l'ensenyament obligatori, ha de contemplar la diversitat d'itineraris que poden conduir a l'obtenció d'una acreditació professional i d'una titulació acadèmica i incorporar en el seu plantejament la perspectiva de la formació permanent.

Aquest enfocament és especialment important quan es tracta d'alumnat que no té possibilitats o presenta dificultats per re-

alitzar els itineraris de continuïtat acadèmica establerts. També, en aquells casos amb una motivació o necessitat immediata d'incorporar-se al món laboral, permet plantejar la continuïtat formativa a mig termini amb la motivació afegida del reconeixement de les competències adquirides laboralmente.

El sistema educatiu ha establert vies per reincorporar les persones que no han obtingut la titulació acadèmica requerida per accedir a la formació professional, però que han realitzat altra formació i/o han adquirit competències mitjançant l'exercici d'una activitat laboral.



Com es veu en l'esquema 2, es presenten diverses possibilitats de realitzar un itinerari professionalitzador, combinant, si es vol, etapes de formació amb períodes d'activitat laboral i es pot reprendre la formació reglada sense necessitat de tornar enrere. Una persona pot arribar a cursar estudis universitaris seguint l'itinerari acadèmic ordinari (ESO i Batxillerat més prova de selectivitat o cicle formatiu de FP de Grau Superior) però pot arribar-hi també realitzant altres itineraris més llargs, que podrien iniciar fins i tot en un PQPI, utilitzant els

punts i les vies alternatives d'accés a la formació professional. Així les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà i superior permeten l'accés a la formació professional de les persones que no han acreditat l'ESO i el Batxillerat respectivament. Però l'important és que en el resultat d'aquestes proves es té en compte la formació i les competències que la persona ha adquirit en un programa de qualificació professional inicial (PQPI), en la formació per a la preparació de la prova i, si és el cas, mitjançant l'experiència labo-

ral. El reconeixement d'aquestes formacions millora la qualificació obtinguda en la prova i, fins i tot, pot comportar l'exempció total de la mateixa. Si per aquestes vies es facilita l'accés a la FP també estan previstes mesures que en faciliten la seva realització. Per a aquelles persones que volen alternar treball amb formació la flexibilitat del sistema els ha de facilitar la realització dels cicles amb una temporització adequada al seus horaris o cursar només una part del currículum i acreditar les unitats de competència cor-



responent. Aquesta última opció pot ser també adequada per a l'alumnat amb necessitats educatives especials que poden acreditar la formació corresponent a les unitats de competència més adients a les seves possibilitats. Així doncs, davant el ventall de possibilitats obertes després de l'etapa obligatòria, cal plantejar quina és la millor per a cada jove en funció dels seus interessos, motivacions, capacitats i nivell de maduresa. Es tracta que cada noi i noia pugui desenvolupar-se agafant el camí més adequat per integrar-se socialment i laboralment i anar creixent com a persona i com a professional.

En el cas de l'alumnat que no obté el GESO el plantejament pot ser i ha de ser en positiu. Acabar l'etapa sense titulació d'ESO no vol dir haver esgotat les possibilitats formatives sinó tenir obertes altres portes i noves oportunitats per iniciar un itinerari alternatiu de formació i professionalització. El primer pas d'aquest itinerari és la realització d'un programa de qualificació professional inicial (PQPI).

### ELS PQPI: L'INICI D'UN ITINERARI PROFESSIONALITZADOR

La LOE en l'article 30 i la LEC en el seu article 60, estableixen els programes de qualificació professional inicial (PQPI), adreçats a l'alumnat que no ha obtingut l'acreditació en finalitzar l'etapa obligatòria.

Aquests programes s'emmarquen en el conjunt de la nova formació professional i proporcionen competències corresponents a qualificacions professionals de nivell I. Constitueixen, per tant, la formació professional de primer nivell.

Els PQPI es plantegen amb una doble finalitat: facilitar la incorporació en el món laboral i possibilitar la continuïtat de l'itinerari formatiu, especialment en els cicles de formació professional de grau mitjà. També, per a aquells alumnes que vulguin, faciliten l'obtenció del graduat en educació secundària obligatòria.

El seu currículum respon a aquesta doble finalitat i ofereix una formació de caràcter integral que compagina la formació específica de preparació professional (mòduls A) amb formació bàsica i per al desenvolupament personal (mòduls B).

Els continguts de formació professional capaciten per entrar en el món laboral amb una qualificació bàsica reconeguda, mentre

que els mòduls de formació general reforcen i amplien les competències bàsiques que han de facilitar l'aprenentatge permanent i la transició al món laboral.

La formació assolida en un PQPI queda acreditada amb la certificació de les unitats de competència assolides, corresponents al Catàleg de Qualificacions Professionals.

A més a més, la realització d'un PQPI obre vies de continuïtat formativa gràcies al reconeixement de la formació realitzada en el programa:

- o Si l'opció és continuar la formació professional reglada, la superació del PQPI li facilita. Cas que l'alumne/a del PQPI hagi obtingut una qualificació final igual o superior a 8 queda exempt/a de realitzar la prova d'accés establerta i accedeix directament al cicle formatiu de grau mitjà. Si ha superat el programa amb una qualificació menor de 8 queda exempt d'una part de la prova i part de la qualificació del PQPI s'afegeix a la nota que obtingui en la prova d'accés.
- o Si l'opció és obtenir el Graduat en ESO pot obtenir el títol realitzant els 7 mòduls voluntaris establerts pels PQPI (mòduls C). Si la qualificació del PQPI és 6,5 o superior només cal que en cursi 6.

Ambdues són vies obertes tant per als joves que continuen el seu itinerari formatiu immediatament després del PQPI com per a aquells que optin per incorporar-se al treball i que amb posterioritat es plantegin reprendre la formació. En aquest cas, si escau, tindran també la possibilitat de demanar el reconeixement de les noves competències adquirides per l'experiència laboral.

Així doncs els PQPI són un exemple clar dels ponts establerts en el sistema educatiu per facilitar la motivació per a la formació i la represa d'itineraris formatius dintre d'un sistema integrat i flexible de formació professional. Responen als plantejaments generals i a les directrius establertes per la Unió Europea per facilitar l'accés a la formació i a l'aprenentatge permanent de tots els col·lectius, especialment d'aquells amb major risc d'exclusió social, ja que considera la formació com un element clau no només per a la millora de la competitivitat i el creixement econòmic sinó també per a

garantir la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

### CONCLUSIÓ

Com a conclusió general veiem que el sistema de formació professional està organitzat perquè les persones interessades en formar-se puguin incorporar-s'hi en qualsevol moment de la seva vida, amb l'avantatge que se'ls reconeix el seu bagatge tant formatiu com professional i que poden anar fent el seu itinerari d'acord al ritme i necessitats de cada moment.

S'ha establert un sistema de qualificacions i s'han dictat mesures per a una organització més flexible de la formació professional a fi de facilitar tant l'accés com la realització de la formació. Per tant, tot i que el sistema està encara en procés de desenvolupament, existeix el marc estructural que ha de facilitar l'assoliment dels objectius plantejats.

Tanmateix, per fer-ho possible cal que s'avanci paral·lelament en dos altres processos cabdals. D'una part cal que l'educació obligatòria garanteixi les competències bàsiques imprescindibles per a realitzar aquests aprenentatges al llarg de la vida. D'altra banda és imprescindible que les persones siguin conscients de la importància i la necessitat de seguir itineraris formatius, tant per a la seva realització personal com per al desenvolupament social i econòmic. Aconseguir la motivació i la participació en la formació permetrà aprofitar les possibilitats que ofereix el nou sistema i avançar en la igualtat d'oportunitats i en la societat del coneixement, els objectius que, com hem vist, es van establir l'any 2000 a Lisboa.

#### Notes :

[1] LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación . BOE nº 106, 4 de maig de 2006.

[2] LLEI 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. DOGC nº 5422, de 16 de juliol de 2009.

[3] LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº, 147 de 20 de juny de 2002.

[4] REAL DECRETO 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. BOE nº 223, de 17 de setembre de 2003. Aquest Decret queda modificat pel RD 1416/2005, de 25 de novembre, i completat per altres successius decrets que van desenvolupant les qualificacions de les diverses famílies professionals.

[5] REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE nº3, de 3 de enero de 2007

[6] DECRET 176/2003, de 8 de juliol, de creació de l'Institut Català de les Qualificacions Professionals. DOGC n° 3935, de 29 de juliol de 2003.

[7] DECRET 240/2005, de 8 de novembre, pel qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica. DOGC n°4507, de 10 de novembre de 2005.

[8] RESOLUCIÓ EDU/2769/2008, de 10 de setembre, per la qual s'estableix, amb caràcter experimental, el règim d'alternança entre formació i treball en els ensenyaments de formació professional inicial. DOGC n° 5218, de 18 de setembre de 2008.

[9] DECRET 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial. DOGC n° 5463, de 14 de setembre de 2009.

[10] Instruccions d'organització dels cicles formatius de la Formació Professional Inicial –LOE. Accessible en: <http://www.gencat.cat/educació>.

[11] ORDRE EDU/336/2009, de 30 de juny, per la qual s'estableix el programa experimental Qualifica't en els ensenyaments de formació professional del sis-

tema educatiu, i s'obre convocatòria de selecció de centres per al curs acadèmic 2009-10. DOGC n° 5415, de 7 de juliol de 2009.

**Referències bibliogràfiques :**

COMISSIÓ EUROPEA (2008). Noves capacitats per a noves ocupacions. Comunicació de la Comissió al Parlament Europeu, Al Consell, al Comitè Econòmic i Social i al Comitè de les Regions. COM 2008/ 868 final de 16 de desembre de 2008. Brussel·les.

CONSELL CATALÀ DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL (2007). II Pla General de Formació Professional a Catalunya (2007-2010). Barcelona .

CONSELL EUROPEU (2002). Resolució del consell de la Unió Europea, de 27 de juny de 2002, sobre l'educació permanent. Diari Oficial L 163, de 9.07.2002.

CONSELL EUROPEU (2004). Educació i Formació

2010. Informe intermedi sobre l'execució del programa. Diari Oficial C 104/1, de 30.04.2004.

HOMS, O. (2009). Noves competències per a noves ocupacions. Conferència dictada en les VII Jornades del Consell Català de Formació Professional de 20 de novembre de 2009. Barcelona

INSTITUT CATALÀ DE LES QUALIFICACIONS PROFESSIONALS . Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional de Catalunya (SQCAT). Barcelona

PARLAMENT EUROPEU I CONSELL (2006). Recomanació del Parlament Europeu y del Consell, de 18 de desembre de 2006, sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent . Diari Oficial L 394, de 30.12.2006.

**Correspondència amb l'autora:** Rosa Solans Esparrica. E-mail : [rosa.solans@gencat.cat](mailto:rosa.solans@gencat.cat)



# REFLEXIONS I PROPOSTES DE LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN UN MARC DE SERVEIS EDUCATIUS DE ZONA A CATALUNYA

Jesús Viñas i Cirera.

Inspector d'Educació. Psicopedagog.  
Coordinació de Serveis Educatius[1]

## RESUMEN

Se plantea la necesidad de un cambio en la organización de la intervención psicopedagógica como soporte externo integrado en un modelo general. La propuesta de cambios en los servicios externos suponen un marco común psicopedagógico sobre la necesidad de una actuación diversificada entre el asesoramiento de experto, el coaching, el aprendizaje entre iguales y el trabajo en Clúster; Equipos multi profesionales de zona integrados manteniendo el perfil psicopedagógico; El trabajo en red i la Carta de servicios y la mejora constante

## ABSTRACT

There is need of a change in the Organization of educational psychology intervention as external support integrated into a general model. The proposal of changes in the external services must assume a psycho common framework is proposed to define the model currently non-existent in Catalonia. Later proposes four basic lines of external support education in zone: on the need for diversified action between expert advice, coaching, peer learning and work on cluster; team multiprofessional integrated area while maintaining the psycho profile; the networking i Charter services and continuous improvement.

## UNA NOVA ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA

En un article publicat recentment[2] exposava breument de quina manera havia augmentat la complexitat dels fenòmens socials, fins a quin punt els processos de canvi s'acceleraven, la incidència d'una crisi econòmica que té caràcter global, l'impacte imprevisible de les noves tecnologies i una detectable crisi de confiança en el lideratge que haurien de tenir les institucions socials i polítiques.

El sistema educatiu és especialment sensible a tots aquests fenòmens. No podem oblidar que a Catalunya només l'educació formal ateny a més d'un milió i mig de estudiants i professorat directament i que la meitat dels ciutadans hi estan relacionats a través de les estructures familiars. Per tant les escoles, els instituts i les universitats sofreixen directament i de forma punyent les tensions dels fenòmens esmentats. Si fa una dècada es parlava del "desconcert de l'educació"[3] ara podem parlar del "desconcert social" davant la societat líquida i canviant[4].

En aquest context laberíntic s'aprovà la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) que defineix les bases d'un canvi essencial en la organització del sistema educatiu sense entrar en aspectes curriculars i pedagògics.

Per tant pel que fa als dos elements que pretenem relacionar en el present article, la LEC no aporta res al model d'intervenció psicopedagògica, però pot tenir una incidència important pel que fa a l'organització dels suports.

A part de les referències als serveis educatius en l'article 86, hi ha dos aspectes bàsics que condicionaran la organització dels suports: El desenvolupament d'uns òrgans de coordinació territorial, les zones educatives, i l'autonomia dels centres.

El primer perquè des de la proximitat, des de la zona, previsiblement es podrà organitzar molt millor els recursos i sobretot alinear els esforços en models professionals de xarxa. Efectivament cal insistir sovint encara en la necessitat d'una actuació global i integrada de diferents institucions i professionals dels àmbits de les administracions i de les diferents institucions de cada territori.

El segon perquè el procés d'autonomia dels centres els responsabilitza de les seves decisions en tots els àmbits i va lligat a un rendiment de comptes precis dels resultats. Aquesta capacitat de decisió incidirà en els serveis de suport extern ja que implicarà una posta a la pràctica del concepte de or-

ganitzacions que aprenen[5]. Assessorar ha de comportar capacitat (empowerment) per part del qui rep l'assessorament és a dir aprenentatge.

## DOS EIXOS PER DEFINIR A CATALUNYA: LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA I ELS SERVEIS DE SUPORT DE ZONA

A Catalunya, al meu parer, mai s'ha concretat des de l'administració educativa, un model d'intervenció psicopedagògica definit. S'han anat fent diverses accions, s'han de dotat de recursos a través dels EAP i dels psicopedagogs dels centres però ha faltat per part de l'administració educativa una concepció d'intervenció sistèmica i sistemàtica.

Paradoxalment Catalunya és un referent en les aportacions en literatura especialitzada relacionada amb la psicopedagogia amb professionals tan influents, per citar-ne només alguns, com en César Coll, Isabel Solé, Climent Giné, Julio Aviñoa, Joan Bonals, Joan Serra, Teresa Huguet, Robert Ruiz, Pere Pujolàs, Javier Onrubia, Eulàlia Bassedas, Enric Bolea, Carme Basil... i amb una revista com "Àmbits de psicopedagogia" consolidada pel seu rigor, fruit també d'una reflexió des dels propis EAP. Fins i tot s'han publicat manuals d'actua-



ció que són utilitzats com a referent pels professionals[6].

Per tant, no es tracta que no hi hagi un gruix de pensament i pràctiques reeixides. El que ha faltat ha estat una voluntat explícita, una voluntat política-tècnica per concretar-la en un model coherent i global. El fet que la LOE hagi parlat d'orientació dona una nova oportunitat. Com a contrapunt, com es pot comprovar fàcilment, la LEC obvia, fins i tot en la terminologia, el concepte de la psicopedagogia. No estem davant d'una llei d'educació completa, encara que no podem ignorar l'aportació elements d'avançament organitzatiu del sistema educatiu que prometen.

L'altre aspecte que cal definir ha estat un concepció de serveis educatius adequats a l'autonomia dels centres i a una actuació integrada dels agents de suport. No es tracta de diluir especialitats com de la realització d'un treball en equip coherent des de diverses necessitats i especialitats complementàries. És un model que concreti el treball en xarxa amb d'altres professionals i amb una actuació a l'entorn dels centres, és a dir a la zona.

Pel que fa a l'evolució dels EAP els dos eixos són d'igual importància i caldria fer-los simultàniament, caldrà però que el Departament d'Educació en prioritzi la necessitat. Això és ben possible però cal d'entrada superar un escull de vital importància d'una concepció tècnico-política. En la pràctica encara no tothom ha entès que l'ensenyament forma part d'un conjunt més ampli que és l'educació. Feliçment l'any 2003 es va realitzar el canvi de nom per aprofundir en una pràctica d'educació àmplia. El canvi però, comportava una visió integral de l'alumnat en una idea més pròpia de polítiques integrades de "cicle vital" donat la importància rellevant que escau als aspectes acadèmics, sempre relacionant-los amb aspectes de desenvolupament personal i de l'entorn social. Els conceptes equitat i excel·lència formen part d'aquesta concepció de món.

Sent així, no és congruent que en documents de la conselleria no es considerin "bàsics" alguns recursos per l'orientació i la intervenció psicopedagògica. Són anomenats recursos "addicionals". En conseqüència no ens ha d'estranyar que en moment de dèficit pressupostari important i de regressió absoluta i relativa en la inversió en educació a Catalunya[7], prenent com a referència la ràtio despesa per alumne, s'opti per reduir

aquests recursos. Encara cal convèncer que aquests recursos són "bàsics" en el sentit que no són prescindibles sense afectar l'escolarització de qualitat. Un model ben definit d'intervenció hi ajudarà.

### PER LA DEFINICIÓ D'UN MODEL D'ORIENTACIÓ I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA A CATALUNYA

A Catalunya ja portem més de 25 d'anys del naixement dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) amb un bagatge de suport als centres, a les famílies i a l'alumnat en definitiva notable i reconegut. Per tant a l'inici es planteja la intervenció psicopedagògica com quelcom extern als centres tant per qüestions de pressupost a primària com per qüestions de concepció a secundària on es dibuixa un recel per part de la pròpia administració sobre l'aportació de la psicopedagogia entre el professorat.

Més endavant, a la dècada dels noranta, s'introdueixen els psicopedagogs a la secundària però no específicament per a tasques d'orientació i se'ls dona la responsabilitat de docència directa. L'orientació s'entén com quelcom no especialitzat i que n'hi ha prou en formar el professorat amb quatre cursets per què es pugui exercir en tots els nivells. Amb independència de la tasca lloable dels psicopedagogs dels centres actuen sense un marc d'intervenció global definit.

El debat es centra, a vegades i en reiterades ocasions, en si la intervenció psicopedagògica s'ha de fer des de professionals a l'interior dels centres o si com a contrapunt l'actuació és més efectiva des de l'exterior. Sovint s'assisteix a discussions sobre si amb l'existència dels psicopedagogs a secundària ja no tenen sentit els EAP formats per professionals externs. I no és un fenomen només de Catalunya, a d'altre parts de l'estat espanyol es prenen decisions en el sentit de supressió dels serveis externs.

Aquest debat intern-extern es centra sobre el saber com (know how) i el saber qui (Know who) però només té sentit si prèviament s'ha definit el QUÈ (Know what) i a Catalunya encara està per fer un marc d'intervenció psicopedagògica coherent. És una opinió que he sentit en dos marcs tant diferents com la jornada de formació de l'ACPEAP de l'any 2009[8] formulada per en César Coll com el mateix any en el congrés de Psicologia de l'Educació organitzada pel Col·legi de Psicòlegs per Javier Onrubia i que comparteixo totalment.

Cal superar i deixar enrere per tant reticèn-

cies prèvies de caràcter semifuncionarial i abordar el tema d'una forma rigorosa, aprenent d'altres models i alhora tenint en compte l'enorme aportació que ha generat la pràctica d'intervenció psicopedagògica dels últims 25 anys. El model lògicament ha d'estar relacionat i alineat amb objectius més amplis de sistema educatiu com un model d'inclusió o com aportació a un model comprensiu[9] que mai s'ha aplicat realment a Catalunya excepte en les normes burocràtiques.

En aquest article no definiré el model, però al meu parer de l'experiència compartida i observant els canvis que s'han succeït en d'altres sistemes si que en puc definir algunes reflexions:

- Al meu parer el manteniment i la incorporació en el sistema educatiu de professionals especialistes en psicopedagogia és irrenunciable si volem mantenir l'objectiu d'un sistema d'equitat i excel·lència.
- La formació inicial del professorat té moltíssimes mancances en els coneixements psicopedagògics tant en els mestres com en el professorat de secundària. No estic segur que el màster de secundària que estem estrenant ho cobreixi suficientment. Per tant la funció d'assessorament bàsic previsiblement es mantindrà per molt temps.
- Si l'objectiu educatiu de la política europea és evitar l'abandonament de l'alumnat abans dels 16 anys i que la gran majoria continuï fins els 18 anys en el sistema educatiu, caldrà garantir una acció orientadora professionalitzada.
- Donat que la intervenció psicopedagògica es realitza també en la família i en l'entorn sociocomunitari, cal un treball en xarxa amb d'altres professionals, i cal garantir-ne uns coneixements específics perquè sigui efectiva.
- No cal fer una opció dins o fora dels centres educatius. En alguns dels aspectes esmentats s'ha demostrat efectiu l'actuació externa mentre que d'altres pot ser millor l'interna. Per tant defenso per un sistema mixt tot i assegurant un model d'actuació comú.

Ja s'ha perdut molt temps per no definir aquest model, per tant espero que el més aviat possible el Departament d'Educació

s'ho imposi com a objectiu. Es tracta per tant de gestionar un coneixement[10] que té el sistema en el qual els centres esdevinguin nodes[11] de coneixement. El Departament d'Educació haurà de:

- Establir una direcció adequada que generi i modela la intervenció psicopedagògica assegurant totes les aportacions.
- Facilitar unes condicions adequades d'infraestructura compartida i facilitar una organització comuna empreedora i que aprengui.
- Definir un model, unes eines i uns processos compartits.

Esperem que no passi una altra legislatura sencera sense abordar-ho.

### L'ORGANITZACIÓ DELS SERVEIS EDUCATIUS DE ZONA I L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

En l'article abans esmentat[12] definia una proposta de serveis educatius de zona en cinc grans línies:

- Serveis educatius de base territorial (zona).
- Equips multiprofessionals amb diversitat de perfils, flexibles i adaptables a cada zona i amb temporalitats ajustades a projectes de zona.
- Equips que actuen donant serveis als centres, famílies, alumnat i a l'entorn sociocomunitari que els especifiquen en una "carta de serveis".
- Planificació, execució i valoració del servei conjuntament amb els centres educatius. (Clúster).
- Reforç a la direcció del servei educatiu.

No entraré en detalls ja que l'article és a l'abast de tothom però faré una reflexió en relació a la intervenció psicopedagògica externa.

### Sobre l'assessorament d'expert, el coaching, la pràctica reflexiva i l'aprenentatge entre iguals. Treball en Clúster

Com he expressat en el paràgraf anterior sostinc que no es pot actuar en un centre educatiu sense un model psicopedagògic comú al menys amb els orientadors del centre. També he defensat que desitjaria que aquest model el definís el Departament d'educació en els seus termes generals.

Per tant entenc un treball "en Clúster"[13].

Clúster que vol dir en comú o tancat (claustr) s'ha fet servir en el món empresarial per tal de significar la necessitat que les empreses de serveis incorporin el client en les seves decisions per tal d'ajustar al màxim el servei a les necessitats reals i possibilitats del servei. Fa molt temps que els assessors excel·lents saben de la imprescindible adaptació als centres i la variabilitat del servei que donen en funció de cadascun. És un primer pas, però cal anar més enllà, són els propis centres educatius que han d'intervenir en la planificació (marcant objectius), l'organització (concreció del com) i la valoració del servei que reben.

L'assessorament esdevé coach, és a dir algú que ens ajuda i ens capacita en una qüestió concreta, en la qual a través de l'acció ens entrenem, i aprenem com organització. En una fase inicial, per la formació deficient d'algun professor s'actua gairebé com a mentor, un assessorament formador. En molts processos es tracta d'un mecanisme de pràctica reflexiva[14], on aprenem en comú aportant un coneixement específic i alhora enriquir-nos conjuntament, aprenem conjuntament i construïm nou coneixement.

Lògicament no ens referim a aspectes que requereixen una actuació especialitzada com l'avaluació de diagnòstic de les necessitats d'alumnat amb necessitats educatives especials o d'orientació sinó d'un munt d'actuacions relacionades amb assessorar sobre metodologies, agrupaments o recursos efectius en models inclusius.

### Els equips tenen base territorial i actuen integradament però estan formats per equips multiprofessionals. L'especialitat d'orientador en aquest equips s'ha de mantenir

La multiprofessionalitat dels equips es basen en una especialització dels seus membres actuant de una forma integrada aportant diferents coneixements sobre la realitat. El servei educatiu de zona no és especialitzat però té entre els seus professionals els especialistes que calguin. I l'especialització en psicopedagogia per a mi no es prescindible. De fet en els esborranys de regulació dels nous serveis educatius és manté l'especialització per actuar en l'àmbit psicopedagògic.

Sovint s'ha suposat que un equip de zona volia dir que TOTHOM ho podia fer TOT. Res més lluny de l'efectivitat. Entre TOTS i TOTES ho fem TOT. No és exactament el mateix.

Defenso per tant una actuació sistèmica i

global integrada per part dels diversos perfils professionals del servei educatiu de zona, adequats al servei que calgui fer al centre. Per exemple no té sentit que el coneixement que té l'EAP de l'atenció a la diversitat, no es relacioni amb l'actuació en formació o en relació al treball amb les llengües i l'interculturalitat.

### Treball en xarxa, treball de zona

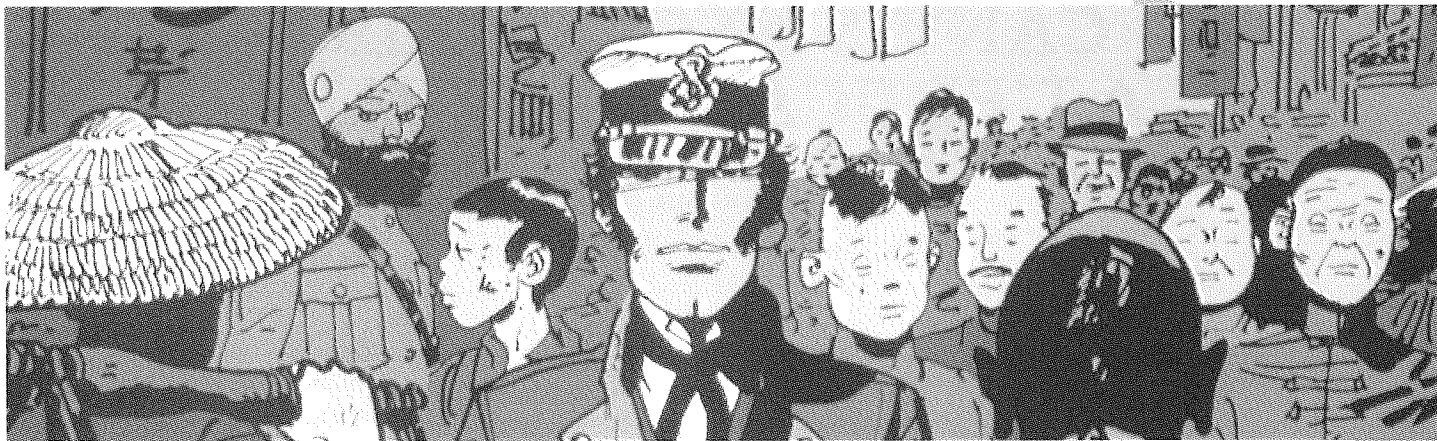
Com hem dit anteriorment l'educació és més que l'ensenyament. Les circumstàncies familiars i de l'entorn social tenen una relació directa amb els resultats educatius i per això cal actuar de forma global amb els nens i les nenes si realment volem un sistema educatiu equitatiu. Es per això que els serveis educatius de zona estan especialment indicats per establir unes relacions actives amb d'altres professionals d'altres departaments com salut, acció social i ciutadania, justícia, o dels serveis socials dels ajuntaments o institucions privades. Des del punt de vista que són externs i també per la seva especialització.

Les directives europees consignen la necessitat de les polítiques del cicle vital (life cycle) és a dir una actuació conjunta de les diferents institucions públiques i privades per tal de donar una resposta global a les necessitats dels ciutadans d'una determinada edat. A Catalunya encara queda camí a fer i no només entre administracions diferents. Les pròpies administracions de la Generalitat per exemple entre els diversos departaments han d'alinejar les seves actuacions. I encara més, en el propi Departament d'Educació ens queda un bon camí per fer.

Els EAP estan molt ben situats en aquest sentit. L'experiència de treball en xarxa és comuna en la seva intervenció. Els contactes amb els CSMIJ, amb els EAIA i amb els serveis socials dels ajuntaments són totalment habituals. Encara més, l'interior dels EAP ja és un equip multiprofessional. Primerament perquè es van unir pedagogs i psicòlegs, posteriorment el reconeixement d'una especialitat híbrida el psicopedagog, i la incorporació dels treballadors socials així com els fisioterapeutes per donar una atenció directa a l'alumnat. De manera que l'horitzó que es dibuixa en els serveis educatius de zona només significa una visió més àmplia de conjunt de l'actuació de professionals externs en cada centre educatiu per guanyar en efectivitat.

L'optimització dels recursos, obligada actualment i en un futur immediat per la profunditat de la crisi econòmica, és quelcom





més que “estalvi” conjuntural. La simplicitat i l'ús adequat dels recursos és un valor ètic que ens cal conscienciar i no solament perquè hi ha escassetat. En aquest sentit les reflexions del professional de l'EAP Julio Aviñoa relacionan l'optimització de recursos amb la inclusió són d'una lucidesa poc habitual[15]. Cal sentit econòmic general entenent que el temps dels professionals i el temps dels centres, famílies i alumnes que atenem és molt important, perquè precisament el temps és l'única cosa que no podem acumular.

#### Carta de serveis. La millora constant

Per aquest treball en xarxa el terme “Carta de Serveis” només és un enfoc, una mirada diferent, una mirada des d'un altre angle. Efectivament en els plans de treball habituals dels serveis educatius estan organitzats des del punt de vista dels professionals i no tant des de la mirada de qui rep el servei. S'exposen a partir de les funcions i no tant del servei precís que rep el centre, la família o l'alumne. En aquest sentit es fa difícil valorar l'efectivitat del servei donat, així com els resultats a mig termini de l'acció. I si no som capaços de relacionar la nostra activitat amb resultats no tindrem elements de feedback necessaris per la millora constant.

La carta de serveis aporta varis elements necessaris:

a) Primerament cal “acotar” les expectatives del servei als recursos disponibles. Tant per aquells que reben el servei com pel propi professional. Tot bon professional sap que caldrà en alguns moments aportar alguna cosa més que “allò que toca”. Però prefereixo que sigui en qualitat de l'actuació més que en quantitat. Sinó és així l'única cosa que aconseguim és estressar el professional i fer-lo molt menys efectiu. Les funcions dels EAP ens permeten fer moltes coses però les possibilitats estan acotades pels recursos disponibles.

- b) També és important que qui rep el servei tingui clar quin és el nostre compromís. Quin valor l'aportarem i quina dedicació.
- c) Finalment un bon servei s'ha de relacionar amb els resultats, i ha de ser sempre millorable segons la reflexió fruit de la valoració que constantment fem de la nostra pràctica. I és una autovaloració i alhora una heteroavaluació de qui rep el nostre servei, fonamentalment els centres educatius com institució.

#### CONCLUSIÓ

El canvi forma part de la naturalesa de les organitzacions que actuen com a sistemes oberts. Les pròpies organitzacions han de generar mecanismes de canvis o la pròpia realitat els obligarà a canviar[16]. Els canvis no és fan només perquè les coses no funcionin o estiguin en una crisi important. Hem d'establir mecanismes de canvi en totes les institucions per agilitzar les adaptacions i hem de construir institucions i serveis més flexibles. El procés d'adequació d'uns serveis pensats a l'inici dels noranta als canvis socials que han esdevingut els últims vint anys caldria agilitzar-se.

Certament cal aprofitar moltes de les bones pràctiques i l'aprenentatge que com a serveis educatius o EAP hem fet i alhora cal afegir propostes de canvi. Jo n'he dibuixat en aquest article unes línies generals que necessiten moltes concrecions i precisions. Espero que pugui generar debat i noves propostes o contrapropostes.

En tot cas però, vull finalment insistir en què la nova regulació dels serveis educatius han d'anar paral·lel en el procés en una definició més efectiva del model d'intervenció psicopedagògica que inclou l'EAP els suports externs, com els orientadors des de l'interior dels centres.

#### Notes:

- [1] Encara que en l'actualitat tinc l'encàrrec de Cap de Serveis de Coordinació de Serveis Educatius, en aquest article expresso les meves opinions personals des d'una vessant tècnica, que no han de coincidir forçosament en tots els seus punts amb la política educativa del Departament d'Educació.
- [2] VIÑAS I CIRERA, J “Horizonte de los servicios educativos en Catalunya” a la Revista OGE Organización y Gestión Educativa: numero 2 marzo y abril 2010. Número LXXXII-Año XVIII
- [3] CARDÚS I ROS, S. (2000) *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana
- [4] BAUMAN, Z. (2004) – *La modernidad líquida*. FCE
- [5] SENGE, P i altres (1994) – *The fifth discipline Fieldbook* – New York: A currency book (traducció al castellà a Grànica.
- [6] BONALS, J I SÁNCHEZ, M (2006) – *Manual de asesoramiento psicopedagógico* – Barcelona: Graó
- [7] FERRER, F (director) (2009) – *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008* – Fundació Bofill. Barcelona: Mediterrània
- [8] CÉSAR COLL- Jornada de formació de l'ACPE-AP - 2009
- [9] Enguany la Fundació Bofill ha realitzat un seminari sobre comprensivitat amb participació d'un grup nombrós de professors i s'ha constatat que el model educatiu només és nominalment comprensiu. Esperem les conclusions que poden ser una bona aportació
- [10] CAMPO, A (2009) “*Gestión del conocimiento y redes de aprendizaje*” Organización y gestión Educativa, n 3 Madrid FEAE-Wolters kluwer.
- [11] GORDO, G (2010) *Els centres educatius centres o nodes*- Barcelona: Graó
- [12] JESÚS VIÑAS I CIRERA article esmentat
- [13] PONTI, F; FERRAS, X. (2006)– *Passió per innovar. De la idea al resultat*. Barcelona: Grànica
- [14] PERRENOUD, P (2004)– *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: graó
- [15] AVIÑO A, J. (2009) “L'optimització d'estructures i recursos del sistema com a eix de millora del model d'escola inclusiva” Revista Àmbits de Psicopedagogia. Barcelona: ACPEAP
- [16] KOTTER, J. (2007) *Nuestro Iceberg se derrite: cómo cambiar y tener éxito en condiciones adversas*. Barcelona: Grànica



# CANVIS NECESSARIS A L'EDUCACIÓ ACTUAL

**Núria Alart**

Professora de Secundària i de la Universitat de Barcelona

## RESUMEN

La educación del siglo XXI necesita trabajar en red. Los docentes tenemos la oportunidad de poder diseñar y producir materiales didácticos en la red, adaptados a las características de nuestro alumnado: estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones y diversidad de inteligencias.

## ABSTRACT

Education in the 21st century needs the network to work. Teachers have the opportunity of producing teaching technological materials that can be adapted to the learning process of our students: knowledge, interests, motivations and diversity of intelligences.

## EL CANVI DE PARADIGMA EDUCATIU

L'educació actual ha d'emfatitzar el treball conjunt i en xarxa per formar part d'una comunitat que aprèn i assolix bons resultats. Cal treballar les habilitats, les capacitats i les emocions de tots els agents educatius, per a la realització del profund canvi educatiu que tant necessitem.

Què necessita i què pot fer el professorat actual, per un bon canvi de paradigma? Per a una millor gestió del coneixement? Com ho pot fer? Per què?

Un canvi és una alteració apreciable de les estructures socials, les conseqüències i les seves manifestacions. Un canvi de paradigma educatiu pot tendir a ser dramàtic i no es substitueix amb facilitat, i, a més, qui no s'adapta a aquest canvi queda despenjat definitivament: *"Perd un autobús cap al futur."*

La perspectiva socioconstructivista, la integració de la teoria de les intel·ligències múltiples i l'assoliment de les competències bàsiques, són fonamentals per tal d'encarar aquest procés de renovació metodològica amb èxit. Per tant, la clau del canvi està en les metodologies. Aquestes són la columna vertebral de l'acció educativa que donen un cos a les idees i principis. La metodologia a utilitzar té en compte els continguts a treballar, els objectius a assolir, la manera d'organitzar l'aula, la gestió del temps i l'espai, el paper del docent i l'alumnat, i finalment es treballa un currículum real.

Hem d'evitar la reproducció de conceptes i potenciar la creativitat en contextos de producció i aplicació del coneixement. Les metodologies participatives adopten un protagonisme més important en el treball per competències. No solament s'aprèn de forma individual, sinó que també aprenem en grup, interactuant amb els altres. Treball en equip vol dir diàleg, debat, discussió, discrepància, ... però també vol dir respecte per les diferències de parer, tolerància, saber escoltar i ser empàtic. Saber treballar en equip en general i treballar cooperativament en particular és una habilitat social que només es desenvolupa a través de la pràctica.

El Dr. Joan Elias (2009) ens diu que el canvi és passar d'A a B. En un primer moment, comences a patir i a tenir por. Abans d'arribar al canvi ens trobem amb una gran incertesa. El gran problema és com passar d'A a B. Hi ha persones que a l'hora de provar noves

experiències, creuen que si alguna cosa surt malament, sempre hi ha algú que diu que ja ho sabia, que no sortiria bé! D'altres, pessimistes, que diuen que baixarà el nivell, no sabrà res l'alumnat, els programes són cada cop més *light*... B serà allò que volem. Ho hem de fer entre tots i totes.

L'educació actual necessita donar un gir cap a un nou paradigma, intentant realitzar un:

- 1 Acompanyament col·laboratiu (comunitats d'aprenentatge).
- 2 Iniciativa, creativitat i innovació, allunyant les pors per aquest canvi de paradigma.
- 3 Pràctica de la cultura de l'elogi i dels valors (autoestima, empatia, assertivitat...).
- 4 Identificació de l'autoconeixement i reflexió personal.
- 5 Desenvolupament de les habilitats d'autoaprenentatge a través de grups col·laboratius i de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació i les Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement. (TIC/TAC).

## 1. Acompanyament col·laboratiu (comunitats d'aprenentatge).

Grups interactius per a no segregar a l'alumnat, ni fer adaptacions curriculars fora de l'aula, ni fer diferents itineraris. Podem cercar diferents mesures d'atenció a la diversitat, com pot ser entrar ajudar al professorat d'aula diferents persones de la comunitat educativa (incloent altres professionals i familiars de les diferents cultures) per poder accelerar l'aprenentatge de tothom, i potser fer desaparèixer alguns dels problemes de disciplina dins de l'aula. Totes les persones que formen part del sistema i/o entorn de l'alumnat influeixen en el seu aprenentatge, per això cal que es planifiqui conjuntament entre totes aquestes persones mitjançant un diàleg igualitari (aprenentatge dialògic).

Els grups interactius són una manera de concretar l'aprenentatge dialògic dins de l'aula. Entren a ajudar altres persones adultes (familiars i voluntariat d'altres cultures i sobretot altre professorat del centre). D'aquesta manera, s'aconsegueix dinamitzar l'aprenentatge entre iguals de l'alumnat, i en una mateixa dinàmica podem accelerar l'aprenentatge instrumental i alhora poder fomentar la cultura en valors i la solidaritat. Un clar exemple seria el d'una mare magrebina analfabeta en tots els idiomes, però que té una bona fluïdesa oral de l'anglès, conseqüència d'uns anys viscuts a Londres. Pot ajudar a donar classe de conversa oral d'anglès. La mare s'aprofitarà per un

major aprenentatge instrumental de l'alumnat, i sobretot per donar una aportació de reflexió a la comunitat.

Les persones diferents no són un problema, sinó un ajut per aprendre més de tothom. Amb aquest aprenentatge interactiu, inclusiu, intercultural i dialògic, es poden fer multitud de tasques variades que alhora afavoriran un important desenvolupament competencial de l'alumnat (totes les competències).

Mentre a Finlàndia, l'any 1985, es suprimien per llei les agrupacions flexibles de l'alumnat (per ritmes d'aprenentatge), a les escoles i instituts catalans (i als espanyols) augmentaven les adaptacions curriculars i les unitats escolars externes als centres. Actualment, sense una base científica d'aquestes propostes educatives i la claredat dels resultats negatius, es segueix fent i legitimant.

*"La cooperació no és absència de conflictes, sinó el mitjà per resoldre el conflicte."* Deborah Tannem



## 2. Iniciativa, creativitat i innovació allunyant les pors per un canvi de paradigma.

Tot canvi implica una gran incertesa i ambivalència. Ens cal seguretat, superació, èxit personal i professional, reflexió i sobretot temps. Tot canvi en educació és un procés dinàmic en interacció constant entre tots els agents educatius: professorat, alumnat, pares i mares, agents externs, administracions... El canvi no és fàcil, però tampoc impossible, el més important és el canvi de les nostres pròpies actituds com a professionals de l'educació: "La vida és un 10% d'allò que ens succeeix i un 90% de com reaccionem..."; i el recolzament, guia, assessorament que tinguem per a dur a terme aquest canvi.

Algunes de les estratègies pel canvi, segons M. Fullan (2008) poden ser: el desenvolupament de les capacitats individuals, el tre-

ball en equip i la passió per la professió. Per això, cal una reculturització interna de les escoles, és a dir, una reflexió al voltant de les pràctiques docents, posant molt èmfasi en la innovació i en la col·laboració entre tot el professorat i les direccions dels centres.

Innovació no només és fer canvis en allò que fem, sinó obrir les ments a actituds intel·ligents en front els reptes que tenim actualment en el nostre món.

Innovar i crear és fer un balanç equilibrat entre allò que ja funciona i les coses que val la pena canviar. Les persones creatives tenen una capacitat de fer combinacions i crear síntesis originals. Per exemple, la reforma educativa de Japó, introdueix el desenvolupament de la creativitat a l'alumnat i la participació del avis a les escoles.

*"Les ments creatives són conegudes per ser capaces de sobreviure a qualsevol classe de mal entrenament"* Anna Freud

## 3. Pràctica de la cultura de l'elogi i valors (autoestima, empatia, assertivitat...).

Tots els estudis recents demostren que és impossible tenir un mínim d'èxit escolar sense tenir en compte els aspectes emocionals de l'alumnat. Hem de treballar una innovació emocional, contagiar una manera de fer i de mirar el món amb il·lusió i valors. El desenvolupament de la creativitat enforteix valors com: el respecte, la tolerància, la comunicació, etc.; ja que permet observar, analitzar i interpretar des de diferents punts de vista, la varietat de maneres de pensament i les diferents ideologies, el que propicia la construcció d'unes relacions amb equitat.

Els valors s'aprenen des de la infantesa, per això els hem de treballar a l'escola, per formar millors éssers humans que posteriorment adquiriran un sentit propi. L'escola ha de proposar una orientació per a comprendre les situacions i problemes de la seva vida diària, per a poder decidir correctament, per a relacionar-se amb els altres, ha d'oferir unes eines necessàries per a poder desenvolupar-se en un ambient que canvia a gran velocitat, i ha de donar sentit a la seva vida. Per això, cal formar persones autònomes, afavorir un enfocament vivencial, utilitzar una perspectiva transversal, involucrar a tota l'escola, treballar juntament amb les famílies, practicant històries i narracions exemplars, la reflexió de dilemes morals i el diàleg.

La cultura de l'elogi és una pràctica molt efectiva per a motivar i crear un profund sentit d'autoestima, qualitat molt important que hem de treballar. L'elogi serà el reconeixement dels mèrits, qualitats, virtuts... de l'alumnat mitjançant expressions favorables.

*"Si regales flors, les teves mans sempre faran olor."*  
Anònim

## 4. Identificació de l'autoconeixement i reflexió personal.

És molt important treballar el coneixement i la consciència d'un mateix per un desenvolupament personal complet. Aquesta consciència es refereix al coneixement de les nostres pròpies emocions i com ens afecten. És molt important conèixer la manera en què el nostre estat d'ànim influeix en el nostre comportament, quines són les nostres virtuts i els nostres punts dèbils. Aquest autoconeixement emocional forma part de la intel·ligència emocional, a més de l'autocontrol emocional, l'automotivació, l'empatia (reconeixement d'emocions alienes) i les relacions interpersonals (habilitats socials). També és molt necessari poder conèixer els punts forts (i dèbils) de les nostres diferents intel·ligències, per així co-

nèixer-nos millor. Les autoavaluacions possibiliten identificar les fortaleses i debilitats que tenim, i així preparar-nos per a fer plans d'auto desenvolupament. Els horaris actuals de classe no ajuden a l'autoconeixement ni a la reflexió personal. No podem treballar per projectes amb unes franges horàries de 50 minuts aproximadament. És molt difícil ajuntar hores si no estan coordinades entre dos professors/es.

*"De tots els coneixements possibles, el més savi i útil és conèixer-se a si mateix."*

William Shaquespeare

### 5. Desenvolupant habilitats d'autoaprenentatge a través de grups col·laboratius i de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació i les Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement. (TIC/TAC).

Hem de donar un sentit pedagògic a la tecnologia. Aquesta ens ajudarà a canviar la manera d'aprendre per part de l'alumnat, i ha establir unes noves relacions en la comunitat educativa, podem intercanviar recursos, activitats, experiències, eines i mantenir un contacte fluid constantment. Podem utilitzar el model de les *WebQuest* i les *Caceres del Tresor* per a repartir diferents rols, de manera que una mateixa tasca s'elabori des de diferents punts de vista. També la reflexió de les rúbriques, adjuntant una explicació sobre com s'han organitzat per a desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre. Els criteris d'agrupació han de ser variats i els rols s'han d'alternar. El treball col·laboratiu és una feina que s'ha d'aprendre, s'ha d'entrenar, s'ha de guiar i és una necessitat pel món del treball actual. En general les TIC/TAC, com la resta de recursos, estratègies, eines, metodologies, etcètera, han d'ajudar a la consecució dels objectius de l'educació obligatòria, facilitant l'assoliment de les competències bàsiques per part de l'alumnat i facilitar significativament el procés d'aprenentatge.

*"L'objecte de l'educació és preparar als joves per a que s'eduquin a si mateixos durant tota la seva vida".* Robert Hutch.

A l'hora d'elaborar una programació didàctica per desenvolupar

les competències bàsiques, hauríem de tenir en compte les següents suggerències:

- Conèixer i acceptar el nou concepte d'intel·ligència, múltiple, variable, a desenvolupar, que ens ajudarà a tenir una atenció més acurada a les característiques específiques cognitives del nostre alumnat, per ajudar-los en els seus processos d'aprenentatge.
- Acceptar la interrelació entre les diferents àrees i/o matèries.
- Donar importància a l'entorn on estan integrats els nostres centres educatius i així poder donar també, apertura a altres comunitats.
- Aplicar el concepte d'"aprendre fent"
- Contextualitzar a tot l'alumnat i tots els elements que participen de l'acte educatiu posant una mirada en la xarxa dels vincles i interaccions que es donen en aquest entorn.
- Integrar les TIC/TAC a les activitats diàries a les aules.
- Treballar elaborant i compartint coneixement a partir de les xarxes socials.
- Utilitzar diferents metodologies competencials.
- Practicar l'educació emocional des de totes les àrees i/o matèries.

### MODEL DE PROGRAMACIÓ TRANSVERSAL

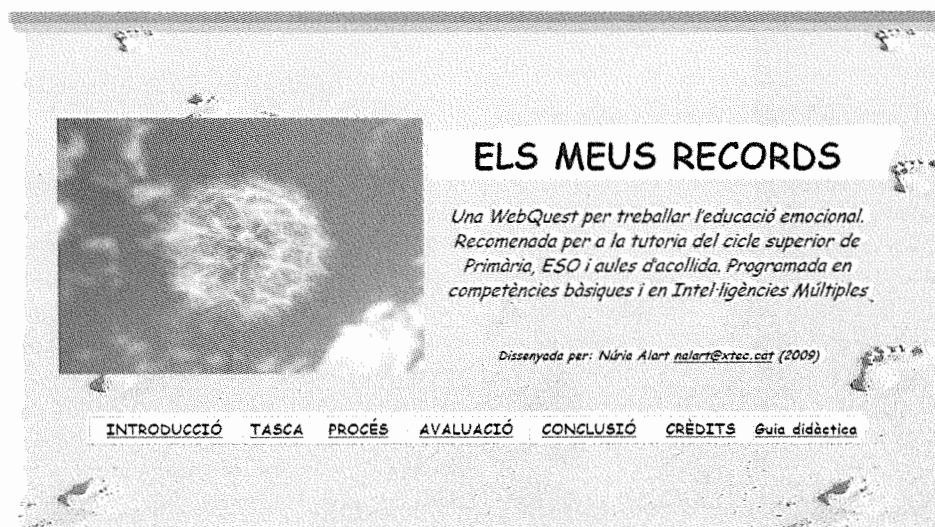
Seguidament, a tall d'exemple, proposem un model de programació transversal per a l'ESO on es desenvolupen les vuit competències bàsiques. Hem de recordar que en el concepte de competència definit per la Generalitat de Catalunya[1] es fa un especial esment a que no solament s'han d'ensenyar continguts, sinó que també cal desenvolupar habilitats i fomentar actituds positives. La raó és molt senzilla: el nostre cervell funciona d'una forma molt peculiar. És capaç de recordar moltes coses, però només aquelles que són significatives per nosaltres són les que no cauen en l'oblit. Això vol dir que tots els coneixements que puguem aplicar en el nostre context es conserven dins la nostra memòria perquè són significatius i útils. Per aplicar un coneixement necessitem d'una o varies habilitats.

*"El desenvolupament de les nostres capacitats, ens portarà a la felicitat".* (N. Alart)

**Exemple d'una unitat didàctica programada en competències bàsiques per a Cicle Superior de Primària, Secundària i Aules d'acollida: Títol: ELS MEUS RECORDS.**

**Aquesta UD està a la xarxa en format WebQuest[2].**

**<http://www.xtec.cat/~nalart/noveswq1/records/index.htm>**





GRUP CLASSE:	DURADA:	PERÍODE:	CURS ESCOLAR:	PROFESSOR/A		
C.Superior Primària, ESO i aules d'acollida	Quatre sessions	1r trimestre	2009-2010	Núria Alart		
ÀREES/MATÈRIES:	TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT					
Aquest UD es desenvoluparà a través d'una WebQuest. Interdisciplinària. Tutoria. Intel·ligències Múltiples.	<b>ELS MEUS RECORDS</b> Els records són imatges del passat que s'arxivem en la memòria. Es creen quan les neurones reforcen la intensitat de les sinàpsis. És necessari per l'alumnat poder explicar aquells records passats per poder compartir. Podran recordar fets, cares, persones, llocs, ... a través d'imatges, fotografies que portaran a classe.					
OBJECTIUS D'APRENENTATGE	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CRITERIS I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ				
Comunicar records mitjançant imatges fotogràfiques i a través de diferents llenguatges: oral, escrit, icònic, musical, gràfic, corporal, Confeccionar mapes mentals dels records.	Comunicativa, lingüística i audiovisual	1. Exposar els records a través de diferents llenguatges: oral, escrit, icònic, gestual, musical, corporal... L'exposició				
Elaborar i editar un vídeo amb música utilitzant el programa "Animoto"	Artística i cultural	2. Representar gràficament els records a través d'un mapa mental que s'inclourà en el vídeo. El mapa mental				
Utilitzar el programa "Jigsawplanet" per a fer un trencaclosques de la fotografia més significativa amb diferents nombre de peces.	Tractament de la informació i competència digital	3. Presentar el vídeo individual dels propis records i un altre en petit grup. El vídeo.				
Aplicar estratègies d'autoconfiança i autoestima en la presentació dels propis sentiments i emocions.	Matemàtica	4. Explicar i realitzar a l'ordinador amb un temps determinat els tres trencaclosques dels records, amb els tres nivells de dificultat. Els trencaclosques.				
Participar activament en el treball en petit grup, adoptant una actitud responsable, solidària i dialogant.	Aprendre a aprendre	5. Redactar un petit text sobre els records individuals i un altre del petit grup de treball. El text explicatiu.				
Situar en el mapa mundi els diferents països de l'alumnat de la classe, utilitzant el programa "Googlemaps"	Autonomia i iniciativa personal	6. Valorar la responsabilitat, l'organització i el respecte amb una pauta d'observació.				
Treballar la recollida de dades dels diferents països de l'alumnat per a identificar els trets comuns i diferents.		7. Autoavaluar-se i reflexionar individualment el treball realitzat. Rúbrica del vídeo				
	Coneixement i la interacció amb el món físic.	7. Presentar en un mapa mundi la situació dels diferents països dels companys/es de la classe. El mapa mundi				
	Social i ciutadania	8. Respectar les opinions i explicacions dels companys/es en la realització del vídeo del petit grup. Vídeo grupal.				
CONTINGUTS						
Creació d'un vídeo i un mapa mental sobre els records del meu país d'origen.						
Interpretació dels sentiments i emocions a través de l'imatge fotogràfica per expressar sentiments i emocions pròpies.						
Utilització i aplicació del programa "Animoto" i "Jigsawplanet"						
Expressió dels sentiments i emocions en una simulació dels records utilitzant l'autoconfiança i autoestima en la presentació dels propis records.						
Confecció d'un mapa mundi situant les diferents localitats i països de procedència de l'alumnat.						
Comprensió i respecte pels diferents records de l'alumnat.						
Capacitat crítica per comprendre allò que s'ha explicat per part dels companys/es i fer-se preguntes a partir dels records exposats.						
Col·laboració i responsabilitat en l'organització de les tasques del petit grup, individual i col·lectivament.						
METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA						
S'utilitzen els següents principis metodològics inclusius i/o actius a l'aula: Globalització: a l'alumne se li presenta la realitat de manera global. Interdisciplinarietat: es fomenta el treball de manera interdisciplinària entre els diferents professionals. Activitat: fomentar l'aprenentatge significatiu a partir de la pròpia activitat de l'alumnat i els seus coneixements previs. Individualització: S'adapta a les possibilitats i característiques de l'alumnat segons les seves capacitats i/o intel·ligències. Socialització: Cooperació i treball en grup. La base de l'aprenentatge serà la interacció entre l'alumnat. Contextualització i funcionalitat. Aplicació dels aprenentatges a l'entorn proper. -Fomentarem el treball en grup com a font de relació personal, fomentant-les a través del treball cooperatiu, mitjançant metodologies com: WQ, PBL, A. Casos, ... -Utilitzarem els recursos TIC (processador de textos, audiovisuals, músiques, programa de presentacions, ...) -Treballarem el foment d'una bona autoestima en els alumnes a través de l'ànim i valoració positiva del que fan, practicant la cultura de l'elogi. -Fomentarem el control emocional de les seves expressions a través del diàleg reflexiu amb els mateixos alumnes. -S'utilitzaran diferents activitats multinivell i estils d'ensenyament-aprenentatge per potenciar totes les capacitats i/o intel·ligències de l'alumnat, per així poder aprendre a través de les més potents i tenir un major èxit escolar.						
DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS		MATERIAL RECURSOS	ORGANIT. SOCIAL	TEMPS	ATENCIÓ DIVERSITAT	Activitats Avaluació
1a SESSIÓ						
<b>INTRO DUCCIÓ</b>	A partir d'unes imatges que presentarà la professora sobre diferents paisatges, personatges, situacions, de diferents records seus, preguntarem a l'alumnat sobre els seus records passats més significatius. Demanar a l'alumnat que porti fotografies personals de casa per a la propera sessió.	Pissarra Fotografies	Gran grup	50 min.	Intel·ligències Múltiples (IM)	
<b>DESENVOLUPAMENT</b>	Presentar i compartir les diferents fotografies dels records a la resta de l'alumnat. Per parelles. Explicació del programa d'edició de vídeo "Animoto" Farem algunes proves d'edició individualment. Classificarem i escanejarem les fotografies pel vídeo dels records.	Pissarra Ordinador Programa "Animoto" Scanner	Parelles Gran grup Petit grup	50 min	Intel·ligències Múltiples. Activitats multinivell Treball individual	3
<b>FINAL</b>	Reflexió personal de la classe: Què és el que t'ha costat més de fer? Per què? Què és el que més m'ha agradat? Per què? Què canviaries si la tornessis a fer?	Fitxa de reflexió individual	Individual	20 min	Intel·ligències Múltiples Portafoli	7
2a SESSIÓ						
<b>INTRO DUCCIÓ</b>	Elaboració del mapa mental dels records. Edició individual del vídeo. Elaboració d'un petit text explicatiu del vídeo. Situació en el mapa mundi dels països de tot l'alumnat de la classe amb el programa "Google maps"	Fitxa mapa mental. Ordinador Programa "Animoto"	Individual	50 min.	IM Activitats multinivell Treball individual	2 - 5 7
<b>DESENVOLUPAMENT</b>	Tria de fotografies per a l'elaboració dels trencaclosques. Explicació del programa "Jigsawplanet" Realització dels tres trencaclosques amb el programa "Jigsawplanet"	Ordinador Programa "Jigsawplanet"	Individual	50 min	Intel·ligències Múltiples. Activitats multinivell Treball individual	4
<b>FINAL</b>	Reflexió personal de la classe: Què és el que t'ha costat més de fer? Per què? Què és el que més m'ha agradat? Per què? Què canviaries si la tornessis a fer?	Fitxa de reflexió individual	Individual	20 min	Intel·ligències Múltiples Portafoli	7

3a SESSIÓ						
<b>INTRO DUCCIÓ</b>	Presentació dels petits grups de tres alumnes i els seus rols: guionista, realitzador i tècnic de so. Explicació del vídeo dels records de cada membre del petit grup.	Ordinador Programa "Animoto"	Petit grup	50 min	Intel·ligències Múltiples Treball en grup cooperatiu	4
<b>DESENVOLUPAMENT</b>	Tria d'un tema comú per a l'elaboració d'un vídeo del petit grup de treball. Guionista: elaborà el guió explicatiu del vídeo. El tècnic de so: cercarà la música adient de fons del vídeo. El realitzador: editarà el vídeo.	Ordinador i programa "Animoto"	Petit grup	50 min	Intel·ligències Múltiples Treball en grup cooperatiu	8
<b>FINAL</b>	Reflexió personal de la classe: Què és el que t'ha costat més de fer? Per què? Què és el que més m'ha agradat? Per què? Què canviaries si la tornessis a fer?	Fitxa de reflexió individual	Individual	20 min	Intel·ligències Múltiples Portafoli	7
4a SESSIÓ						
<b>INTRO DUCCIÓ</b>	Elaboració del mapa mental conjunt del vídeo del petit grup cooperatiu. Edició del vídeo del petit grup de treball. Elaboració del trencaclosques del petit grup cooperatiu	Ordinador	Petit grup	50 min	Intel·ligències Múltiples. Treball en grup cooperatiu	2
<b>DESENVOLUPAMENT</b>	Presentació del vídeo del petit grup a la resta de la classe. Elaboració de la rúbrica d'autoavaluació individual. Elaboració de la rúbrica d'autoavaluació del petit grup.	Ordinador Canó de projecció.	Petit grup Gran grup Gran grup	50 min	Intel·ligències Treball en grup cooperatiu Autoavaluació	1
<b>FINAL</b>	Reflexió personal de la classe: Què és el que t'ha costat més de fer? Per què? Què és el que més m'ha agradat? Per què? Què canviaries si la tornessis a fer?	Fitxa de reflexió individual	Individual	20 min	Intel·ligències Múltiples Portafoli	7

A partir del tema central: **ELS MEUS RECORDS**, es desenvolupen unes activitats que permetran despertar les diferents intel·ligències o capacitats de l'alumnat. Per poder aconseguir els objectius, les activitats es podran expressar en qualsevol dels llenguatges: oral, escrit, plàstic, musical o corporal. Les intel·ligències treballades són:

- La intel·ligència Lingüística: La comunicació dels records a través de diferents llenguatges.
- La intel·ligència Logicamatemàtica: L'elaboració de trencaclosques visuals
- La intel·ligència Naturalista: La situació dels diferents països del món.
- La intel·ligència Musical: La música en l'edició del vídeo.
- La intel·ligència Cinestèsicacorporal: La representació i/o gesticulació de les emocions i sentiments.
- La intel·ligència Visualspacial: L'imatge i la fotografia en el programa "Animoto"
- La intel·ligència Intrapersonal: L'autoconfiança i autoestima en la presentació dels propis sentiments i emocions.
- La intel·ligència Interpersonal: Participació en el treball en grup cooperatiu.

#### ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

L'alumnat amb més dificultats serà integrat en els grups cooperatius per exercir la tutoria entre iguals. En els grups cooperatius s'integrarà alumnat amb diferents habilitats per tal d'aportar-les al grup.

Per a una millor comprensió i integració dels conceptes, hi haurà diferents tasques com: musicals, cinestèsiques, visuals, plàstiques,...

S'inclouen activitats inclusives per a l'alumnat nouvingut a través de recerca i coneixement cultural i interpersonal.

Intel·ligències Múltiples: segons H. Gardner una perspectiva basada en les intel·ligències múltiples pot millorar la comprensió de tot l'alumnat de diferents maneres: 1. Proporcionant diferents vies d'accés. 2. Presentant el tema a treballar globalitzat i despertant l'interès de l'alumnat. 3. Establint lligams amb els temes que ja coneixen o bé ja es comprenen. 4. Reflexionant sobre els possibles èxits o fracassos en l'aplicació dels temes treballats. La planificació d'activitats multinivell implica que es dissenyen tasques diverses per arribar als mateixos objectius o similars, en funció dels diferents estils d'aprenentatge, de la motivació o de les múltiples intel·ligències de l'alumnat. S'utilitzarà el treball en petit grup cooperatiu on els seus membres s'organitzaran les tasques i compartiran els resultats de les aportacions de cadascú amb l'objectiu un resultat final, en aquests cas el vídeo grupal i els trencaclosques, a partir del contrast de diferents punts de vista, la discussió i el consens.

#### Notes:

[1] La Generalitat de Catalunya defineix competència com la capacitat que té l'alumnat de posar en pràctica i de forma integrada coneixements, habilitats i actituds de caire transversal amb la finalitat de resoldre problemes diversos de la nostra vida real.

[2] WebQuest: Una WebQuest és una proposta didàctica de recerca guiada, que utilitza principalment recursos d'Internet. Té en compte el desenvolupament de les competències bàsiques, contempla el treball cooperatiu i la responsabilitat individual, prioritza la construcció del coneixement mitjançant la transformació de la informació en la creació d'un producte i conté una avaluació directa del procés i dels resultats. (Comunitat Catalana de WebQuest)

#### Referències Bibliogràfiques

- ALART, N (2008): *Aprenent amb totes les intel·ligències. WebQuest-Internet a l'aula d'acollida una experiència d'èxit*. Barcelona. Edu 21
- ALART, N i RUAIX, J (2008): *Recursos TIC per a la tutoria en l'educació secundària: una visió pràctica a partir de la multiplicitat d'intel·ligències dels alumnes*. Editorial UOC
- ALART, N i altres (2009): *Recursos TIC per a una educació multicultural a l'ESO*. (En premsa) Editorial: UOC

**Correspondència amb l'autora:** Núria Alart. Pàgina personal:  
www.xtec.cat/~nalart. Bloc: <http://blocs.xtec.cat/aulaacollidaolorda/>



# REFLEXIONS A L'ENTORN DE LES ALTES CAPACITATS

Dr. Àngel Guirado i Serrat

Professor tutor de Psicologia Evolutiva i del Desenvolupament UNED

Inspector d'Educació de la Generalitat de Catalunya

## RESUMEN

### Reflexiones acerca de las altas capacidades

En el presente artículo se interpretan los conceptos relacionados con las altas capacidades a partir de una reflexión sobre los soportes y las representaciones mentales subyacentes a la manifestación del perfil intelectual de la excepcionalidad. Se relacionan estas capacidades con los principios de la inclusión, la equidad, la diversidad y la calidad educativa como características del modelo educativo actual. Los modelos interpretativos que se toman como referencia en la explicación de las altas capacidades condicionan el diagnóstico, los usos de los instrumentos de diagnóstico y las medidas de intervención educativa.

## ABSTRACT

### Reflexions on the high capabilities

In this article the concepts related to high ability from a reflection on the media and mental representations underlying the manifestation of the intellectual profile of exceptionalism are interpreted. These capabilities are related to the principles of inclusion, equity, diversity and educational quality and characteristics of the current educational model. The interpretative models that are taken as reference in the explanation of high capabilities determine the diagnosis, the use of diagnostic tools and the educational interventions.

## UNA PAROXIMACIÓ AL CONCEPTE "ALTES CAPACITATS"

Les polítiques educatives que impulsen models inclusius són les que ens permeten orientar la resposta educativa de tot l'alumnat amb independència de la seva condició de capacitació. Les darreres lleis orgàniques, LOE (2006) i LEC (2009), transfereixen des de la regulació allò que es considera just en la societat del segle XXI. L'educació de les Necessitats Educatives Especials ha sofert una evolució en la normativa vigent que ha donat lloc a graus diversos d'atenció educativa, des de les polítiques d'integració fins a les actuals d'inclusió.

Darrerament s'han fet petits guanys en l'atenció d'alumnat discapacitat. Part d'aquests tenen l'origen en informes i declaracions de finals de la dècada del setanta destacant l'informe Warnock (1978) i les posteriors conclusions de la Conferència Mundial sobre les Necessitats Educatives Especials (1994). Concretament aquesta conferència, quan tracta de l'accés i la qualitat de la resposta educativa a les necessitats educatives especials, diu que "... El principi rector d'aquest Marc d'Acció és que les escoles han d'acollir tots els alumnes, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres. Han d'acollir nens discapacitats i nens ben dotats, nens que viuen al carrer i que treballen, nens de poblacions llunyanes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals i nens d'altres grups o zones desfavorides o marginades. Totes aquestes condicions plantegen un conjunt de reptes pel sistema educatiu... ". Totes aquestes condicions són interpretades de forma molt diversa i les expressions utilitzades per referir-se als que presenten altes capacitats no s'escapen a aquestes interpretacions. Em referiré a algunes d'elles.

A) **Inclusió i altes capacitats.** Seguint a Ainscow (2001) i Arnaiz(2004), la inclusió és un model que posa de relleu la resposta educativa des del propi centre docent i per

tant és la institució la responsable de la mateixa . Quan això passa no es posa en qüestió la pertinença d'un alumne a un centre, el seu, perquè serà el que li seria d'adjudicació si no presentés cap mena de discapacitat. Suposa també que des dels mecanismes d'organització propis es facilitin totes les activitats de manera que cap d'elles sigui un obstacle per a la integració de l'alumnat en el seu grup de referència (Huguet, 2006).

B) **Inclusió i diversitat.** És una relació de coexistència entre aquelles persones que són diverses. En la normalitat hi ha diversitat o també que la diversitat és la normalitat. Aleshores la diversitat té en la inclusió l'espai per desenvolupar-se i prendre sentit. Sovint quan es parla d'integració no es fa referència a la diversitat perquè un ampli sector de professionals de l'educació assimilen inconscientment que el que s'integra és la diversitat existent. I tot seguit, el procés d'integració de la diversitat existent s'assimila a inclusió. L'error parteix de justificar que inclusió i integració són conceptes equivalents. Quan la diversitat de l'alumnat s'atén des de plantejaments de centre educatiu, i no tant des de la pròpia i més individual intervenció docent, és quan hem de parlar d'inclusió.

C) **Altes capacitats i qualitat educativa.** Quan parlem de qualitat educativa hem de tenir presents dues dimensions de la qualitat, una que fa referència a l'assoliment dels objectius prefixats i definits per l'autoritat educativa, i l'altra la que ve determinada per la utilitat d'aquests objectius. La primera la defineixen els responsables de les polítiques educatives, la segona és més difícil de mesurar perquè partim de paràmetres diferents. Des de l'atenció a la diversitat de l'alumnat, la qualitat educativa també és aplicable a tot aquell alumnat que disposa d'unes competències i d'unes aptituds superiors als de la resta. En



aquest punt conflueix qualitat educativa i inclusió amb les altes capacitats. L'escola que atén totes les capacitats amb els recursos idonis és una escola que té qualitat educativa i que tendeix cap a l'excel·lència.

- D) **Equitat i Altes Capacitats.** L'equitat i la igualtat d'oportunitats són dos dels principis fonamentals de l'escola inclusiva. L'equitat no significa propostes iguals per a tots. Tampoc significa igualar per sota. L'atenció a aquest alumnat menys dotat és sovint font de conflicte quan es contraposa al que presenta una millor dotació intel·lectual. L'equitat així entesa enllaça directament amb l'apropiació del coneixement que fa cada persona independent de la seva capacitat competencial. Vol dir això que no tothom podrà fer-ho tot ni arribar al mateix lloc. Vol dir que tothom ha de poder arribar al màxim de les seves possibilitats, les pròpies.



### MODELS INTERPRETATIUS DELS FACTORS INFLUENTS EN EL DESENVOLUPAMENT DE LA RESPOSTA ESCEPCIONALMENT ALTRA. ELS VALORS DELS CONTEXTOS I DELS RECURSOS COGNITIVUS

La resposta educativa dependrà del posicionament adoptat davant de les capacitats d'un alumne. Per això, conscient del reduccionisme del terme, el coneixement sobre les capacitats i competències s'interpreten seguint algun dels següents models:

a) **El model biològic.** És un model que ha experimentat un important avenç en les dues darreres dècades per la millora introduïda en les tècniques de diagnòstic per la imatge. Les neurociències

ens informen de les noves estructures neurològiques i com aquestes posen límits al coneixement. Els nous models computacionals ens aporten informacions, d'acord amb l'estat actual de la ciència, sobre el coneixement i com aquest es produeix i es manifesta. La plasticitat cerebral és un dels trets més significatius d'un cervell en estat constant de desenvolupament. Aquesta plasticitat és més sensible en uns períodes que en altres. I si acceptem aquesta teoria, l'estimulació en determinats moments de la maduració tindrà més efectes que si aquesta es produeix en un altre moment menys sensible. Aquests períodes sensibles fan que determinades experiències es consolidin com a coneixement. Des d'aquesta òptica, quina és la causa que origina nivells diferents de capacitats i de respostes als problemes plantejats? Hi ha tres factors que influeixen en l'aparició de les altes capacitats (Corral, 2001): uns recursos de tipus innat, uns mecanismes d'aprenentatge impresos en les estructures neurològiques o camins per aprendre i, finalment, una instrucció eficaç per part dels adults. Piaget i Vygostky continuen d'actualitat amb el complement dels models computacionals, connexionistes i la perspectiva dels sistemes dinàmics.

Castelló (2008) explica la intel·ligència excepcional com el resultat de l'acció coordinada d'un conjunt de recursos que no es poden explicar simplement per la teoria de les intel·ligències múltiples. És més, la relació existent entre els components neurobiològics i la resposta excepcional es modula per l'existència d'altres components de caràcter emocional i afectius que permeten la resposta més eficaç possible. És, en altres paraules, el que podríem nomenar coneixement sostenible o economia del coneixement (Guirado, 2008) consistent en el grau de participació dels diversos recursos afectius i emocionals sense que es vegi disminuïda cap de les funcions cognitives.

b) **El model sociocultural.** És un model que defensa el paper fonamental que té l'ambient i l'entorn social en l'adquisició del coneixement. Gagné (1991) defensa que les capacitats són dons que de forma innata són presents en la persona i que és l'entorn social i els factors personals els que acaben catalitzant les diverses capacitats o talents. Vygostky argumenta que l'adquisició del coneixement es produeix gràcies a l'ajut i participació dels adults en la transmissió de les eines de comprensió de la realitat a partir del simbolisme del llenguatge. L'atenció és una de les funcions que estan intervingudes per les emocions i els afectes de manera que el dèficit o l'excés perjudica la resposta. I això passa al llarg de tota la vida. Piaget que no tenia un especial interès per les emocions, va sostenir posteriorment que els afectes i les emocions proporcionaven l'energia de la conducta (Garcia Madruga, 1991). Monks (1992) fa una adaptació del model d'interdependència triàdica de Renzulli afegint-hi les variables socials o ambientals i Tannenbaum (1991) contribueix amb un model psicosocial en el que destaca aquells factors dinàmics relacionats amb els contextos externs en que es manifesta una conducta i els estàtics quan són més interns en referència a la situació d'un individu. Tots aquests factors són bàsics però no suficients per si mateixos en la presència d'un gran potencial intel·lectual i serà l'harmònica combinació d'aquests els que donin lloc a alguna mena de talent o de capacitat excepcional. De l'anàlisi d'aquests components i de la forma com aquests es combinin donaran lloc a uns perfils intel·lectuals específics.

c) **El model filosòfic.** És un posicionament que té a veure amb el marc i perspectiva des dels quals entenem l'educació. No estem davant d'un fenomen simple com podria semblar sinó tot el contrari. El nostre model educatiu parteix del supòsit que l'educació

genera aprenentatge i que les polítiques educatives estan dissenyades per crear els marcs apropiats per generar aquest aprenentatge. Els currículums es dissenyen amb independència de les condicions personals generadores d'aprenentatge. La conseqüència és que les característiques individuals no són les preferents a l'hora d'elaborar els plans d'estudis ni els diferents continguts d'aprenentatge. Aquesta no preferència implica d'una banda "igualació" (esperar que tots aprenguin el mateix) amb dependència del model utilitzat i per tant canviant segons siguin les visions o perspectives que s'adoptin des dels poders de decisió. Contràriament, pensem que l'aprenentatge és força més complex que el procés mecànic o associacionista del "jo penso-tu fas", o del "jo sé el que tu necessites-tu fas". L'aprenentatge es produeix, també, al marge de l'educació. Hi ha forts mecanismes d'aprenentatge que permeten aprendre al marge de les accions dissenyades adhoc. Aquests s'escapen al control dels que prenen les decisions en política educativa i dels que les apliquen també mecànicament (tinc un temari i haig de complir amb el temari) no ignorant que:

Qui aprèn ho fa perquè té determinades condicions i capacitats que ho fan possible. Qui aprèn posa en funcionament mecanismes potents d'aprenentatge que són específics i individuals. Les condicions perquè existeixi l'aprenentatge fan referència a les condicions en que aquest es produeix, el context i els facilitadors, elements dinàmics i no homogenis de l'educació. És a dir, hi ha aprenentatge al marge de l'educació "oficial". Lluny de l'homogeneïtzació dels mecanismes per aprendre hi ha unitats dinàmiques internes que cal entendre per ajustar les accions educatives a les necessitats personals. Tots els aprenentatges generen estructures noves de coneixement que generen alhora interaccions noves i que seran la base per a nous aprenentatges. Aquests seran singulars en la mesura que siguin singulars les estructures i els camins per arribar-hi.

d) **Un model pedagògic.** L'aprenentatge, formal, no formal i informal, necessita d'un esforç o entrenament que per algunes persones serà més fàcil que per a d'altres. En tot cas sense aquest esforç les estructures cognitives que aniran madurant no donaran el resultat esperat. El domini de determinades habilitats i l'ús eficaç de determinats coneixements precisen d'un treball i d'un entrenament (Gagné, 1991; Gardner, 1995; Sternberg, 1990; Renzulli, 2002) que s'han de propiciar en l'entorn escolar, no l'únic entorn evidentment. Però a l'escola es donen les circumstàncies prèvies perquè aquest aprenentatge sigui possible. Aquest model haurà de tenir en compte totes les tres grans categories d'alternatives d'atenció educativa: Les que corresponen als models d'acceleració (avui alguns autors utilitzen el terme flexibilització sense ser el mateix), l'enriquiment i els agrupaments. L'escola inclusiva permet l'aplicació de totes tres categories, amb concrecions diverses i amb graus de coherència pedagògica diferents. També ens podem trobar que ens convingui un model que contempli el bo i millor de cada categoria, de tipus mixt, ajustant aquella combinatòria de recursos que millor s'ajustin a les característiques de l'alumnat. No hi ha un model únic ni vàlid sinó formes diverses d'aplicar un o més models combinats que de forma singular s'ajustaran a la singularitat de les capacitats individuals. Això permet, d'una banda atendre a l'alumnat més capaç, però també i seguint el mateix esquema, atendre la resta de la diversitat existent ja que, això no sols és desitjable sinó possible.

Hi ha dues consideracions a fer dels quatre models que acabo d'exposar i que modifiquen l'actual concepció de les altes capacitats intel·lectuals quant als marcs teòrics que les expliquen i les

descriuen. La primera té relació amb els equilibris interns de tots els components que configuren el perfil de les altes capacitats per tal de que no es produeixi cap excés que posi en perill una resposta adequada. Em refereixo a l'economia sostenible del coneixement en sentit de definir l'ús apropiat dels diversos recursos per a la millor resposta. Pocs recursos intel·lectuals ben combinats i ben seleccionats poden donar millor resposta que molts recursos, mal combinats i/o mal seleccionats. És la bona gestió dels recursos cognitius la que aporta la qualitat de la resposta a un requeriment de l'entorn. Quan fem referència a les altes capacitats hauriem de pensar en la part competencial manifestada i no solament en la que en potència existeix i que sol ser la referència d'una determinada intervenció educativa. I la segona qüestió a considerar és que els nous models d'explicació d'una bona dotació intel·lectual supera la teoria de les intel·ligències múltiples descrites per Gardner. Potser hauriem de substituir l'adjectiu "múltiple" per altra que superés les possibilitats classificatòries de les capacitats intel·lectuals. La combinatòria dels recursos existents (Castelló, 2008), suposa que l'alumnat molt capaç és difícil de classificar categòricament, si bé que per una qüestió metodològica, hem de seguir agrupant les formes diferents d'elaborar els coneixements en grans descriptors que coincidirien amb les intel·ligències múltiples de Gardner actualitzant-los a la nova realitat del coneixement. Per tant, avui haurien de parlar d'altres capacitats com a una potencialitat en equilibri intern, que es manifesta en multiplicitat de formes que s'adapten a l'epistemologia del coneixement del segle XXI i que supera la clàssica classificació d'intel·ligències múltiples i dels percentatges establerts a l'entorn del 5 %.

### ÉS POSSIBLE UNA IDENTIFICACIÓ EFICAÇ

Una de les característiques de la identificació de les altes capacitats és la relació que s'estableix entre els resultats de determinats instruments i les capacitats intel·lectuals subjacents. S'identifica per tant la presència d'altres capacitats pel fet de donar valor a uns resultats proporcionats pels diferents instruments utilitzats de manera que uns valors obtinguts es relacionen amb una determinada dotació intel·lectual. Aquesta relació de causa-efecte té certs punts dèbils que tenen a veure amb la complexitat dels processos cognitius i que no es detecten mitjançant una simple prova psicomètrica. L'aplicació de material psicomètric pot induir a explicacions errònies per diversos motius:

1. Tots els materials tenen un efecte "sostre" i tot alumne té un sostre originat per la base física del cervell i per la pròpia arquitectura cerebral.
2. Els problemes de mostreig han de quedar equilibrats quan fan referència a poblacions diverses i diferenciades. És un tema metodològic de construcció de l'instrument que ha de disposar d'una mostra molt equilibrada.
3. Determinats components dels materials estandarditzats que valoren aptituds (habilitats) estan condicionats per la pràctica continuada d'aquesta habilitat. El mateix podríem afirmar de determinades competències més intel·lectuals.

Una primera reflexió és que hem de ser molt cauts en l'aplicació i interpretació de proves i material psicomètric. És important diferenciar allò que entenem com a potencial i el que és la competència manifestada. Els recursos cognitius utilitzats poden ser en quantitat i tipologia diferents en diversos dominis del coneixement i alhora pertànyer a segments de la població escolar diferents. Determinats tests que poden donar resultats equivalents no

es fonamenten en una anàlisi de recursos cognitius semblants. La no manifestació de competències pot produir-se per la dificultat en la seva manifestació o per la poca utilitat que tenen en un context determinat. De la mateixa manera hem de diferenciar el que són les altes capacitats cognitives de les altes habilitats. Les primeres són aquelles característiques cognitives que permeten una bona representació i un processament d'alt rendiment. Les segones sense un aprenentatge o una preparació no apareixeran. Ara bé, mentre l'alta capacitat és potencial i no sempre observable, l'alta habilitat ho és sempre. Només quan els interessos individuals coincideixin amb els del grup social al que es pertany o als valors predominants en la pròpia cultura, es desenvoluparan. Una identificació serà eficaç, per tant, quan s'utilitzin els instruments apropiats i s'interpreten a partir de les necessitats educatives específiques dels alumnes. Sols així podrem ajustar les accions educatives a aquestes necessitats.



Si prenem com a referència les diverses formes en que es configuren les altes capacitats intel·lectuals, no seria rellevant el nom que li donem sinó l'explicació d'aquest perfil cognitiu. Però com que partim d'uns conceptes generalment acceptats, el vocabulari emprat ple d'estereotips i prejudicis afecten el conjunt de les accions educatives i psicopedagògiques. Conceptualment les altes capacitats i la superdotació s'utilitzen com a conceptes sinònims, en canvi els talents i la precocitat estan molt més diferenciats. Tenint en compte que les altes capacitats no són estàtiques i de concepció monolítica, sinó dinàmiques i canviants sobretot en les primeres etapes de la vida on encara no hi ha consolidada la maduració cerebral, l'avaluació psicopedagògica haurà de ser feta amb molta precaució. La continuïtat de recursos cognitius emprats i la seva

configuració específica està molt millor representada amb el concepte "Altes Capacitats" que engloba tant l'anomenada superdotació com els talents. En canvi quan aquesta descripció d'un procés maduratiu i no intel·lectual, vinculat a la maduració cerebral, la configuració està millor representada amb el concepte "precoç". La superdotació, acabada la maduració cerebral, suposa l'existència d'un conjunt elevat de recursos intel·lectuals organitzats i estructurats en base a un suport de caràcter físic (cervell) que conformen un perfil en el que destaca la gestió d'un conjunt ampli de capacitats. Aquestes es manifesten en cadascun dels recursos intel·lectuals emprats i en l'acció combinada dels mateixos que permeten una acció eficaç en qualsevol tipus de problema. Es manifesta per un perfil alt en creativitat, raonament lògic, matemàtic i verbal, gestió perceptiva, bona gestió de la memòria i bona aptitud espacial. El talent, en canvi, presenta uns trets definitoris indicadors d'una especificitat i una concreció en determinats dominis específics del coneixement que aporten també una condició quantitativa del mateix. Aquesta especificitat pot comportar que en d'altres camps del coneixement o habilitats determinades puguin respondre amb normalitat o fins i tot de forma insuficient. Les característiques quantitatives depenen bastant de l'entorn i de les variables motivacionals i culturals predominants en un moment concret manifestant-se en la velocitat executiva i en l'automatització dels processos. Habitualment ens referim a un únic talent però pot ser habitual que una persona destaquï en un o més talents i de forma articulada com és el cas del talent acadèmic. En el cas del talent acadèmic, com a forma de talent complex, es presenta com la combinació de diferents recursos específics de caràcter verbal, lògic i de gestió de la memòria, aptituds presents en les activitats escolars i per a les quals aquests alumnes són molt competents. Ens podem trobar que una avaluació psicopedagògica centrada només en valors psicomètrics no permetin diferenciar entre un talent acadèmic i un superdotat perquè els recursos utilitzats pel talent acadèmic li permeten respondre molt bé a les proves tradicionals d'intel·ligència.

La manifestació precoç de determinades capacitats podria ser contraproductiva si no es controlen les pressions ambientals i les exigències escolars (Castelló, 2008). Una visió més diacrònica de les capacitats ens dona informació de com aquestes es manifesten al llarg del procés evolutiu. En aquest procés els canvis observats poden ser molt importants i els recursos utilitzats en un moment determinat poden ser superiors als que pertocuen per l'edat. En aquests casos el ritme i la velocitat en els aprenentatges es donen de forma més ràpida i de forma prematura respecte els seus parells i això els permet obtenir resultats molt significatius respecte l'edat mentre dura aquest procés de maduració. Podria passar que finalitzat aquest procés s'igualin entre ells o quedin per sota. Al final serà l'arquitectura neurològica que suporta les representacions cognitives i els recursos subjacents els que determinaran si finalment es donen respostes excepcionalment altes o no. Castelló i Martínez (1999, 2004) i Guirado i Martínez (2010) han aportat dades al respecte i han elaborat un model explicatiu dels diferents perfils d'excepcionalitat intel·lectual.

Finalment hem de recordar el paper que tenen factors no cognitius com a potenciadors o inhibidors de les altes capacitats. La teoria de la ment, la metacognició, les emocions, l'atenció, els vincles afectius, són algunes de les variables que poden modular la presència de les altes capacitats. Totes elles són necessàries ja que existeixen independentment dels recursos utilitzats i són alhora precursors d'una capacitat humana de la intel·ligència adaptati-

va. Un defecte de les mateixes o un excés desmesurat impediran una resposta ajustada i intel·ligent. Per això, és molt important que determinades funcions no cognitives estiguin equilibrades en termes de sostenibilitat.

És preocupant que els plans d'estudi dels Graus no contemplin les altes capacitats com a manifestació de la diversitat de l'alumnat. És aquesta una preocupació que fem extensiva a l'Administració que essent la garantia dels drets de tots els infants deixa desprotegits els més ben dotats per no proporcionar els mitjans necessaris per atendre l'atenció educativa que precisen.

**En resum,** les valoracions psicopedagògiques tenen el seu valor segons la teoria de la qual partim i, en aquest cas, la teoria psicomètrica té límits en l'explicació de les diverses maneres d'articular els recursos cognitius i les representacions mentals del coneixement. Les capacitats excepcionals que la persona manifesta en un moment determinat de la seva vida són un reflex d'uns processos interns poc accessibles, de les estructures que els suporten i de les interaccions entre experiències, estructures i processos posats en funcionament que fan de la persona un ésser únic. La múltiple combinatòria possible de tots els recursos en graus i intensitats diferents ens aproximen a una realitat que els materials estandarditzats no són capaços de reflectir i que només amb l'ús divers d'instruments de caràcter formal i informal reduïrem els marges d'error en les valoracions diagnòstiques. Des d'una perspectiva modular un perfil és una distribució determinada de recursos en funció d'un determinat tipus de representació que permet entendre millor una descripció cognitiva. Si les valoracions diagnòstiques es fan en aquelles edats en les que encara no s'ha completat la maduració cerebral, la precaució que hem de tenir en les valoracions fetes s'han d'incrementar. El potencial innat es pot manifestar quan les condicions contextuals són les apropiades i la no manifestació de les mateixes no nega la seva existència com tampoc una aparició precoç garanteix la consolidació. Els models utilitzats i les referències lingüístiques per nomenar les formes expressives de les altes capacitats no han de modificar els sentit que aquestes tenen i que responen al propi procés evolutiu del marc teòric. Aquestes noves concepcions de les altes capacitats i la manera d'entendre-les científicament hauran de conuiu temporalment amb les més tradicionals que serviran per donar sentit a aquesta excepcionalitat intel·lectual. Els estereotips i prejudicis seguiran estant presents en la concepció del paper que tenen les intel·ligències en la manifestació de les altes capacitats.

**Referències bibliogràfiques:**

Ainscow (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.  
 Arnaiz,P. (2004). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.  
 Castelló, A. (2008), Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. En Revista Española de Pedagogía. (pp 203-220). Año LXVI, mayo-agosto. Madrid: REP.  
 Castelló,A i Martínez, M. (1999). Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Documents d'Educació Especial nº 15. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.  
 Corral (2001). En Psicología Evolutiva I, Vol I, Introducción al desarrollo. Madrid: UNED.  
 Gagné (1991). Toward differentiated model of giftedness and talent. En Handbook of gifted education. Boston: Allyn y Bacon.  
 Garcia Madruga, J.A. (1991). Desarrollo y conocimiento. Madrid: Siglo XXI.  
 Gardner, H.(1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.



Guirado A (2008). La superdotació als centres d'educació infantil i primària dels SSTT de Girona. Creences dels professionals de l'educació, mestres i EAP, sobre la detecció d'aquests alumnes i les mesures d'intervenció educativa. Girona. UdG. Tesi en xarxa.  
[http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UdG/AVAILABLE/TDX-0723108-101713//tags1de2.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-0723108-101713//tags1de2.pdf)  
 Guirado, A i Martínez M. (2010). El alumnado con Altas Capacidades. Colección Escuela Inclusiva. Barcelona: Editorial Graó.  
 Huguet, T (2006). Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva. Barcelona: Graó.  
 Jiménez Fernández, C.(coord) (2002). La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces. En Revista de Pedagogía. Monográfico. Volumen 54, nº 2 y 3. Madrid: Bordón.  
 Martínez M, i Castelló,A.(2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.). Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica (251-266). México: Manual Moderno.  
 Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programing. En W.A.M. Talent for the future. Assen/Maastrich: Van Gorcum.  
 Renzulli, J.S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R.J.,& Davidson J. (Ed). Conceptions of Giftedness (53-92). New York: Cambridge University Press.  
 Sternberg, R.J. (1990).A triarchic Theory of human intelligence (pp 299-315). New York: Cambridge University Press.  
 Tannenbaum, A.J.(1991). The social psychology of giftedness. En Colangelo,D; David, G.A (eds). En Handbook of gifted education. Boston: Allyn y Bacon.

**Correspondència amb l'autor:** Àngel Guirado i Serrat. CA UNED. C/ Sant Josep, 14. 17004. Girona (Espanya). E-mail: [aguirado@girona.uned.es](mailto:aguirado@girona.uned.es)



# DANY CEREBRAL ADQUIRIT INFANTIL

**Antonia Enseñat Cantallops**

Llicenciada en Psicologia. Neuropsicòloga

Hospital de Neurorehabilitació Institut Guttmann, Barcelona.

## RESUMEN

### Daño cerebral adquirido infantil

En los últimos años se ha producido un importante incremento de las lesiones cerebrales en los niños. Las causa más habitual son los traumatismos craneoencefálicos, que producen lesiones físicas, cognitivas, conductuales, emocionales y sociales. Estos niños presentan alteraciones neuropsicológicas, como trastornos atencionales, problemas de memoria y aprendizaje, enlentecimiento en la velocidad de procesamiento de la información y disfunción ejecutiva. Este déficit repercute en el niño, en su familia y en la escuela. Se debe integrar a la escuela en el modelo de intervención neuropsicológica. Los niños que han sufrido daño cerebral deben tener una intervención a largo plazo, especialmente en periodos de transición académica. Se proponen una serie de pautas para mejorar los aprendizajes escolares de estos niños.

## ABSTRACT

### Paediatric brain injury

Brain injury in children have increased significantly in recent years. Traumatic brain injury, the main cause, produces physical, cognitive, behavioral, emotional and social impairments. Brain-injured children present attentional disorders, memory and learning problems, slowed information processing and executive dysfunction. These deficits have an effect on the child, their family and the school. Neuropsychological intervention must also incorporate the school. This article proposes a set of guidelines to improve brain-injured children's learning abilities.

Durant els darrers anys s'ha produït un important increment de les lesions cerebrals en els nens. Gràcies als avenços en medicina, a l'aplicació de noves tecnologies i als tractaments actuals, molts d'aquests nens poden sobreviure a les seqüeles cerebrals. Tot això ha generat un increment de la preocupació pel dany cerebral infantil, donat l'impacte que provoquen les seves seqüeles en el desenvolupament i la capacitat d'adaptació social del nen. (Laatsch, 2007).

El dany cerebral adquirit en la infància és una lesió sobtada en el cervell, que implica un canvi en l'activitat neuronal el qual afecta a la integritat física, l'activitat metabòlica o la capacitat funcional de les cèl·lules i que es produeix després del naixement. El dany cerebral pot produir seqüeles lleus, moderades o greus i produeix afectacions físiques, cognitives, conductuals, emocionals i socials (Fedace, 2008).

Les causes en el dany cerebral adquirit poden ser traumàtiques o no traumàtiques. Les causes no traumàtiques més habituals són: l'anòxia/hipòxia (falta d'oxigen en el cervell), l'accident cerebrovascular, els tumors cerebrals, l'epilèpsia i les alteracions metabòliques.

La causa més freqüent d'origen traumàtic es el traumatisme craneoencefàlic (TCE), produït per accidents de tràfic o esportius, caigudes i agressions. El 90% del dany cerebral adquirit infantil està produït per causes externes (TCE).

En l'actualitat el dany cerebral traumàtic infantil és conegut com "l'epidèmia silenciosa", ja que en un primer moment molts nens no presenten dèficits cognitius observables i han de passar dos o tres anys perquè s'evidenciïn els problemes associats al dany cerebral. Passat aquest temps les lesions físiques aparentment ja estan resoltes, però persisteixen els problemes cognitius, conductuals i emocionals. En general, una vegada que finalitza la fase aguda de tractament, el nen sol incorporar-se a l'entorn escolar, on s'infravaloren les seves dificultats cognitives. Moltes alteraci-

ons neuropsicològiques conseqüència del dany cerebral sols són percebudes més tard al llarg del desenvolupament, quan el mal rendiment a l'escola augmenta les sospites que alguna cosa està passant (Christensen y Uzzell, 2000).

Entre les conseqüències del dany cerebral, les alteracions neuropsicològiques són altament discapacitants. Abasten aspectes cognitius, conductuals i emocionals.

Repercuteixen en el nen, en la seva família, en el seu entorn social i en el seu rendiment escolar.

## PRINCIPALS DÈFICITS NEUROPSICOLÒGICS DESPRÉS DE PATIR DANY CEREBRAL

### o Dificultats d'atenció i problemes per a concentrar-se:

La capacitat d'atenció és una funció neuropsicològica complexa.

Aquestes dificultats tenen una gran repercussió en la resta de funcions cognitives i poden persistir durant molt de temps. Els nens presenten molta fatiga, no poden fer una activitat durant períodes de temps llargs i tenen dificultats per seguir els horaris normals de les classes. Així mateix, són incapaços de prestar atenció a dues tasques alhora (Anderson et al, 2005).

### o Alentiment a processar la informació:

La reducció de la velocitat amb què el cervell processa la informació constitueix una de les seqüeles més freqüents després d'haver patit un dany cerebral i pot perdurar durant molt temps o fins i tot arribar a ser permanent. Aquesta dificultat influeix en l'adquisició de nous aprenentatges.

Així doncs, l'enlentiment per processar la informació repercuteix negativament en el rendiment escolar i els nens necessiten més temps per a comprendre i realitzar les activitats escolars.

o **Alteracions del llenguatge i de les habilitats de comunicació:**

Els nens afectats poden presentar dèficits en la comprensió i expressió verbal, en la lectoescriptura i en l'ús social del llenguatge. Aquests problemes es posen de manifest en la dificultat per iniciar i mantenir una conversa, en l'ús d'estructures gramaticals correctes, en problemes per seguir una conversa amb més d'un interlocutor, en la dificultat per expressar idees i en una pobre entonació.

o **Alteracions visuoespacials:**

Aquestes dificultats fan referència als problemes en la interpretació de la informació visual. Les dificultats per interpretar la informació de tipus visual poden tenir com a conseqüència limitacions en la capacitat del nen per realitzar activitats quotidianes com l'esport, o tasques escolars com l'escriptura, el dibuix o la còpia. Això és especialment important en els primers anys d'escolarització.

o **Alteracions de memòria i d'aprenentatge**

Després d'haver patit una lesió cerebral en la infància es poden donar greus problemes de memòria que poden perdurar tota la vida.

El dèficit de memòria repercuteix significativament en les activitats de la vida diària relacionades sobre tot amb l'àmbit acadèmic, atès que l'aprenentatge de nous conceptes implica necessàriament processos de memòria. En conseqüència, en la vida diària del nen poden produir-se problemes per recordar successos nous, nombres, cares, i el lloc on ha deixat les coses, així com dificultats en els aprenentatges instrumentals i les activitats que ha de fer, especialment quan aquestes són noves i no formen part de la seva rutina diària. Aquests problemes repercuteixen en tots els àmbits de la seva vida, des de l'acadèmic fins al del temps lliure, però especialment afecten les activitats que passen en l'entorn escolar.

o **Alteracions de les funcions executives:**

Les funcions executives són aquelles capacitats cognitives implicades en la iniciació, planificació i regulació de la conducta. Es tracta de funcions necessàries per fer plans i establir objectius a llarg termini, organitzar les passes per aconseguir aquests objectius, iniciar la conducta, controlar-la i ajustar-la quan es necessiti (Catroppa i Anderson, 2006).

En els nens les funcions executives apareixen en el primer any de vida i continuen desenvolupant-se fins l'edat adulta. Com a conseqüència, el dèficit en aquestes funcions poden no ser detectades fins a final de l'adolescència, ja que aquestes capacitats estan immadures i van canviant durant tot el desenvolupament del nen. La disfunció executiva és un dèficit comú a tots els nens que han patit dany cerebral.

Els nens afectats presenten problemes en control d'impulsos, falta d'iniciativa, desinhibició, inflexibilitat cognitiva, poques habilitats per desenvolupar estratègies de planificació i baixa tolerància a la frustració. En resum, l'afectació de les funcions executives dificulta l'adaptació del nen als canvis constants del seu entorn, especialment en l'àmbit escolar i acadèmic, on aquestes capacitats són necessàries per desenvolupar nous i complexos aprenentatges.

Presenten problemes per planificar i organitzar una tasca, seleccionar objectius i inhibir les distraccions, i tenen poca flexibilitat per a canviar d'estratègies.

o **Alteracions conductuals i emocionals:**

Els nens amb dany cerebral poden presentar irritabilitat, impulsivitat, baixa tolerància a la frustració, conducta social inapropiada, conducta més infantil, apatia. Aquests símptomes donen lloc a una falta d'habilitats i estratègies d'interacció social que els dificulten la integració en l'entorn tant familiar com escolar.

Els efectes de la lesió cerebral en els nens poden passar desapercibits per diferents raons. Primer, els nens tenen més dificultats per expressar-se perquè el seu vocabulari és limitat. Segon, atès que els nens encara estan creixent, desenvolupant-se i canviant amb el temps, els efectes de la lesió poden aparèixer quan han passat uns anys.

En tornar a l'escola troben moltes dificultats i la causa no és correctament diagnosticada, amb el risc que s'afrontin de forma incorrecta. L'escola representa una sèrie de situacions altament estressants, ja que impliquen nous aprenentatges i múltiples exigències com prestar atenció, recordar informació i exercitar l'autocontrol.

L'avaluació neuropsicològica permet identificar, descriure i quantificar les alteracions cognitives, conductuals i emocionals alterades com a conseqüència del dany cerebral. Guia el procés de recuperació, assessorant a la família i a l'escola per al seu correcte afrontament i establint un programa de rehabilitació neuropsicològica per optimitzar les funcions afectades i facilitar estratègies alternatives que puguin compensar les seqüeles cognitives.

El neuropsicòleg clínic és el professional que fa aquesta exploració. Juntament amb altres professionals, el neuropsicòleg ajuda a l'orientació escolar i social.

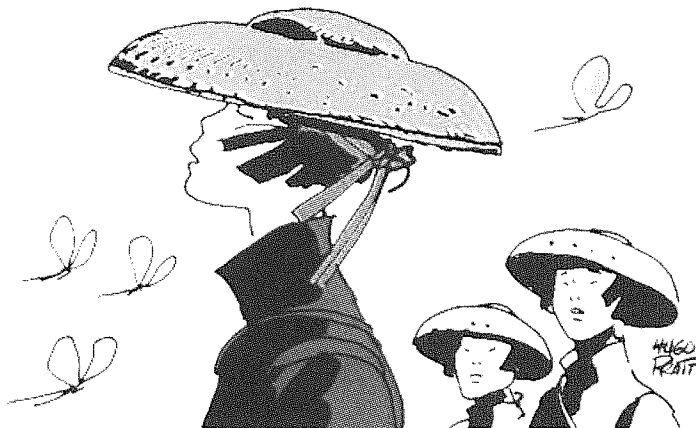
El procés de rehabilitació neuropsicològica comprèn un conjunt d'estratègies d'intervenció que tenen per objectiu permetre als nens que han sofert una lesió cerebral i als seus familiars reduir les alteracions cognitives i conductuals, manegar aquestes dificultats i reduir el seu impacte en la vida quotidiana. La rehabilitació neuropsicològica infantil inclou el nen, la seva família i l'escola. S'ha d'integrar l'escola al model d'intervenció, ja que és un entorn complex que exigeix habilitats acadèmiques, socials i conductuals.

## INTERVENCIÓ EN L'ESCOLA

Un aspecte molt important en la rehabilitació neuropsicològica infantil és la intervenció mitjançant programes educatius dirigits a la família i l'escola, que ajuden a entendre els problemes que presenten aquests nens. És molt important donar informació i pautes per escrit als pares i professors, ja que els ajudaran a entendre les alteracions cognitives i conductuals, per tal de poder fer una correcta intervenció.

És molt adequat realitzar reforç escolar individual o en grup reduït, reforç que permetrà a aquests nens progressar més ràpidament.

El procés d'educació ha de continuar al llarg de la vida escolar del nen i ha de passar per diferents etapes en l'educació, atès que poden aparèixer nous problemes i dificultats al llarg de l'escolarització. Amb freqüència els problemes conductuals s'incrementen amb el pas dels anys.



La intervenció a llarg termini és especialment necessària en períodes de transició acadèmica (educació infantil, primària, secundària). És molt important el treball conjunt del neuropsicòleg, la família i l'escola.

Les escoles haurien de mantenir contacte periòdic amb el neuropsicòleg del nen i rebre pautes d'intervenció explícites amb l'objectiu de potenciar els processos d'aprenentatge segons les característiques de cada nen. El reforç escolar de tipus individual o en petits grups facilitarà la consolidació dels conceptes abordats en l'aula, assegurant-se d'aquesta manera que hauran estat adquirits. Aquest procés de reincorporació ha de considerar adaptacions no només curriculars sinó també de l'entorn físic, com l'adaptació de les taules i els sistemes de comunicació alternativa. Només tenint en compte tots aquests nivells es podrà potenciar l'adaptació del nen a l'entorn escolar.

### **PAUTES PER A MILLORAR L'APRENENTATGE ESCOLAR PER NENS AMB DISFUNCIONS COGNITIVES ADQUIRIDES (Sholberg i Mateer, 2001)**

#### **Pautes per a millorar la atenció**

- Organitzar l'entorn per eliminar el soroll i les distraccions (reduir les interrupcions).
- Augmentar progressivament la dificultat i el temps durant el qual el nen haurà d'estar atent i concentrat, tenint en compte les seves limitacions.
- Fer períodes de descans en la realització de les activitats (5 minuts de descans cada 15 minuts).
- Canviar freqüentment d'activitat per a mantenir l'interès.
- Reduir la quantitat d'informació que ha de ser processada o disminuir la velocitat amb què es presenta.
- Donar el temps necessari perquè finalitzi les activitats.
- Identificar els signes de fatiga del nen i intentar resoldre'ls.
- Parlar de cara al nen.
- Donar la informació de forma curta i clara.
- Realitzar les activitats d'una en una.
- Supervisar les tasques una vegada finalitzades.

#### **Pautes per a millorar la memòria i l'aprenentatge.**

- Simplificar i reduir la quantitat d'informació.

- Assegurar-se que ha entès la informació.
- Utilitzar la repetició, la revisió i la pràctica.
- Utilitzar ajuts externs per potenciar l'aprenentatge (notes, dibuixos, llistes).
- Ensenyar a utilitzar una agenda o un altre sistema d'organització.
- Organitzar la informació en esquemes.
- No donar informació nova si no s'ha après l'anterior.

#### **Pautes per millorar el funcionament executiu.**

- Ajudar a buscar alternatives en les solucions.
- Simplificar les tasques i estimar el temps necessari per a realitzar-les.
- Decidir correctament objectiu i metes. Simplificar l'activitat.
- Utilitzar horaris que ajudin a planificar el temps.
- Dividir les tasques en diferents components i explicar-los.
- Totes les tasques han de tenir un principi i un final.

#### **Referències bibliogràfiques:**

- Anderson, V., Catroppa, C., Morse, S., Haritou, F., y Rosenfeld, J. (2005) Attentional and processing skills following traumatic brain injury in early childhood. *Brain Injury*; 19: 699-710.
- Catroppa, C., y Anderson, V. (2006) Planning, problem-solving and organizational abilities in children following traumatic brain injury: intervention techniques. *Pediatric Rehabilitation*; 9: 89-97.
- Christensen, A.L., y Uzzell, B.P. (2000). *International Handbook of Neuropsychological Rehabilitation. Critical Issues in Neuropsychology*. Kluwer Academy/Plenum Publishers. New York.
- Fedace (2008) Daño cerebral adquirido infantil. Cuadernos FEDACE sobre Daño Cerebral Adquirido. Madrid.
- Laatsch, L., Harrington, D., Hotz, G., Marcantuono, J., Mozón, M., Walsh, V., et al. (2007) An evidence-based review of cognitive and behavioral rehabilitation treatment studies in children with acquired brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 22, 248-256.
- Sohlberg, Mc.M., y Mateer, C.A. (2001) Cognitive rehabilitation. An integrative Neuropsychological Approach; New York: The Guilford Press.

**Correspondència amb l'autora:** Antonia Enseñat Cantallops. Neuropsicòloga de l'Hospital de Neurorehabilitació Institut Guttmann. Barcelona. Camí de Can Ruti, s/n. 08916 Badalona. Barcelona. Email: aensenat@guttmann.com

# METODOLOGIES I ESTILS DOCENTS QUE PREVENEN LA DISRUPCIÓ DINS L'AULA [1]

M. Pilar Vegas Masjà

Mestra i psicòloga. Psicopedagoga de l'EAP B-05 de Badalona

## RESUMEN

### “Metodologías y estilos docentes que previenen la disrupción en el aula”

El profesor de Secundaria se encuentra ante dos grandes retos, dar respuesta a un currículum competencial y, por tanto, a los nuevos desafíos educativos que nos exige nuestra sociedad en el seno de un proceso de globalización mundial y dar respuesta a la disrupción, tan habitual en las aulas de la ESO. Esto conlleva la opción por enfoques metodológicos innovadores y por determinados estilos docentes. Ambos constituyen dos elementos interrelacionados de un mismo proceso educativo.

La escuela ha dejado de ser una simple transmisora de información y ha dejado, igualmente, de tener aulas homogéneas en rasgos culturales, en nivel social o en modelo familiar.

La identificación y análisis de buenas prácticas docentes a través de observaciones y entrevistas ha dado como resultado la elaboración de un protocolo de actuación en la gestión del aula, constituyéndose en documento de centro que invita a la práctica reflexiva del profesorado.

Los resultados del estudio muestran metodologías y destrezas docentes que promueven aprendizajes, respeto y buen clima de aula.

## ABSTRACT

### “Teaching methodologies and styles to prevent disruption classroom”

The Secondary School teacher has to face two great challenges nowadays: on the one hand give answers to a curriculum organized in competences as well as to the new educational requirements that our society demands within the world-wide globalization process and, on the other hand, give answers to the disruptive behaviors which are, unfortunately, so frequent in Secondary School classrooms.

This entails opting for innovative methodological approaches and for specific educational styles. Both are interrelated elements of the same educational process. The school is no longer a simple transmitter of information and has no longer homogeneous classrooms in terms of cultural features, social levels or family models. The identification and analysis of good educational practices through observations and interviews has produced the elaboration of a protocol to perform in the classroom management as a document-frame for the School which intends to invite the teachers to do a reflective practice.

The results of the study show methodologies and educational skills that promote learning, respect and good atmosphere in the classroom.

## INTRODUCCIÓ

En els darrers cursos els temes centrals de debat entre el professorat han estat dos: la disrupció a les aules i les competències bàsiques.

La disrupció a les aules és un tema que preocupa, i molt, al professorat. Des dels centres educatius s'intervé en el tractament de la disrupció a través de mesures de caràcter curricular i organitzatiu. Des d'una perspectiva sistèmica hem de considerar tots els elements que incideixen en la disrupció (alumnes, professorat, context, famílies...) per tal de promoure canvis significatius que modifiquin el clima d'aula.

Aquesta recerca vol centrar-se en l'estil docent, en la manera d'actuar del professor/a, d'impartir classe, de comunicar-se amb l'alumnat i d'abordar els conflictes que sorgeixen a l'aula. Aquest estil docent pot ser un element de control i de prevenció de la disrupció. L'estil docent conté elements innats o propis del docent però també conté elements tècnics (habilitats) i, per tant, que es poden transmetre i aprendre.

L'estudi pretén reflexionar sobre el paper i influència del professorat en el comportament de l'alumnat per tal d'introduir canvis i millores, centrant-nos en l'escenari en què es treballa el currículum: l'aula i el centre. Això no vol dir que en l'origen de les conductes no hi pugui haver factors del propi alumne/a, de la família i del context social. No hi ha una única causa que expliqui la disrupció, hi ha molts factors que hem de tenir en compte, però aquest treball se centra únicament en un d'aquests factors,

el procés d'ensenyament-aprenentatge que es produeix al centre i a l'aula en concret, i per tant, posa l'enfocament en la recerca de respostes dins dels esmentats espais. Reflexionem sobre els elements que poden incidir en l'aparició de conductes disruptives i que estan sota el nostre control (adequació i significativitat del currículum, plantejaments metodològics, interaccions i clima de l'aula, expectatives).

És necessari que els equips docents contrastin estils, aportin estratègies per afrontar els conflictes, comparteixin normes d'aula, discuteixin pautes d'actuació i rutines. I que finalment, arribin a acords d'intervenció a l'aula que s'expressin en el Projecte de Convivència del centre.

Pel que fa al segon tema: parlar d'un currículum basat en competències comporta una revisió de les “maneres de fer” a l'aula del professorat. Una classe plantejada amb la finalitat d'aconseguir no un “saber” sinó un “ser competent” requereix una dinàmica molt diferent i l'exigència, per part del professorat, d'altres dosis de gestió i dinamització de l'aula.

Per ser competent el coneixement ha de ser integrat. Hi ha components del coneixement que s'aprenen memoritzant (fets), altres construïnt coneixement (conceptes), altres fent (procediments) i altres vivint (actituds).

Un plantejament del currículum basat en competències ens porta a centrar-nos en el tipus d'intervenció pedagògica necessària a l'aula, en l'organització de les activitats, en la dinàmica de relacions



que cal establir. Estem passant de la lògica del “saber” a la lògica del “saber fer”. Les implicacions d'aquest canvi d'enfocament demanen una metodologia centrada en l'aprenentatge de l'alumne. El més important és saber aplicar els coneixements en situacions problemàtiques de la vida real. L'aprenentatge en competències requereix plantejaments curriculars afins amb una perspectiva d'educació integral on es fa absolutament necessària l'organització i coordinació entre tots els professors/es. Cal anar més enllà del plantejament d'instrucció tradicional que es limita a transmetre uns sabers. L'educació formal no prepara suficientment per a la integració en el món del treball ni per seguir aprenent al llarg de la vida. Es fa del tot necessari el treball en equip del professorat i la reflexió i l'activitat investigadora a partir de la pràctica docent.

A les competències que durant tota la història de l'educació se li han exigint al professor/a (científica: domini de la matèria que imparteix, didàctica: transmissió del coneixement de la millor manera possible, tutorial: facilitar l'aprenentatge del grup i tractar temes de tipus personal) li hem d'afegir les següents: competència en TIC, competència en gestió de grups, competència en diversitat (pluricultural i NEE), competència plurilingüe, competència comunitària, competència crítica, competència innovadora. L'ensenyament tradicional, la classe magistral i el llibre de text, no ajuden a aprendre per competències. Una classe magistral pot ser el plantejament d'una sessió però no pot ser la metodologia amb la qual basem la nostra manera de fer diària perquè no promou que l'alumnat es trobi en situacions de poder actuar i d'aplicar els coneixements.

### OBJECTIUS DE L'ESTUDI

- Identificar estratègies docents que prevenen la disrupció dins l'aula.
- Analitzar components bàsics de diferents metodologies i tècniques que afavoreixen l'aprenentatge en competències.
- Reflexionar sobre el paper de les metodologies actives i la seva contribució a propiciar persones autònomes, capaces d'aprendre d'una manera personal i independent i a relacionar-se amb els altres i l'entorn.
- Elaborar un protocol d'actuació de centre en la gestió de l'aula.
- Fer de les bones pràctiques docents un coneixement compartit comú.

### METODOLOGIA DE TREBALL

S'ha partit d'un paradigma qualitatiu-interpretatiu que fa ús de la lògica inductiva. La qualitat de l'educació té molt a veure amb el que passa a l'aula i amb el docent (Latorre i altres, 1997).

L'estudi se centra en l'anàlisi de la tasca docent a l'aula. La metodologia utilitzada busca interpretar i comprendre la realitat i es basa en l'estudi de 5 casos.

Les tècniques de recollida i d'interpretació de dades aplicades han estat mixtes, però bàsicament qualitatives. S'ha fet una triangulació múltiple, analitzant dades des de diferents angles per a comparar-les i contrastar-les entre si i evitar la subjectivitat que aquest tipus d'investigació qualitativa pot comportar.

Els instruments utilitzats han estat : observacions, entrevistes i qüestionaris.

S'ha fet l'observació de totes les sessions de 5 unitats didàctiques de diferents matèries, impartides a diferents nivells de la ESO. Els 5 grups pertanyen a centres públics situats en contextos socials

desafavorits.

Donat que l'objectiu d'aquest estudi és el d'analitzar els trets característics de bones pràctiques docents, la variabilitat pel que fa a la matèria impartida i el nivell educatiu destinatari ha estat intencionada, ja que en aquest cas, resulta un factor enriquidor.

S'han mantingut dues entrevistes amb cada professor/a. Han estat entrevistes semiobertes que contemplaven les dimensions descrites per Ainscow (2001), pel que fa al bon professor/a i els indicadors que, també segons Ainscow, a nivell teòric són generadors de bones pràctiques.

De les observacions a l'aula s'ha fet un registre descriptiu-narratiu del que passava a l'aula amb una posterior interpretació i codificació de les diferents dimensions o categories (Onrubia, 2004) de significat atribuïdes al professorat i a l'alumnat.

S'ha passat un qüestionari a tot l'alumnat i s'ha mantingut una entrevista amb un petit grup, de 5 alumnes, representatiu del grup-classe. S'han seleccionat els alumnes de manera que representessin la heterogeneïtat del grup-classe, en quant a sexe, a nivell de competències i a comportament.

### Interpretació dels resultats

La detecció de maneres de fer a l'aula, incloent dins d'aquestes maneres de fer els estils docents i les metodologies utilitzades, que permeten a cinc professors/es de la ESO ser reconeguts per la seva bona gestió de l'aula, m'ha permès descriure i extreure els elements comuns de diferents formes d'afrontar l'ensenyament amb èxit en la complexa etapa de l'ensenyament secundari obligatori.

Els cinc professors/es observats combinen la dimensió conceptual i proposicional de l'ensenyança amb la dimensió emocional. Tots ells/es amb preguntes, exemples i analogies donen el suport cognitiu necessari per a l'elaboració dels coneixements per part dels alumnes. I alhora, tots ells utilitzen aquestes estratègies amb manifestacions de suport emocional. És a dir, amb les seves actuacions i reaccions donen confiança als alumnes. La seva disponibilitat per resoldre els dubtes, o la passió amb què transmeten aspectes de la matèria, i la constant retroalimentació positiva a les intervencions que es produeixen a l'aula, són exemples de la consideració que tenen al seu alumnat.

En general, els cinc professors/es són molt flexibles en la temporització, en l'inici i el final d'un bloc temàtic. S'adeqüen a les necessitats de l'alumnat. Tot i que sí que tenen molt clar el que s'ha d'haver treballat quan acabi el curs. Constantment van reprendre i recordant continguts de blocs temàtics anteriors.

Les seves intervencions afavoreixen la pedagogia de la diversitat en quant que plantegen uns objectius com a referents de la programació però que no esdevenen concrets i homogenis per a tot l'alumnat. Igualment, pel que fa als continguts, adopten una posició en què es constata que no perden de vista la formació global de l'ensenyament. Les relacions entre els continguts són clares i coherents.

Tots ells disposen d'espais de reflexió sobre l'educació. Manifesten interès en l'intercanvi de coneixements amb altres professionals, en col·laboracions pedagògiques. Han format i/o formen part de moviments de renovació pedagògica o d'equips de treball de temàtiques educatives. Han impartit i/o imparteixen cursos de

formació al professorat. Alguns han publicat articles en revistes d'educació i altres han fet recerca educativa. Han ocupat i/o ocupen càrrecs dins els equips de gestió dels centres. Són tutors/es i alguns d'ells destaquen que aquesta és la tasca que més els agrada.

Encara que no tots els professors/es, objecte de la mostra, utilitzen una estructura de l'activitat dins l'aula cooperativa, sí que tots ells potencien la cooperació entre l'alumnat i l'ajuda mútua. Podem dir que l'ambient que es respira a l'aula és un ambient cooperatiu, que les intervencions del professor/a en cap cas potencien la competitivitat ni un individualisme que exclogui el company. Tots/es potencien el sentit de pertinença al grup-classe.

Tots ells es mouen entre el 80 i el 90 % d'alumnat que aprova la seva assignatura. Aquests percentatges indiquen que atenen la diversitat.

Tots saben adaptar-se a la realitat del seu centre i als nous requeriments socials i educatius. Segons la població que rep l'IES s'ha d'optar per determinats models d'ensenyament. Ajustar les expectatives i convida plàcidament amb el que hi ha. No es pot pretendre una motivació permanent, ni un clima de treball mancat d'interrupcions. Es tracta d'ensenyament obligatori i, per tant, és el professor/a qui s'ha d'adaptar a l'alumnat. He observat grups d'alumnes amb mancances importants d'hàbits i d'autonomia de treball, la qual cosa, comportava plantejaments pedagògics molt estructurats i molt directius.

En les observacions dels grups seleccionats per fer l'estudi, tres d'ells comenten que justament en aquests grups, per les característiques de l'alumnat, els funciona una manera de treballar bastant tradicional, i que en altres grups, en canvi, utilitzen metodologies més actives.

Totes elles es caracteritzen per ser persones accessibles, entusiastes i amb un alt compromís amb l'educació.

És important senyalar que les característiques personals dels professors poden facilitar ser un bon docent però no són determinants.

També que, a la secundària obligatòria, justament perquè es tracta amb adolescents, el factor que més pesa perquè un alumne consideri a un professor bon professor és la vinculació, l'empatia i, evidentment, la vàlua professional però no tant les metodologies utilitzades.

Són estils docents on el pes específic que és dona a la relació amb l'alumnat és prioritària.

Les metodologies, en canvi, prenen un paper secundari en relació a la bona gestió del grup-classe.

## CONCLUSIONS

En un principi el projecte de la llicència pretenia fer l'anàlisi de pràctiques docents que utilitzaven metodologies que afavorien la inclusió i l'aprenentatge en competències i alhora prevenien la disrupció dins l'aula.

Una vegada seleccionats els docents em vaig adonar que tots ells eren bons professors/es, perquè tots ells tenien en comú dues qualitats:

- una personalitat que empatitza amb l'alumnat, el motiva i li contagia les ganes de conèixer i aprendre, que manifes-

ta un estil en la manera d'afrontar els conflictes

- coneixedors en profunditat i entusiastes de la matèria que ensenyen

I per tant, aquestes dues qualitats donaven com a resultats un bon control i gestió del grup, un bon clima de treball a l'aula i unes relacions interpersonals fluides.

Però el tema de les metodologies era una altra cosa, no tots els professors/es programaven tasques o activitats en contextos que permetessin mobilitzar tots els recursos de l'alumnat i que permetessin, per tant, valorar les quatre dimensions de tota actuació competent.

Igualment, només en dos professors s'ha constatat la plena incorporació de les TIC a la matèria (ús de la pissarra digital, del bloc i del google docs com espais socials d'intercanvi d'informació i de col·laboració) i l'ús de metodologies actives que conjuguen perfectament pensar (teories), actuar (experiències) i expressar (llenguatges). I és que aquesta suposa una altra manera d'ensenyar, que comporta un canvi profund, que va emergint i que hem d'anar construint poc a poc.

Per tant, la pretensió inicial del treball de recerca que esperava obtenir la conjugació d'unes metodologies concretes i d'uns determinats estils docents, que coexistien donant resposta a les conductes i als aprenentatges de l'alumnat, no s'ha pogut satisfer. S'esperava obtenir unes metodologies on predominessin, per damunt dels models expositius, la combinació de diferents mètodes com són el treball per projectes, l'aprenentatge basat en problemes, l'anàlisi de casos, el mètode d'experts, la webquest, les simulacions,... i aquestes no s'han confirmat. I per altra banda, s'esperava obtenir un perfil docent que s'ha confirmat plenament.

I aquest estil docent és el que l'alumnat identifica com a professor/a que facilita el seu procés d'aprenentatge

Els cinc models docents parteixen d'un plantejament pedagògic socioconstructivista de l'aprenentatge. Parteixen dels coneixements previs i de l'activitat de l'alumnat perquè aquest vagi construint coneixement. I alhora parteixen de les interaccions socials perquè l'alumnat construeixi personalment els seus coneixements en interacció amb els altres.

I és manifest que amb mètodes d'ensenyament tradicionals, sense recórrer a metodologies actives, es pot afavorir el socioconstructivisme.

Però si volem anar més enllà, si volem afavorir l'aprenentatge per competències, hem de crear situacions d'aprenentatge que ajudin a mobilitzar tots els recursos dels alumnes.

Les seqüències didàctiques responen a una estructura de treball força tradicional basada en l'explicació del tema i l'exercitació pràctica amb exercicis del llibre de text o altres aportats pel professor/a. Vull fer notar que durant l'explicació es busca constantment la interacció amb l'alumnat, amb els seus coneixements previs, amb les seves experiències. La qual cosa promou una actitud activa i participativa de l'alumnat. Per altra part, són explicacions carregades d'exemples, de preguntes que remetent a expe-

riències reals, concretes, per tal de promoure uns aprenentatges significatius i de mostrar-ne la funcionalitat.

Són, per tant, pràctiques docents que mostren com essència de l'acte educatiu la interacció, que sostenen l'ambient d'aprenentatge de l'aula en la relació directa amb l'alumnat, però que en la gestió pedagògica amb els continguts mostren que encara queda camí per recórrer. Els mètodes d'ensenyament tradicional s'han d'anar complementant amb altres mètodes perquè l'escola d'avui (inclusiva i basada en un model competencial) i la societat d'avui (tecnològica, digitalitzada, que demana seguir aprenent al llarg de la vida) així ens ho demanen.

L'anàlisi de diferents maneres de fer a l'aula i les converses sobre les experiències diàries de 5 professors/es pretenen il·lustrar i donar eines perquè cada professor/a pensi en la seva realitat particular i decideixi si li cal o no incorporar canvis en la pròpia manera de fer. És una invitació a fer una lectura personal reflexiva i crítica de la pròpia experiència.

El docent, amb la seva manera de fer, està educant, per tal que els alumnes aprenguin a donar una resposta ordenada i plena de sentit a les dificultats que planteja la vida.

És responsabilitat dels docents crear les condicions que possibilitin l'aprenentatge. Aquestes condicions abasten les propostes educatives, els bons materials didàctics, l'acurada gestió de l'aula, la instauració del diàleg, la construcció de les normes, l'acolliment de l'alumne, el tacte pedagògic, ...

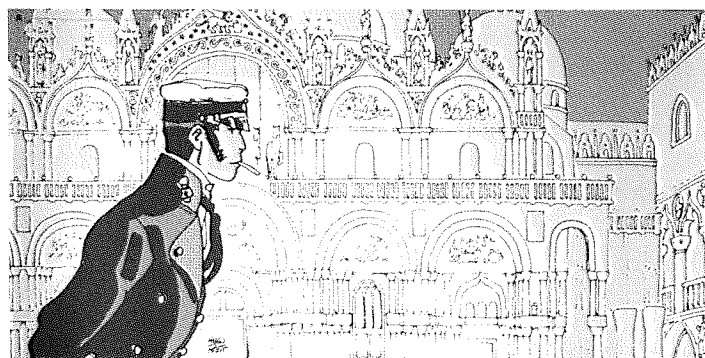
És essencial el treball en equip del professorat, en equips docents de nivell, en equips docents de departament, en claustre. És absolutament indispensable marcar unes normes socialment compartides per tot el claustre sobre quines són les maneres de fer que ha de transmetre una acció educativa.

**PROTOCOL D'ACTUACIÓ**

Proposta de passos a seguir pel conjunt del professorat, per unificar criteris i establir bones pràctiques docents, que optimitzin la coordinació d'actuació i l'aplicació de mesures tant preventives com d'intervenció davant les situacions de disrupció de l'aula.

Establir una comissió que se centri en l'aula (un dels tres àmbits d'intervenció del projecte de convivència del centre) i revisi com, en aquest espai, es tracta la mediació, la comunicació, la competència social i l'educació emocional.

El protocol d'actuació presenta una suggerència d'actuacions orientades a la creació d'un bon clima d'aula.



**ASPECTES FONAMENTALS EN L'OFICI DE PROFESSOR/A PREVIS A L'ABORDATGE DELS CONTINGUTS, PROGRAMACIONS I DIDÀCTICA**

Ubicar-nos i acceptar la població del nostre centre. Segons el context sociocultural on es trobi ubicat el centre haurem d'ajustar les expectatives.

Respectar i acceptar els alumnes. Veure'ls no únicament com alumnes de la nostra matèria, sinó com a persones. Acceptar les diferències (d'aptituds, d'interessos, de perfil d'aprenentatge), acceptar que cada alumne té una història personal.

Ser flexibles, ser capaços d'introduir canvis. Acceptar que una manera de fer que t'ha funcionat gairebé sempre resulta improductiva amb determinat grup

Ser creatius. Els principis sobre l'ensenyament ens guien però no constitueixen una recepta.

Capacitat de renovació i de flexibilització

Tolerància a la frustració i tolerància a la incertesa

Ser puntual. La impuntualitat genera desordre i desprestigia a qualsevol professional

Ser molt clars i explícits amb el que s'espera dels alumnes, amb els comportaments que no s'acceptaran, amb el clima de treball que es vol a l'aula.

Informar als alumnes de com es tractarà la matèria, de com s'avaluarà, de què s'exigirà. Fins i tot és bo donar el primer dia de classe un calendari amb la planificació de l'assignatura al llarg del curs escolar (dates fixades d'exàmens, de lliurament de treballs, de sortides culturals...)

Partir dels coneixements previs dels alumnes, adequar-se al seu nivell. Programar sempre partint de les característiques del grup-classe.

Generar espais d'acollida.

Preparar-se les classes (estructurar els continguts en coherència amb els objectius, planificar les estratègies i recursos). Transmetre molta seguretat i preparació de la sessió amb els objectius molt clars del que es vol ensenyar. És a dir, ser capaços de concretar les competències que es volen posar en joc en una sessió concreta.

Reflexionar amb veu alta (metacognició) sobre el que es pensa, explicar les expectatives que es té respecte el funcionament de l'aula, de l'aprenentatge, buscar la implicació, el compromís del grup

Planificar l'ensenyança, seleccionant moments de la seqüència educativa en els quals diversificar el treball. Pensar en tot el que faràs mentre ensenyis i amb quina finalitat i pensar també en tot el que els alumnes faran mentre aprenguin.

No es tracta d'introduir canvis a diari però sí de disposar d'un ampli ventall de recursos i tècniques per aplicar quan es consideri necessari.



Estratègies que funcionen a l'aula:

<b>PROPOSTES METODOLÒGIQUES A TRACTAR EN EQUIPS DOCENTS DE NIVELL O DE DEPARTAMENT</b>
Reforços positius (elogis verbals i amb la mirada, proximitat corporal, reconeixement del treball, ...). Importància de la comunicació analògica.
Iniciar la classe puntualment; evitar la dispersió. Començar amb una activitat que concentri l'atenció.
Portar la classe organitzada, sinó és amb un guió escrit, tenir molt clar mentalment què es pretén treballar, com es treballarà (amb quines activitats, amb quin material, quina seqüència didàctica se seguirà) i com s'avaluarà.
Adequada organització de l'espai
Utilitzar els torns de paraula per participar (aprendre a escoltar i a seguir un ordre)
Mantenir bones relacions interpersonals amb l'alumnat
Reconeixement i consideració de la base emocional dels aprenentatges.
Crear expectatives. Posar reptes. Valorar la dedicació. Plantejar objectius assequibles.
Informar i a ser possible negociar algunes activitats o plantejament metodològic (fer copartícep l'alumnat)
Veure els conflictes com ocasió per rectificar, per aprendre, com el resultat de carències sòcioemocionals que cal ensenyar. L'aula com a lloc d'aprenentatge de competències cognitives i de competències sòcioemocionals.
Amb grups conflictius aplicar estratègies conjuntes, unificar criteris. Començar per establir prioritats (erradicació de la conducta més molesta). Coordinar-se a través d'un dossier-registre, de breus reunions o d'establir triangulació
Aprofitar situacions amb implicacions sòcioemocionals (un conflicte, una discussió, una agressió...) i/o provocar-les per dedicar uns minuts a la conversa, a l'escolta activa, al coneixement mutu i a la construcció de grup
Acordar i negociar la primera setmana del curs el que podem permetre i el que no. Definir el clima d'aula per poder treballar

<b>PROPOSTES METODOLÒGIQUES A TRACTAR A NIVELL DE CLAUSTRE: METODOLOGIA DE CENTRE</b>
Contemplar diferents formes d'agrupaments (individual, per parelles, en petit grup, grup-classe)
Promoure la participació activa, la presa de decisions i la resolució de problemes. D'aquesta manera els alumnes són més competents que amb la recepció passiva d'informació.
Utilitzar diferents metodologies per atendre els diferents estils d'aprenentatge (treball per projectes, estudi de casos, webquest...)

Promoure l'aprenentatge entre iguals i la cooperació (treball per parelles, treball en grup, ús de la web2 per intercanviar i compartir informació i coneixements)
Utilitzar diverses estratègies d'avaluació (llibreta amb multiplicitat de registres: exposicions orals de treballs, deures, proves diversificades, actitud, participació...).
Avaluació contínua com a mètode per saber que és el que cal anar modificant
Promoure l'èxit, reconèixer les bones accions.
Centrar-se en l'alumne, ell és el que treballa. El professor coordina el temps, l'espai, els materials i les activitats.
Disposar de molts recursos i estratègies d'ensenyament-aprenentatge per atendre la diversitat
Supervisar i controlar possibles desajustaments abans que passin.
Acordar què entenem per disrupció i com actuar davant una conducta lleu o una conducta greu (diàleg reflexiu, informació família, mediació,...)
Conèixer les variables que intervenen en el clima d'aula per controlar-les i canalitzar-les: control (límits, advertències, compromisos, sancions i derivacions), relacions interpersonals (respecte i empatia), rendiment (expectatives, motivació, atenció, autoestima)
Decidir, en funció del grup, el tipus d'intervenció pedagògica. No pretendre una instrucció estandaritzada

**Referències Bibliogràfiques:**

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Fernández, I. (2007) *Estilo docente. La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. MEC p.157-169

Onrubia, J. (Coord.), Fillat, M., Martínez, D., y Udina, M. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para la atención a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas*. Barcelona: Paidós.

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona: Paidós

Tur, Gemma (2008). *Decàleg de competències de l'ensenyant*. Guix. Nº 343, 43-50

Vaello, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana

Watzlawick, P., Bearin Bavelas, J., Jakson, D. D (1981) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Zabala, A., Armau, L. (2008) *La enseñanza de las competencias*. Aula de Innovación Educativa. Nº 161, 40-46

**Nota:**

[1] Aquesta recerca s'ha pogut dur a terme gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Resolució EDU/652/2008, de 27 de febrer)

**Correspondència amb l'autora:** M. Pilar Vegas Masia. Mestra i psicòloga. Psicopedagoga de l'EAP B-05 de Badalona. E-mail: mvegas5@xtec.cat

# ELS PLANS DE MILLORA AFAVOREIXEN LA INCLUSIÓ EDUCATIVA [1]

Josep Ma. Andreu Calaf

Psicòleg, Assessor Psicopedagògic

## RESUMEN

El artículo muestra un estudio realizado en la ciudad de l'Hospitalet de Llobregat sobre la relación entre los Planes de Mejora del Centro i la Inclusión Educativa. Se plantean diferentes interrogantes entorno a los elementos organizativos, los recursos para superar las barreras de aprendizaje i hasta que punto profesorado i alumnado constatan que la mejora consiste en el desarrollo de valores inclusivos. Se muestran las aportaciones de los centros i servicios educativos y se concluye en la línea de la hipótesis planteada gracias al liderazgo interno, a la práctica docente y a la participación del alumnado.

## ABSTRACT

The article shows a research carried on during a scholar year in l'Hospitalet de Llobregat city. It analyses the relations and influence between the Plans de Millora of the secondary schools and the proposals of the educational inclusion of pupils. In it some questions are considered, like organizational issues, the resources needed to overcome learning difficulties, and to what extent teachers and pupils are aware that inclusive values play a central role in improving teaching and learning. The study displays the contributions of the schools and educational services and comes to the conclusion foreseen in the hypothesis about the significance of leadership, the educational practice, and the pupil's participation.

Des de fa uns anys les institucions educatives estan immerses en la llau d'idees, orientacions i instruccions relacionades amb polítiques de millora que afavoreixin el principi d'una escola per a tots, sense exclusions.

Això es veu reflectit des del 2002 fins el 2009, en diferents moments en què la comunitat educativa s'ha pronunciat en aquests temes: la Conferència Nacional d'Educació (2002) va reclamar mesures per millorar la qualitat; el Pacte Nacional d'Educació (2006) on es manifesta a favor de polítiques orientades a millorar la qualitat i a facilitar l'accés a tothom a l'educació avançant vers una escola inclusiva. El Departament dona a conèixer el Pla d'Acció 2008-2015 "Aprendre junts per viure junts" on es vol potenciar l'accés a l'alumnat amb discapacitat a una educació inclusiva. El Parlament aprova el primer de juliol del 2009 la nova Llei d'Educació de Catalunya (LEC) basada, entre altres, en polítiques de millora i innovació educatives.

Amb aquests context els centres han anat seguint unes pautes centralitzades, marcades per una normativa molt pautada, amb un malestar de queixa burocratitzadora. Al mateix temps s'ofereix i s'impulsa, a partir d'una anàlisi i d'uns pactes amb les forces socials i polítiques, una organització i uns plantejaments de millora vers una autonomia de centres. Tot això gràcies a la voluntat d'una anàlisi de la pròpia institució dels punts forts i punts febles i de les amenaces i oportunitats que permeten plantejar objectius i actuacions molt properes a la realitat i necessitats dels centres (anàlisi DAFO).

Aquest procés de canvi és, doncs, un camí d'aprenentatge que cada centre pot desenvolupar. Un procés amb unes línies generals que li permetin activar les seves propostes. Per això és important veure si en les propostes de millora *es té en compte* aquesta vessant inclusiva, *com es té en compte* i *si es permet avançar* en programes educatius i fórmules organitzatives de centre i d'aula que afavoreixin una atenció a la diversitat en termes de no exclusió. Sota aquestes premisses s'ha fet un estudi de **com els plans de millora afavoreixen la inclusió educativa**. S'ha realitzat en dos IES de la ciutat de L'Hospitalet de característiques semblants, que han pactat amb l'administració un PMQCE (Pla de Millora i

Qualitat del Centre Educatiu), amb un PAC05 i 06[2], amb aportacions del Serveis Educatius de Zona i de la Serveis tècnics de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament.

Tot i la constatació de les dificultats a desenvolupar pràctiques educatives que afavoreixin la creació de cultures inclusives on tothom tinguin cabuda mobilitzant recursos organitzatius i curriculars, s'han plantejat preguntes com: els plans de millora optimitzen els elements organitzatius d'atenció ala diversitat?; fins on els processos de millora i innovació faciliten l'optimització dels recursos amb la finalitat de superar barreres per l'aprenentatge?, es pot saber si el professorat i l'alumnat constaten que una part de la millora del centre consisteix en desenvolupar valors inclusius?

El marc referencial teòric pel que fa a l'organització, autonomia i millora de centres es basen en les línies iniciades per Fullan(1999), Hopkins (1997), Stoll i Fink (1999), i represes per Antúnez, Garin (2005) referent la gestió participativa i autònoma dels centres, així com també per Pedró i Puig (1998) referent a les polítiques de reformes educatives. Pel que fa a l'escola inclusiva qui marca la pauta en els moments actuals són Mel Ainscow i Toni Booth (2002) que han aportat unes línies d'intervenció en el document "L'Índex per a la inclusió escolar: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva." (2002). Aquests dos marcs teòrics i pràctics són els puntals entorn els quals pivota l'estudi.

## MILLORA I INCLUSIÓ

En la primera part de l' "Índex per la inclusió" (Ainscow i Booth, 2002) ens trobem amb una invitació a la lectura i reflexió del contingut amb un encapçalament que entronca perfectament amb l'objectiu d'aquest estudi 'Un enfocament *inclusiu* per la millora dels centres educatius'. Podríem dir que en el concepte de millora inclou el de la inclusió; sense aquesta és ben difícil aquella. El dret a l'educació comporta la garantia de ser educat en una igualtat de condicions de tots els nens i les nenes. No qualsevol educació sinó aquella que s'entén de qualitat amb igualtat d'oportunitats superant tota forma de discriminació. Els indicadors de qualitat i millora d'un centre són precisament aquells que es troben sota pràctiques inclusives. (Echeita i Duk 2008).

En la pràctica educativa ens trobem sovint amb una realitat, sense entrar si és inherent o afegida als impulsos humans, de resistència i barrera. És possible o no millorar, amb intencionalitat volguda, allò que l'impuls i la cultura imperant tendeix a imposar? Es pot tenir el convenciment que en educació hi ha poques coses que són impossible ja que el ser humà és l'animal més moldejable pel context l'ambient i la cultura. La tasca educativa de tots i per a tots requereix una dosi de voluntat de canvi del concepte d'educació individual vers una de col·lectiva on la convivència, el respecte i la participació són l'eix del progrés, benestar i felicitat.

Ens trobem doncs en què l'arrel de la millora i de la inclusió no és quelcom que ens ve donat únicament des de fora per un marc normatiu, acompanyat d'articulacions, lleis i recursos sinó també i fonamentalment per la conquesta de petits canvis aconseguits amb voluntat i perseverança. Aquestes actituds, volgudes pel concepte de respecte i d'acceptació del divers, possiblement també adquirit en els nuclis més ancestrals de l'educació infantil rebuda, són les que facilitaràn i permetran la convivència i l'enriquiment mutu. No té sentit definir des de fora del centre quina és o ha de ser la inclusió educativa si no es concreta i defineix el seu context, la seva història, el seu procés de debat democràtic i els seus condicionants econòmics, polítics culturals i humans. L'ésser humà farà possible l'aprenentatge i l'apropiació de coneixements gràcies a fiar-se de l'altre (col·lega o guia) com a no perillós, de qui puc aprendre encara que la seves diferències qüestionin i interpel·lin la seguretat d'allò ja adquirit.

Segons Echeita i Duk (2008: 8) no és el saber conceptual el que ens fa falta per avançar vers una educació més inclusiva, sinó determinació i coratge per vèncer la inèrcia de les rutines escolars, que mantenen l' "estatus quo" sense importar les repercussions que per molts alumnes tenen el mantenir pràctiques de marginació o exclusió educativa. Així mateix és més important saber qui decideix i participa en els processos inclusius que definir 'què és la inclusió'. És més important la implicació dels participants encara que el resultat sigui, en alguns aspectes, diferent de l'ideal.

Està ja superat el mite de Procut en què la mesura del bé-normal-acceptable era la mida del llit que tenia a casa seva? Tot vianant que passava per casa seva havia de jeure al seu llit, si sobrepassava li tallava les cames; si no hi arribava, l'estirava fins que tingués la mida del llit. Què fan moltes actituds davant la diversitat quan s'entén com a des-igualtats?. Més del mateix fins a tibar perquè tothom arribi a la fita establerta. No fos cas que la desviació posés en tela de judici el que sempre s'ha acceptat com a mesura intocable.

La millora es considera com un terme tècnic i científic però cal un concepte clar en l'àmbit de l'educació per poder-lo diferenciar d'altres que són semblants mantenint les seves característiques singulars conceptualment parlant. Els termes propers al concepte genèric de millora amb significació diferent podrien ser: canvi, innovació, reforma... Aquí es segueixen les línies establertes per Javier Murillo (2002) del Centre d'Investigació i Documentació Educativa que estableix la millora com un terme tècnic i científic i no com a ètic: *Un esforç sistemàtic i continu dirigit a canviar les condicions de l'aprenentatge i altres condicions internes associades a una o més escoles amb la finalitat última d'arribar a metes educatives de manera més eficaç*. Un canvi planificat i sistemàtic, coordinat i assumit pel centre educatiu que busca incrementar la qualitat del centre mitjançant una modificació tant dels processos d'ensenyar-aprendre com de l'organització del centre.

vLa conseqüència de tots aquests conceptes ens portaran a una constatació de les pràctiques educatives i dels seus resultat en quan a rendiment i èxits escolars, en funció dels elements interns i externs al centre. Així doncs el rendiment i l'èxit escolar no depèn únicament de les competències i capacitats del subjecte-alumne i del subjecte-professor sinó també del sistema educatiu que els permet desenvolupar dins la institució educativa i del context social on estan immersos: realitats socials i familiars, polítiques del benestar, cohesió i equitat socials. No és en va que l'estudi PISA (Programa for International Student Assessment) proporciona tres tipus d'indicadors: 1) indicadors de coneixements i competències adquirides per l'alumnat avaluat; 2) indicadors de context com els factors socioeconòmics i culturals dels estudiants que permeten comprendre algunes de les raons del seu èxit o fracàs en els indicadors anteriors; 3) indicadors temporals que permeten observar l'evolució dels sistemes educatius en aquells aspectes avaluats.

Cabdal importància té el context social i familiar. Recordem només l'informe Coleman de l'any 1966 a EUA i l'informe Plowden de l'any 1967 a Anglaterra on es conclou que el fracàs escolar afecta més directament les classes socials més baixes, les minories ètniques i grups marginals de la població. Els informes INCE del 2000 també afirmen que el nivell sociocultural de les famílies i el capital cultural són determinants per l'èxit i el fracàs fins al punt que, a més alt nivell educatiu dels pares, majors són les expectatives dipositades en els fills per estudiar a la universitat (Generalitat de Catalunya "Informe per la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya" 2007, 11-12)

Un estudi recent de l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) ens mostra que adolescents amb nota mitjana de suspens provenen de famílies amb seguiment baix directament proporcional als ingressos baixos. (Gomez Granell et al 2008 ) [3]

En aquest context només cal fer una ullada a les conclusions més rellevants dels informes oficials PISA (Ferrer Ferran 2009), referides al conjunt de països participants en la darrera edició de l'enquesta internacional de la competència científica i a les conclusions i recomanacions emanades de la 48 reunió de la Conferència Internacional de Educació (CIE 2008), "L'educació inclusiva: un canvi cap al futur":

- o La conclusió 'e' de l'informe oficial PISA diu: "El factor més determinant dels resultats dels alumnes és l'entorn socioeconòmic de la família de l'alumne. Dels resultats sembla reduir-se que els escoles no compleixen el seu objectiu de reduir les desigualtats educatives dels alumnes; no proporcionen un repartiment equitatiu dels resultats. Això no obstant, alguns països sí que demostren que l'escola pot fer aquesta tasca molt millor que d'altres. Igualment les diferències entre les escoles vénen molt determinades pel perfil socioeconòmic de la població escolar que acullen" (FERRER, Ferran et al 2009, 25)
- o La conclusió i recomanació 2 de la CIE als 153 estats membres de la UNESCO, 20 organitzacions intergovernamentals i 25 ONGs, diu: "Que lluitin prioritàriament contra la desigualtat social i els nivells de pobresa, ja que constitueixen seriosos obstacles per l'aplicació de les polítiques i estratègies de l'educació inclusiva; i que encarin aquests problemes en un marc de polítiques intersectorials" (CIE 2008 4 punt 2)

Sense anar més enllà i com exemple: els resultats de les proves



de 6è de primària realitzades el 6 de maig 2009 a 60.000 alumnes de Catalunya analitzades per nivells socioeconòmics, trobem que en català, castellà i matemàtiques hi ha entre un 40 i un 50% de suspesos en el nivell socioeconòmic baix, davant d'un 20 i un 30% de suspesos en el nivell socioeconòmic mig i entre un 10 i un 20% en el nivell socioeconòmic alt. (Generalitat de Catalunya .Departament d'Educació 2009)[4]



### RECERCA

La metodologia de l'estudi ha estat bàsicament de caràcter qualitatiu i quantitatiu, utilitzant la recerca-acció[5]. Un dels instruments utilitzats ha estat l' "Índex per la inclusió". Les eines han estat:

- pautes d'observació en les Comissions Socials,
- qüestionari als claustres,
- pannel - col·loqui amb els tutors i tutores,
- qüestionari obert amb representants de l'alumnat,
- entrevista a les direccions,
- entrevista i col·loqui als serveis educatius de zona i regidoria d'educació.

### QUÈ DIUEN LES COMISSIONS SOCIALS

En aquest element organitzatiu i d'actuació s'han observat 6 indicadors:

1. Hi ha col·laboració entre professorat i famílies
2. Totes les institucions de la comunitat local estan implicades en el centre
3. Es coordinen totes les formes de suport
4. Es redueixen les expulsions per disciplina
5. Es redueix l'absentisme escolar
6. Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat

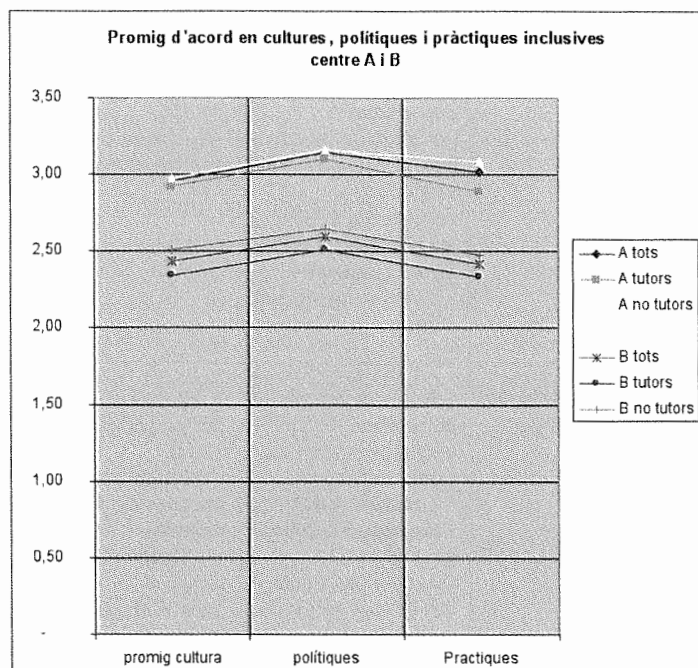
Les orientacions que se'n deriven de l'observació queden reflectides en el quadre 1:

<b>ORIENTACIONS PER AFAVORIR LA QUALITAT I LA INCLUSIÓ EDUCATIVA DERIVADES DE L'ACTUACIÓ DE LA COMISSIÓ SOCIAL</b>	
<b>Relació Professorat -Famílies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir informació i comunicació</li> <li>- Compartir autoritat i responsabilitat</li> <li>- Referenciar a les famílies en la presa de decisions</li> <li>- Fer participant i incloure al fill en les decisions</li> <li>- Treball conjunt en situacions d'indecisió</li> <li>- Tenir en compte la família extensiva</li> </ul>
<b>Implicació de la comunitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donar espai a les institucions locals</li> <li>- Establir referents externs i interns al centre</li> <li>- Acompanyament puntual de l'alumnat a les institucions externes per part del referent del centre</li> <li>- Compartir coneixement i informació entre el centre i les institucions externes</li> <li>- Evitar intervencions disperses.</li> <li>- Respectar decisions i compartir compromisos</li> </ul>
<b>Organització del suport a l'atenció a la diversitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treballar conjuntament i coordinadament entre els diferents professionals que intervenen</li> <li>- Presència dels professionals amb informació real en les preses de decisions</li> <li>- Prioritzar l'actuació a la burocràcia</li> <li>- Respectar les decisions que s'han pres en les institucions més properes a l'alumnat</li> <li>- Evitar la repetició d'actuacions</li> <li>- Aplicar mesures alternatives i prèvies a l'expulsió</li> <li>- En els conflictes tenir més en compte el subjecte que les seves actuacions</li> <li>- Analitzar amb els serveis externs el context dels casos d'absentisme</li> <li>- Prioritzar recursos interns</li> <li>- Establir en les expulsions mesures de retorn progressiu</li> <li>- Implicar els pares en casos d'absentisme i expulsió</li> <li>- Singularitzar les intervencions tenint en compte l'edat</li> </ul>
<b>Mobilització de recursos comunitaris</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la informació dels recursos existents</li> <li>- Coneixement proper de les variacions internes dels serveis externs i la posta al dia</li> <li>- Establir xarxes de col·laboració</li> </ul>

(Quadre 1: Orientacions per afavorir la qualitat i la inclusió)

## QUÈ DIU EL PROFESSORAT DELS CENTRES

Referent a si estan d'acord en que els plans de millora afavoreixen la inclusió, es pot observar en el gràfic 1 el promig d'acord-desacord, (el valor 1 es de desacord, 2 :parcialment d'acord; 3:bastant d'acord; 4: totalment d'acord). S'han utilitzat 37 dels 44 indicadors de l'Índex d'Ainscow (2002).



(Gràfic 1: Comparatiu del promig d'acord: Pla de Millora-dimensions Inclusió centre A i B)

El que podria remarcar del gràfic és el següent:

1. el promig de les respostes estan en la franja del *bastant d'acord* del centre A i *parcialment d'acord* del centre B
2. la valoració de no tutors i tutors és bastant equidistant, sent aquests més estrictes en la valoració
3. hi ha una inflexió a remarcar en que les cultures i les pràctiques baixen unes dècimes per sota de les polítiques.

Referent al primer punt cal dir que tant un centre com l'altre hi ha un grau d'acord dins d'un procés evolutiu. Mentre que el centre A té una percepció alta que el Pla de Millora afavoreix la inclusió el centre B té una percepció més baixa. Això no vol dir que un centre estigui a favor i l'altre estigui en contra. Vol dir que són moments diferents amb percepcions diferents i que sens dubte tant l'un com l'altre estan en la línia de la millora i de la inclusió, però el centre A mostra una valoració més positiva entre el Pla de Millora i la Inclusió.

Cal fer una reflexió sobre el tercer punt entorn a les dimensions de cultura, polítiques i pràctiques inclusives, tenint en compte el que diu Ainscow i Booth en l'Índex "les cultures són un punt clau de la millora escolar... Aquesta dimensió tracta sobre la manera de crear una comunitat segura, acollidora, col·laboradora i estimulante en la qual tothom se senti valorat i que constitueixi el fonament per aconseguir els nivells més alts d'èxit per a tots els estudiants." I referent a les pràctiques: "Es fomenta que els estudiants s'impliquin activament en tots els aspectes de la seva educació, la qual parteix dels seus coneixements previs i de les experiències fora del centre" (Ainscow i Booth (2002 p 15-16). Possiblement la tasca més

concreta per aconseguir nivells més alts d'èxit relacionats amb la implicació dels estudiants es vegi que pot millorar dins d'una concepció de política general de canvi més assumida pel centre[6].

## QUÈ DIU L'ALUMNAT

Les aportacions de l'alumnat a partir dels indicadors d'inclusió més dèbils manifestats pel professorat (tracte mutu amb respecte, altes expectatives educatives i professionals, implicació de l'alumne, ajuda mútua i disciplina) es poden reflectir en els següents 4 punts a partir d'un qüestionari obert[7]:

1. L'alumnat és molt sensible a les relacions que es donen entre ells i el professorat. Mostra d'això és la defensa clara i sense embuts de l'acceptació de les diferències, de l'escolta i el respecte mutu amb un clima de confiança.

L'alumnat reclama, davant del conflicte, parlar i escoltar. Evidentment sense cridar, amb calma i paciència, sense rigideses ni imposicions, tot i que l'actitud per l'escolta, moltes vegades és difícil ja que requereix estar en disponibilitat d'entrar en el món intern que l'altre li brinda.

També s'accepta l'ajuda terciada de la mediació. Aquesta actitud de defensa de la parla, que és el bé exclusiu dels éssers humans, es fa extensiu no solsament en la resolució dels malestars, sinó també en la prevenció d'aquests. Es reclamen espais per parlar de temes on, al ser-hi presents s'hi sentirien més implicats amb participació àmplia i oberta, i amb circulació i vehiculització de les aportacions. Aquest parlar i escoltar també pot tenir una part de privacitat per temes que requereixen un tracte més íntim.

2. Pel que fa als aprenentatges es valora l'ajuda mútua, però hi ha susceptibilitats en front de qui se n'aprofita. Es valora la sinceritat i l'equitat entre iguals. Es constata una tensió entre el valor de la cooperació i el sentir-se utilitzat. Per un cantó hi ha disponibilitat i es valora d'ajut i col·laboració i per l'altra s'exigeix esforç mutu en aquest intercanvi.

Confessen que els falta voluntat i decisió per posar-se a treballar i reclamen l'ajut de l'adult que els impulsi i els guiï.

3. El que se li demana al professorat és ajut per entendre i comprendre, al mateix temps que autoritat per controlar i guiar eficaçment la classe, és a dir, els espais d'aprenentatge.

En general, al professorat se'l veu disposat a ajudar a tots els qui ho precisin. Disponibilitat que, si és transmesa de bon rotllo, facilita l'aprenentatge i la necessària captivació per liderar-lo.

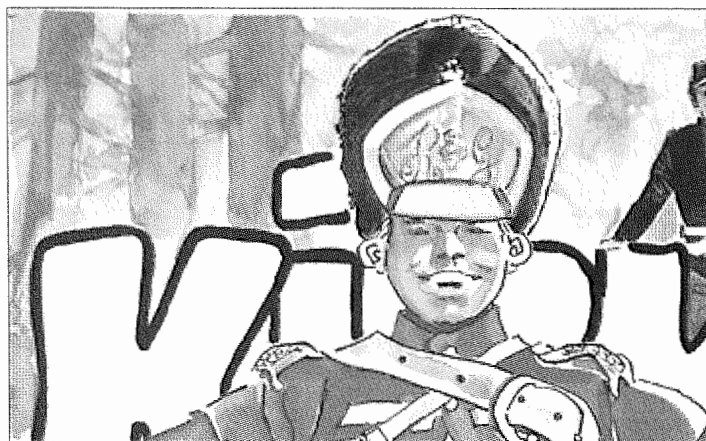
4. I per últim, una part de la motivació per l'autoestima i el rendiment pot venir per la valoració positiva del que es fa, obrint oportunitats i confiança, encara que hi hagi fracàs, falta o mala nota. Aquesta valoració positiva és més probable que es rebi des del professorat que no pas de les famílies i esdevé necessària per no posar al noi o la noia en perill de tirar la tovallola.



**QUÈ DIUEN ELS TUTORA I TUTORES**

Les aportacions dels tutors a partir dels indicadors d'inclusió més dèbils manifestats pel professorat es poden reflectir en el quadre 2

1. Es important que el professorat estigui ben informat de tots els processos de millora que es fan en el centre, sobretot pels nous professors.
2. Es reflexiona entorn al concepte d'autoritat i la preocupació per mantenir-la. Tot i entendre la importància d'un ambient de respecte mutu es considera més aviat una falta de respecte de l'alumnat vers el professorat. Faria falta donar espais a l'alumnat perquè poguessin tenir un lloc i una opinió. Tenir habilitat per manejar les situacions procurant no desencadenar posicions confrontades.
3. Hi ha preocupació entorn a les expulsions. La coherència interna entorn a les expulsions com una mesura última amb mecanismes reparadors previs és bàsica per treballar el tema. Pel tema de les expulsions caldria una coordinació i una cohesió entre el centre i les famílies.
4. Es constada una certa distància entre el centre i les famílies i es busquen estratègies d'aproximació sobre tot en els primers cursos.
5. Es constata una necessitat de formació entorn estratègies de relació, tracte i convivència.
6. Potenciar la participació de l'alumnat en l'avaluació afavorint l'explicitació positiva i negativa.
7. El control dels casos d'absentisme està millorant.
8. El treball col·laboratiu i cooperatiu és constata positiu per afavorir els aprenentatges i cal incrementar-los.
- 9-. Es constata un clima d'ajut i participació entre el professorat i això pot ajudar a un canvi de metodologia de classes magistrals a altres més participatives.
10. A l'alumnat li agrada aprendre però no estudiar. Per això la reflexió sobre el propi aprenentatge, sobre el què i el com s'aprèn pot ser cabdal per mobilitzar actituds.



**QUÈ DIUEN LES DIRECCIONS DELS CENTRES**

El resum de les entrevistes realitzades amb les direccions dels aspectes relacionats amb el Pla de millora i la implicació amb la inclusió queda reflectit en el quadre 3

	<b>Centre A</b>	<b>Centre B</b>
<b>El Pla de Millora els ha permès millorar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interès i voluntat pel canvi</li> <li>- Inici amb molts projectes amb limitacions posteriors</li> <li>- Reforços i falques per sostenir l'engegat</li> <li>- Suport de l'autoritat administrativa del Departament d'E</li> <li>- Valoració positiva per la integració en el barri.</li> <li>- Decisions del claustre prèviament treballades i consens</li> <li>- Canvi d'imatge del centre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Pla de Millora és molt positiu</li> <li>- La informació i els aspectes positius s'han fet palesos sobre la marxa</li> <li>- Es contempla el grup impulsor com organització participativa</li> <li>- Satisfacció per possibilitar canvis</li> </ul>
<b>El Pla de Millora ha favorit la Inclusió</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Replantejament de la política de la diversitat i de les pràctiques inclusives</li> <li>- Cohesió social per l'acolliment dels nousvinguts</li> <li>- Actuacions inclusives de cara al professorat i alumnat</li> <li>- Acolliment de pares</li> <li>- Protocol d'acolliment dels nousvinguts facilitador del mutu coneixement competencial i actitudinal</li> <li>- Treball amb els primers d'ESO amb organització heterogènia i homogènia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptació curricular en cadascun dels nivells</li> <li>- Inici del treball cooperatiu en projectes puntuals</li> <li>- Acceptació institucional d'una majoria d'alumnat amb problemes d'hàbits i d'aprenentatge</li> <li>- La mediació com un element afavoridor d'inclusió</li> </ul>
<b>Fluïdeses que s'han trobat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilitat la realització de programes pendents des de feia temps</li> <li>- Treballar amb entitats externes al barri</li> <li>- Intencionalitat de canvi més enllà de possibles suports</li> <li>- Recolzament econòmic</li> <li>- Resposta positiva de la majoria de departaments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilitat de tenir més recursos</li> <li>- Possibilitat de poder accedir a projectes d'innovació</li> <li>- Facilitar la participació dels departaments</li> <li>- Formació del professorat</li> <li>- Espais de debat i reflexió</li> </ul>
<b>Entorpsiments que s'han trobat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presses inicials</li> <li>- Limitada sensibilització per nous programes d'alguna àrea</li> <li>- Voler fer salts qualitius massa allunyats del factible</li> <li>- Canvis de professorat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca informació inicial</li> <li>- Poca fluïdesa comunicativa entre instituts que tenen PMQC</li> <li>- Presses inicials</li> <li>- Mobilitat del professorat: 2/3</li> <li>- La flexibilització de les jornades: 2/3 de mitges jornades</li> </ul>

## QUÈ DIUEN ELS SERVEIS EDUCATIUS

Les aportacions realitzades pels assessors - referents dels Serveis Educatius (EAP, CRP, ELIC) en cadascun dels 7 plans de millora dels centres educatius que hi ha a la ciutat queda reflectit el quadre 4

1. El PM és una eina d'ajut, mobilització i canvi sempre i quan el lideratge intern del centre sintonitzi amb els objectius proposats.
2. El PM respon positivament quan ha estat posterior a un projecte ja existent.
3. El plantejament de les pràctiques inclusives responen més a la voluntat i actitud del centre que no pas a l'objectivació teòrica.
4. En els PM es fa un seguiment més exhaustiu dels paràmetres i els indicadors dels resultats acadèmics i programacions de competències que no pas els d'inclusió i cohesió social.
5. En els punts forts i febles, fruit de l'anàlisi DAFO, que es treballen en el centres hi ha pocs indicadors relacionats amb la inclusió educativa.
6. En l'assoliment dels objectius dels PM s'observa una doble tendència :
  - la de desenvolupar estratègies per millorar i aconseguir els objectius proposats, com un indicador d'un procés consolidant
  - la tendència a modificar-los, com un indicador de dificultat d'aquest procés.
7. Moltes de les pràctiques inclusives que es fan en els centres, no figuren de manera explícita en els PM.
8. Els indicadors d'inclusió i cohesió social estan en procés d'elaboració.
9. En la qualitat i millora del centre, el que compte, més enllà de l'estabilitat del professorat, és un equip directiu i impulsor que organitzi, pauti i marqui.
10. En general en els PM potser no hi ha hagut una actuació directament encaminada a les pràctiques inclusives, però sí que ha afavorit una reflexió sobre les cultures i les polítiques.
11. Els PM, en general, han afavorit la participació de les famílies, la mobilització de recursos i la organització interna com uns elements indicatius d'inclusió.
12. Les tutories són un element clau per la millora de l'aprenentatge i la cohesió social. La mobilització del recurs s'hauria de consolidar en una dotació ampliada i organitzativament estable.
13. La dotació d'un Tècnic en Integració Social ha estat un element molt positiu per a la inclusió i cohesió social. Es tem per la seva continuïtat ja que no és una dotació estructural sinó contextual.
14. Els indicadors d'inclusió de caràcter social es veuen més fàcils d'assolir que no pas els directament relacionats amb els processos d'avaluació i aprenentatge.
15. El salt del PMQCE a una Autonomia de Centre requeriria una audàcia, un seguiment i un ajut molt proper de l'Administració.
16. La participació dels SSEE en els PM podrien ser molt més útils si es plantejessin les actuacions més continuades i estretament vinculades als centres.

(Quadre 4: Resum del pannel - col·loqui amb els assessors/es dels Serveis Educatius de Zona)

## CONCLUSIONS

### A. Generals

- o 1. Els Plans de Millora són uns compromisos de doble direcció entre el centre i l'administració realitzats amb satisfacció i interès i amb voluntat de canvi. Tan un centre com l'altre accepta el compromís i pacta proposant objectius i estratègies de millora amb el corresponent

seguiment per part de l'administració amb contrapartides de recursos humans i econòmics. Les direccions dels centres manifesten aquest interès i satisfacció. Segons el professorat, amb més o menys intensitat, veu que aquest canvi ha repercutit en un plantejament de les pràctiques inclusives i cohesió social tendint a acceptar l'alumnat en la seva diversitat.

- o 2. Els Plans de Millora, en general, han afavorit la participació de les famílies, la mobilització de recursos i l'organització interna com uns elements indicatius d'inclusió observats en les comissions socials.
- o 3. Les pràctiques inclusives estan en un procés de millora progressiva i cada centre es troba en moments particulars fruit de la seva història i cultura. Mentre un centre es manifesta que està bastant d'acord en què el Pla de Millora afavoreix la inclusió en un promig entre el 2,9 i el 3,15 en una variació de 1 a 4, l'altra centre es manifesta que està parcialment d'acord entre el 2,3 i el 2,6.

D'un model de participació concèntrica en què tots els recursos i les famílies estan al servei del centre es camina vers un model d'interrelació on l'acció educativa es reparteix entre els implicats donant-se dins i fora del centre.

- o 4. El lideratge intern, les voluntats i les actituds són més significatius per la inclusió i millora que no pas la planificació estandarditzada d'un programa, tot i que aquest ajudi a la sostenibilitat administrativa i econòmica. Així ho constaten:
  - les direccions :  
*"el que hem aportat són ganes de fer coses i ganes de canviar" "això va comportar que molta gent es plantejés coses que fa molt temps volien fer però no podien" "aquí hi dono una part important al grup impulsor; moltes activitats han sortit del grup impulsor que va movent tot això"*

#### - els tutors i tutores

*"una raó important que hi hagi un clima en què tothom se senti acollit té que veure amb la cohesió, impuls i lideratge positiu de l'equip directiu"*

#### - els serveis educatius :

*"el centre en els que s'ho ha cregut l'equip directiu ha impulsat i ha tirat endavant el Pla de Millora i ha estat molt positiu. La inclusió s'afavoreix o es dificulta segons la mentalitat del professorat. La política inclusiva va molt unida a si el professorat s'ho creu o no",*

#### - els serveis municipals

*"si tot el que s'ha fet ens ho fem nostre (del professorat), segur que continuarà en el temps. Si ha sobrevingut com una cosa més, desapareixerà. Els projectes actuals val a dir que ja són nostres. No són del departament ni de l'ajuntament".*

- o 5. Els plantejament de millora i inclusió educativa és millor que parteixin d'una unificació d'esforços sent fruit d'un treball conjunt de centres, famílies i administració central-autonòmica i local. Els recursos per donar suport



a qui vol millorar i no excloure han d'ésser conjunts, respectant els processos evolutius de les institucions educatives més properes als subjectes.

- o 6. La inclusió educativa entesa com un ideal i com una radicalitat a aconseguir en l' ésser humà pot ser un reuulsu que mobilitzi barreres i actituds, però també cal entendre-la com un procés evolutiu i que, tibant massa l'exigència, pot barrar el camí d'arribar-hi. En aquesta línia s'expressa la direcció d'un dels centres *"Hi ha gent desenganyada que vol marxar, perquè creu que fora hi ha la panacea. La panacea no hi és. Això passa a tot arreu. No sé com fer arribar que els alumnes que tenim són aquests i amb aquests s'ha de treballar. No somiar violes... que fent no sé quina mena de coses ens vindran d'altres alumnes. Aquests són els que hi ha. Això costa. Això és adaptar-se al medi."*
- o 7. Moltes de les pràctiques inclusives que es fan en els centres no figuren de manera explícita en els PM., però sí que ha afavorit una reflexió sobre les cultures i les polítiques i s'ha actuat en molts àmbits tenint en compte la inclusió.
- o 8. Els elements més rellevants de millora i inclusió vistos des del municipi requereix:
  - treballar conjuntament evitant parcel·lacions
  - implicació interna dels docents i externa de la societat
  - assumir com a propi el que fa el centre
  - un treball conjunt ja que així es facilita els processos d'inclusió.
  - un currículum d'educació per la ciutadania que facilitin l'acollida, la convivència i la participació ciutadana.

### Conclusions particulars dels centres i serveis educatius

- o 9. Els centres tenen la percepció que el Pla de Millora afavoreix la inclusió. La percepció es troba en un procés evolutiu: Són constatacions diferents en funció de les característiques singulars de cada centre, però tant l'un com l'altre estan en la línia de la millora i la inclusió.
- o 10. El professorat entén les característiques d'un centre amb cultures, polítiques i pràctiques inclusives però es troba en una diversitat d'alumnat tan ampla que li resulta difícil la tasca educativa. Tot i així es planteja "què es pot fer". Sobresurt l'intent de buscar mecanismes de control i millorar en metodologia: *"s'hauria de marcar més els límits", "fer seguiment proper dels casos difícils i de les expulsions", "utilitzar eines i tècniques de treball cooperatiu que fomentin la col·laboració", "afavorir treball en grups heterogenis", "treballar per projectes"...*
- o 11. L'alumnat es manifesta en defensa de la parla i l'escolta. Per ells el diàleg pot ajudar a flexibilitzar posicions i a superar desigualtats. La informació ha d'ésser de tot i oberta a tots. Hi ha disponibilitat de treball en grup però se'ls hi ha d'ensenyar. Els costa entendre que es puguin ajudar mútuament quan s'han donat abusos de confiança i desigualtats aprofitant-se uns dels altres. Reclamen ordre i autoritat.
- o 12. Les direccions valoren positivament els Plans de Mi-

llora. Hi veuen obertures i fluïdeses en el sentit d'ampliar recursos i possibilitar canvis pedagògics amb actitud d'acceptació de la diversitat cultural i la cohesió social. Fan propostes de canvis i millora amb replantejament de pràctiques inclusives. També hi han vist inconvenients: poca informació inicial, poca comunicació entre els centres que tenen PMQCE, presses, salts qualitats poc factibles.

- o 13. Els indicadors d'inclusió que queden més en entredit i que el pla de millora incideix en un grau baix són:
  - l'alumnat s'ajuda els uns als altres
  - el professorat i l'alumnat es tracta mútuament amb respecte
  - les expectatives educatives i professionals són altes per a tot l'alumnat
  - es redueixen les expulsions per indisciplina
  - l'alumnat s'implica de manera activa en el propi aprenentatge i s'aprèn col·laborativament.
- o 14. Les prioritats que es constaten en els centres i que s'haurien de contemplar en els Plans de Millora són les relacionades amb els valors: respecte, disciplina, convivència, diàleg i autoritat; les metodologies i recursos pedagògics: treball cooperatiu i grupal, competències bàsiques, reforç a les àrees instrumentals. Un altre tema seria com valorar aquestes millores.
- o 15. La participació dels Serveis Educatius en els Plans de Millora podrien ser molt més útils si es plantejessin les seves actuacions més continuades i estretament vinculades als centres.

Entre altres coses es remarca:

- que hi ha pocs indicadors explícitament relacionats amb la inclusió educativa,
- que els indicadors de inclusió i cohesió social estan el procés d'elaboració,
- que els PM han afavorit la participació de les famílies, la mobilització de recursos i l'organització interna
- que els indicadors d'inclusió directament relacionats amb els processos d'avaluació i aprenentatge són més difícils constatar.
- que les tutories són un element clau per la millora de l'aprenentatge i la cohesió social.

### Notes:

[1] La realització d'aquest article ha estat possible gràcies a la llicència retribuïda "Els plans de millora i innovació de centres com elements afavoridors d'institucions que avancen ver la inclusió educativa" concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2276/2008, de 9 de juliol (DOGC núm. 5176 18/07/2008))

[2] Promoció d'Autonomia de Centres corresponent als anys 2005 i 2006.

[3] III informe CIIMU Malestars Infància, adolescència i famílies"(2008) Volum I p. 121-123.

[4] Prova d'avaluació de 6è curs d'educació primària 2009. Avançament de resultats al 11-06-09

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educació>. i al diari 'El País' del 14-6-2009 pag 1 de Catalunya).

[5] Es pot consultar l'informe de la recerca al cercador de llicències <http://www.xtec.cat/innova/licencies/index.htm>

[6] Es pot consultar en l'informe de la recerca quins són els percentatges d'acord

–desacord dels diferents indicadors de les cultures, de les polítiques i de les pràctiques

[7] Les transcripcions dels col·loquis realitzats amb l'alumnat són prou interessants per poder-les consultar en l'informe de la recerca

#### Referències Bibliogràfiques

AINSCOW, M I BOOTH, T: (2002) *Índex per la inclusió. Guia per l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. CSIE. Traduït ICE UB.

CIE Conferencia Internacional de Educación 48 reunión Ginebra 25 de Nov 2008 (2008) <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user>

ECHEITA GERARDO I DUK CYNTHIA (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 2-8. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

FERRAN FERRER (DIRECTOR); CASTELL JOSÉ LUIS; VALIENTE OSCAR: (2009) "Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada" Ed Mediteranea. Fundació Jaume Bofill

GENERALITAT DE CATALUNYA DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2009): Prova d'avaluació de 6è curs d'educació primària 2009. Avançament de resultats 11-06-09 <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educació>

GÓMEZ-GRANELL, CARMEN I BRULLET, CRISTINA (Coord) (2008): "III Informe 2008 sobre l'estat de la infància i les famílies "Barcelona CIIMU <http://www.ciimu.org>

MURILLO, FJ ; MUÑOZ-REPISO, M; JUANA SANCHO ET AL (2002) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Madrid MEC-CIDE. Octaedro

RUÉ, JOAN (2006) *Disfrutar o sufrir la educación obligatoria* Barcelona Octaedro

Correspondència amb l'autor: Josep Ma. Andreu Calaf.

E-mail: [jandreu1@xtec.cat](mailto:jandreu1@xtec.cat)



# VALORACIÓ I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN CASOS D'INFANTS ADOPTATS<sup>[1]</sup>

Assumpció Roqueta Sureda  
Llicenciada en Psicologia EAP Gironès Est

## RESUMEN

El estudio que se presenta, analiza cuáles son las necesidades escolares de los niños y niñas que han pasado por un proceso de adopción y contempla a la vez un trabajo teórico sobre los aspectos relacionados con la adopción.

Para entender las necesidades de estos niños se hace desde la teoría del vínculo de Bowlby y las respuestas a las situaciones vividas desde el término de la resiliencia, estos dos temas son de gran importancia en el estudio realizado.

El papel que tiene la familia y la escuela para la adaptación y la integración de estos niños, es otro aspecto que se analiza, así como el tema de los orígenes y su repercusión tanto en los padres y madres como en los niños a lo largo de su vida.

Por otra parte se presenta un estudio empírico para conocer las opiniones de los padres y las madres y también de los profesores. A la vez se realizan las valoraciones psicopedagógicas para conocer los resultados sobre cómo se desenvuelven en la escuela estos niños/as.

Finalmente se presentan las conclusiones y se aportan un conjunto de propuestas y aplicaciones.

Este trabajo puede ser útil a psicólogos, pedagogos y profesores en el trabajo con los alumnos que han vivido un proceso de adopción.

También para padres y madres de estos niños/as y a todas las asociaciones que dan apoyo a las familias adoptantes y también para otros profesionales especialistas en el tema.

## ABSTRACT

With 4155 international adoptions and 548 domestic adoptions over the last four years, Catalonia has one of the highest adoption rates in the world. The present study analyses the educational needs of adopted children, following Bowlby's attachment theory and the importance of building resiliency, both representing key pivotal issues in the study.

The role played by the family and the school in the child's adjustment and integration is discussed, as well as origins and their effect on both parents and the adoptive child throughout their lives.

An empirical study shows the views of parents and teachers and school achievement rates are also discussed.

A summary of conclusions, proposals and applications are presented.

## PER QUÈ AQUEST ESTUDI

Cada cop en el món occidental hi ha menys infants abandonats, més riquesa, més tecnologia, i si bé a Espanya hi ha 14.000 infants tutelats per l'Estat que estan en una institució, la seva adopció es fa molt difícil a causa d'impediments legals, ha de passar molt de temps per arribar a la plena adopció. També cada cop hi ha més parelles amb dificultats per poder tenir fills/es; entre les causes principals trobem l'edat avançada en què es busca tenir un fill/a o l'estrès. Això fa que s'opti per l'adopció i que les sol·licituds per adoptar un infant augmentin considerablement, especialment en l'adopció internacional.

Espanya és el segon país del món en nombre d'adopcions internacionals, s'han adoptat, des de 1996, prop de 30.000 infants d'altres països; el primer és EUA, i concretament Catalunya és el primer del món. En els últims deu anys s'han adoptat a Catalunya **11.000 infants**, i el 90% són d'adopció internacional.

Durant els meus anys d'experiència, i especialment aquests últims 7 anys com a psicopedagoga de l'EAP, són moltes les demandes que he rebut per part dels mestres de valoració i orientació d'infants adoptats.

Aquesta demanda generalment ve definida per conductes disruptives, dificultats d'aprenentatge, problemes d'atenció, angoixa, impulsivitat, conflictes de relació amb els companys i amb els mestres, dificultats en el desenvolupament de la identitat (sobretot en l'adolescència) i baixa autoestima, entre altres.

Hi ha una necessitat d'entendre i reconèixer les necessitats d'aquests infants per tal de poder donar-los la resposta adequada i així afavorir la seva integració i el seu desenvolupament global.

L'escola té un paper important en l'adaptació i integració d'aquests infants. Actualment hi ha una gran diversitat d'alumnat en el sentit més ampli de la paraula, índex alt d'infants de famílies immigrants de diversos països i infants procedents d'altres països que han estat adoptats, i a tots se'ls ha de donar una resposta educativa, això és un gran repte per a tots els centres educatius.

El que pretén aquest estudi és com ajudar des de l'escola els nens/es que han passat per un procés d'adopció, com facilitar l'adaptació a l'escola i com donar suport a les famílies que es troben amb dificultats.

Dit d'una altra manera: quines són les necessitats dels infants adoptats?

Aquest estudi identifica, entén i dona resposta a aquestes necessitats.

## QUÈ ÉS L'ADOPCIÓ

És un recurs de protecció a la infància que pretén generar vincles afectius de per vida, consolidats jurídicament, entre un nen/a que ha patit un abandonament i un o dos adults que desitgen incorporar-lo a les seves vides en qualitat de fill/a.

L'adopció, que sempre la constitueix un jutge, proporciona una

relació paternofilial igual que la paternitat biològica.

El concepte d'adopció és molt complex, tant per la diversitat d'agents, accions i contextos implicats, com per la dinàmica amb què evoluciona. Si bé els protagonistes principals de l'adopció són els adoptants i els adoptats, hi ha molts altres agents que hi participen, com són: els que regulen el procés i vetllen per tal que es compleixin els requisits legals, els que donen serveis a les famílies i als nens/es, els que investiguen en benefici dels infants i de les seves famílies i també aquells que es dediquen a informar i crear opinió pública.

Imatge popular	Realitat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nens/es sense orígens</li> <li>• Nens/es que es recuperen fàcilment</li> <li>• Nens/es agraïts</li> <li>• Nens/es afectuosos</li> <li>• Nens/es capaços de compensar les carències dels adults</li> <li>• Amb amor n'hi ha prou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nens/es amb un origen i un passat per elaborar</li> <li>• Nens/es que han de superar les conseqüències d'abandó i de vegades de maltractaments</li> <li>• Nens/es que desconeixen les relacions i expressions d'afecte</li> <li>• Nens/es que tenen por d'un nou abandó</li> <li>• Nens/es que desconfien de qui els ha adoptat</li> <li>• Nens/es que necessiten compensar les seves carències i que poden tenir dolor, ràbia i ansietat</li> <li>• Amb amor no n'hi ha prou, demanen per part dels pares incondicionalitat, acceptació dels orígens i del passat, compromís i responsabilitat, capacitat d'empatia i de reparació</li> </ul>

**MARC TEÒRIC**

S'utilitzen dos postulats: La teoria del vincle o de l'aferrament de Bowlby i la Resiliència

**A. La Teoria del Vincle o de l'aferrament de Bowlby**

Bowlby inclou dins la definició de la teoria de l'aferrament un conjunt d'explicacions. Aquestes explicacions fan referència principalment a dues qüestions: per què els éssers humans tendeixen a establir vincles forts selectius i duradors; i com l'alteració d'aquests vincles poden causar fortes emocions i finalment psicopatologies (Marrone, 2001).

Els estudis realitzats van demostrar que la qualitat de les atencions parentals que un nen rep en els seus primers anys de vida és de vital importància per al futur de la seva salut mental. Un infant ha de tenir una relació càlida, íntima i continuada amb les seves figures parentals per poder desenvolupar-se d'una manera òptima. La figura parental és generalment la mare, però potser el pare, un altre membre de la família o un substitut patern.

**La vinculació afectiva i l'adopció**

L'adopció és un recurs de protecció a la infància que pretén generar vincles afectius de per vida, consolidats jurídicament, entre un infant que ha sofert abandó i un o dos adults que desitgen incorporar-lo a les seves vides en qualitat de fill o filla. En tota adopció

hi ha un vincle jurídic però no afectiu, aquest s'ha de crear i és un procés. Aquest vincle afectiu perquè es consolidi dependrà no només de la necessitat del nen o nena i de la bona voluntat dels pares adoptants, sinó també d'un seguit de circumstàncies relacionades amb les dues parts que poden propiciar o dificultar, fins el punt que pot arribar a ser impossible que aquesta vinculació jurídica esdevingui una autèntica relació paternofilial estable i afectivament segura.

Procés d'adaptació i creació del vincle familiar:

1.- Fase d'ajustament o acoblament inicial

2.- Fase d'adaptació

Aquesta seria la fase de solidificació del vincle.

És quan es produeixen els canvis més importants que assegurin el bon funcionament del sistema familiar quan arriben a establir-se.

*Se sent més segur en la relació amb els seus pares, sent que les seves necessitats estan cobertes, pot començar a expressar algunes de les carències, dels buits i sentiments difícils viscuts.*

Els infants necessiten trobar uns pares que puguin aguantar, sostenir i tolerar els seus sentiments, aquestes manifestacions de ràbia, dolor i tristesa per així d'aquesta manera ajudar els fills a reparar i que puguin establir un vincle segur i sòlid. Els infants necessitaran temps per poder sentir-se fills i adoptar-los com a pares.

**B. La Resiliència**

La Resiliència psicològica és un terme introduït pel psiquiatre Dr. Cyrulnik per designar l'índex de resistència al patiment, a l'adversitat traumàtica. Índex de fortalesa interior.

La Resiliència es defineix com la capacitat dels éssers humans sotmesos a l'efecte d'una adversitat de superar-la i fins i tot de sortir enfortits de la situació.

Per molt greu que sigui el que hagi sofert un nen/a, la psique es revela tan flexible que amb els ingredients del contacte humà, l'entiment i la paraula es pot tornar "a flotació" (Cyrulnik, 2002).

Com es pot ajudar a construir mecanismes de resiliència des de l'escola, com podem capacitar els alumnes per afrontar millor els reptes de la vida?

Més que cap altre mitjà, l'escola construeix resiliència en els alumnes, mitjançant la creació d'un ambient de relacions personals afectives. L'escola és un ambient clau perquè els infants desenvolupin la capacitat de superar l'adversitat, d'adaptar-se a les pressions i problemes que han d'afrontar i adquirir les competències –socials, acadèmiques i vocacionals– necessàries per tirar endavant a la vida.

S'ha de promoure la resiliència en totes les etapes escolars. En cada etapa s'han de promoure nous factors de resiliència sobre aquells que ja han estat treballats. Així, a l'etapa infantil promourem especialment la confiança en si mateix i l'autonomia; a primària la iniciativa i les habilitats de la vida; a secundària el desenvolupament de la identitat.

Les escoles tenen el poder de construir resiliència acadèmica i per-



sonal en els alumnes. La construcció de la resiliència és la base d'una educació de qualitat per a tots els infants i especialment en el cas dels nens i nenes adoptats per tal que puguin reparar i superar el mal que se'ls hagi pogut fer i a la vegada donar-los eines per afrontar les adversitats i resoldre conflictes.

### DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

Aquest treball es va realitzar amb tots els infants escolaritzats, des de la Llar d'Infants a 4t d'ESO, d'una població concreta del Gironès amb un total aproximat de 8.000 habitants i amb 40 infants adoptats, el que suposa un 0,5% de la població total.

Es va realitzar la valoració psicopedagògica de 35 alumnes que havien passat tots per un procés d'adopció, procedents de diferents països, els més nombrosos Xina amb 9 nenes i Rússia i Països de l'Est amb 8.

Sobre l'edat i el curs d'escolarització d'aquests alumnes, tenim en el Cicle Inicial de Primària, un total de 10 infants, a Educació infantil, hi ha 9 casos, i 2 infants de Llar d'Infants, fan un total de 21 alumnes més petits de 8 anys, i això representa el 53,84% del total de la mostra.

En el cas d'alumnes grans, cicle superior i ESO, trobem només 8 casos, que representen el 22%.

Pel que fa a l'edat en què van ser adoptats, el 65,71% han estat adoptats abans dels dos anys, aquesta és una dada molt significativa a l'hora d'analitzar els resultats.

### RESULTATS OBTINGUTS

<b>Alumnes sense cap dificultat, bona evolució</b>	<b>Alumnes petits amb algun problema de parla</b>
<b>16 / 45%</b>	<b>4 / 12%</b>

<b>Alumnes amb necessitats educatives: Total 15 / 43%</b>	
<b>Dictàmens: 3 / 8%</b> - 2n de primària, per TDAH i sordesa - 2n ESO, al canvi d'etapa per dificultats d'aprenentatge i inestabilitat emocional - 4t ESO, problemes greus de personalitat i conducta, ingressada a un centre terapèutic	<b>Altres dificultats: 12 / 34%</b> - 2 alumnes amb TDA, un amb hiperactivitat i l'altre sense, tots dos medicats - 7 immaduresa, dificultats en lectoescriptura, dificultats relacionals i emocionals - 3 dificultats emocionals i relacionals

<b>Alumnes que reben suports escolars:</b>	<b>Alumnes que reben tractaments terapèutics privats:</b>
Mestra educació especial: 3 Aula d'acollida: 2 Logopeda: 7 <b>Total 12 / 34%</b>	<b>8 / 23%</b>

### CONCLUSIONS I PROPOSTES

En aquest estudi ha quedat molt clar que l'adopció és una forma de protecció de menors desemparats que han viscut, en edats molt primerenques, experiències d'abandó molt traumàtiques que s'hauran de reparar; són nens i nenes que necessiten una família.

Els pares i mares que volen adoptar ho han de meditar molt bé, no és el mateix que tenir un fill biològic, és una altra cosa. L'adopció ha de ser un fet molt meditat. Han de saber que es poden trobar dificultats, que volen molt de temps de dedicació i que pot trobar-se que el seu projecte de vincular un nen o nena no sigui tan fàcil, de vegades amb amor no n'hi ha prou.

Són més nombrosos els infants que han passat per un procés d'adopció que tiren endavant sense greus dificultats que els que no ho poden fer. En l'estudi que he realitzat he pogut comprovar que el 65% d'alumnes adoptats segueix sense massa dificultats el nivell de l'aula i que el procés d'adopció, la integració a l'escola i les exigències escolars ho resolen de manera molt positiva, i sense que això comporti necessitats educatives especials.

De totes maneres no s'ha d'obviar la importància del fet que un 35% d'alumnes de la mostra té dificultats per seguir els aprenentatges de l'aula, i que un 8% segueix bé però té dificultats emocionals i relacionals; molts cops aquestes són d'abordatge difícil per als mestres, ja que hi ha tota una complexitat de factors, i sobretot emocionals, que causen molt dolor en els infants i en els pares.

Seria necessari que en els centres educatius hi hagués un espai per realitzar supervisió de casos i també una formació adequada en infants amb dificultats emocionals, de personalitat i conductes. És molt important el treball del professorat en la contenció de les emocions de l'alumnat, caldrien espais on parlar dels problemes dels alumnes, les seves manifestacions, i amb ajuda de professionals del món de la salut mental per comprendre què hi ha darrere de moltes de les actuacions dels infants. Un pont entre el món educatiu i el món de la salut mental. Temps de pensament en grup per poder donar resposta als casos complicats. Poder parlar dels errors i de les dificultats, ja que només així podem trobar sortides amb majors possibilitats. Malauradament, avui a les escoles hi ha poc temps per poder-ho fer.

El tractament de la diversitat a les escoles és primordial perquè cap nen i nena se senti discriminat per cap motiu, per això és important tenir en compte que no tots els alumnes viuen amb famílies tradicionals i que cal revisar les activitats que de vegades es proposen sense pensar que hi ha diferents maneres de formar part d'una família, i que totes són vàlides i acceptables per igual. És important que l'alumnat vegi i conegui aquesta diversitat i que se senti acceptat i reconegut.

#### Nota:

[1] Llicència d'estudis curs 2008-2009. Supervisió: Carme Panchón i Iglesias. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat Pedagogia. Universitat de Barcelona.

**Correspondència amb l'autora:** Assumpció Roqueta Sureda. Llicenciada en Psicologia EAP Gironès Est. E-mail: aroqueta@xtec.cat

# LA DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR: MIRALL DE L'ORIENTACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL

**Clara Balaguer Nadal**

Llicenciada en psicopedagogia. Àrea d'Innovació i suport educatiu, Consorci d'Educació de Barcelona

**Teresa Coquard Calvo**

Llicenciada en pedagogia. Tutora de l'Aula Oberta de l'INS Domènech i Muntaner (Barcelona)

**Vicent Mari Serra**

E.T. Telecomunicacions. Professor de tecnologia de l'Aula Oberta de l'INS Fort Pius (Barcelona)

## RESUMEN

Los talleres para la diversificación curricular se ofrecen desde el Área de Innovación del Consorci d'Educació de Barcelona, a los centros de secundaria de la ciudad como apoyo a sus medidas de atención a la diversidad. El artículo describe cómo estos institutos, según sus medidas organizativas, los adaptan con el objetivo que el alumnado con un estilo de aprendizaje más cercano a lo práctico y manipulativo que a lo abstracto y conceptual, los aprovechen al máximo y les sirva para acabar su escolarización obligatoria de manera exitosa. Se describe también el componente orientativo de estos talleres y el esfuerzo que se está realizando desde algunos centros de secundaria para hacer que la acción tutorial de tercero y cuarto de ESO se vincule directamente a los talleres.

## ABSTRACT

The workshops in curricular diversification are organised by the Àrea de Innovació (Department for Innovation), part of the Consorci d'Educació de Barcelona (Barcelona Education Consortium) for the city's secondary schools in support of their measures for the promotion of diversity. The article describes how these secondary schools, depending on their organisational resources, adapt the workshops in order that students get the most out of them, within the framework of an educational style focussing more on the practical than on the abstract and conceptual, and that they help students to successfully finish their compulsory education. The advisory aspect of these workshops is also described and the efforts being made by certain secondary schools to make tutorials in the penultimate and last years of ESO (Compulsory Secondary Education) directly linked to the workshops.

Alumnes de l'escola de Barbiana afirmaven que, amb els "nois que no voleu (...) l'escola esdevé més difícil. Alguna vegada ve la temptació de treure-se'ls de sobre. Però si es perden ells l'escola ja no és escola. És un hospital que cura els sans i rebutja els malalts. Esdevé un instrument de diferenciació cada vegada més irremediable"[1]. Aquest és el gran repte del sistema educatiu: escoles i instituts han de passar de ser els *hospitals dels sans* a ser espais on tots i cadascun dels i les joves *esdevinguin sans*. Les institucions educatives han de proporcionar el màxim d'experiències d'aprenentatge perquè l'alumnat senti que té un paper rellevant en la societat del coneixement, l'identifiqui i el transformi en inquietud i en necessitat de modelar el seu projecte vital.

El professorat es troba dia rere dia a les aules dels instituts centenars d'adolescents amb relacions familiars i experiències educatives passades, amb necessitats i interessos múltiples i singulars, i amb estils i ritmes d'aprenentatge diversos. El centre educatiu i el professorat necessita diferents suports que li permetin diversificar objectius, continguts, procediments i productes; i la suficient autonomia per decidir l'ús del temps i dels espais educatius[2], per ser flexibles quant a l'organització de les aules i per dissenyar i implementar un projecte d'acció tutorial que afavoreixi la implicació i compromís de cada alumne en el seu procés d'aprenentatge i l'acompanyi i orienti en la presa de decisions sobre seu futur personal, formatiu i professional.

El Consorci d'Educació de Barcelona, com a responsable de l'educació de la ciutat de Barcelona, ofereix als centres d'educa-

ció de secundària diferents projectes i accions de suport a l'atenció a la diversitat i a l'orientació acadèmica i professional. La Llei d'Educació vigent i el Decret d'Autonomia dels centres que s'està pactant legislen i ordenen, i per tant fan possible, la imprescindible autonomia pedagògica i de gestió dels centres.

Aquest article dona a conèixer un dels projectes del Consorci d'Educació de Barcelona, els *Tallers per a la diversificació curricular*, en un inici dissenyat com a acció de reforç dels aprenentatges per a l'alumnat de 3r i 4t de centres de secundària. Amb el temps, però, alguns centres l'han incorporat com a metodologia als diferents grups de l'ESO mentre que altres instituts l'estan configurant com a peça imprescindible per a afavorir els seus processos d'acompanyament i orientació acadèmica i professional.

El document s'estructura en quatre apartats: un primer on es descriu a grans trets les consideracions que els centres tenen compte quan es plantegen com atendre les diversitats a les seves aules i, en el cas de 3r i 4t de l'ESO les possibilitats que ofereix la normativa vigent. El segon es dedica a explicar els orígens, l'evolució, quins són en l'actualitat i com s'estructuren els *Tallers per a la diversificació curricular* que s'ofereixen des de l'administració educativa pública de la ciutat de Barcelona. El tercer apartat recull una sèrie de reflexions fetes a partir de l'experiència dels centres que han realitzat algun d'aquests tallers amb el seu alumnat. Finalment, i a mode de conclusions, en el quart apartat s'esbossa les perspectives de futur d'aquest projecte, vinculades necessàriament a l'acció tutorial i a l'orientació.

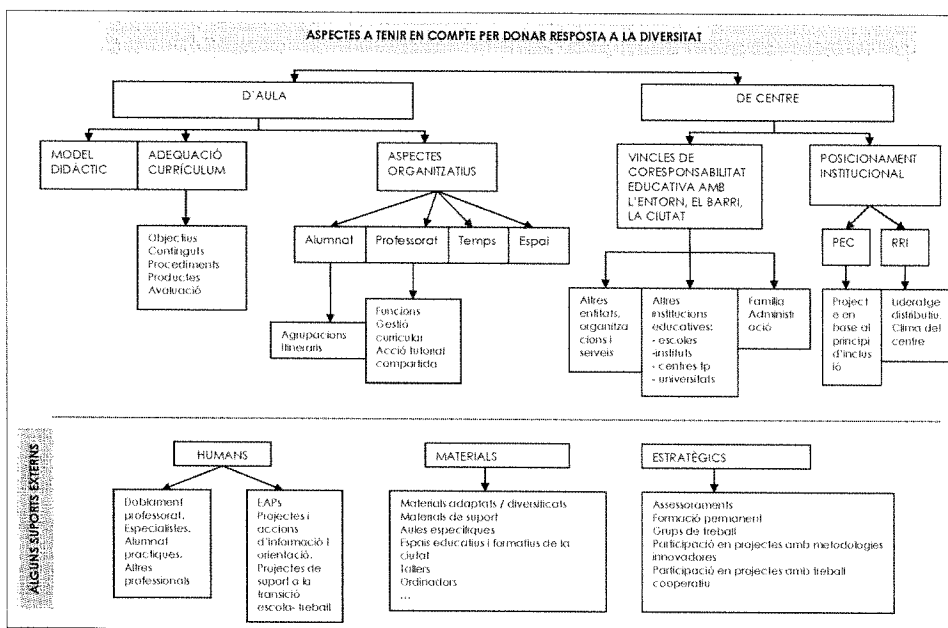
## 1. DEIXANT ENRERE "L'HOSPITALITZACIÓ" DE L'ESCOLA

Els centres educatius ho tenen clar: cal atendre la diversitat de les aules. Els darrers temps han experimentat models organitzatius (des de les agrupacions per nivells, als agrupaments flexibles) i models didàctics (des de les llargues unitats didàctiques, la desconnexió entre les matèries i l'avaluació per continguts, al treball interdisciplinari, la seqüenciació per fases de les unitats i l'avaluació per competències) i han anat incorporant les diferents teories sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge a la seva pràctica quotidiana. L'atenció a la diversitat depèn del posicionament institucional que cada centre educatiu tingui, de quin sigui el seu projecte educatiu de centre i de com concreti els principis d'equitat i d'inclusió. El treball cooperatiu en xarxa amb altres institucions educatives del mateix o diferent etapa i l'obertura del centre a l'exterior, fa que els aprenentatges passin a ser reals, útils i significatius. Aquesta coherència entre les institucions i la connexió directa amb la societat és necessària per a què l'alumnat es motivi en assolir els seus reptes acadèmics, personals i professionals.

Per tal de dur a terme un projecte d'aquesta envergadura, cal un equip docent implicat en el projecte de centre, coordinat i amb capacitat de treball col·laboratiu, i un equip directiu que promogui el lideratge compartit i distribuït i sigui capaç de crear un bon clima de centre. Requereix també que l'administració educativa ofereixi als centres mesures, accions, materials i estratègies de suport

organització curricular flexible, on es potenciï la figura del tutor-referent-acompanyant, la programació s'estructuri per àmbits, i s'especifiquin els criteris i els instruments d'avaluació i d'acreditació coherents amb els objectius individuals i de grup establerts.

L'àmbit sociolingüístic i el de caràcter científic i tecnològic es desenvolupen en el marc de l'aula oberta amb un durada d'11 a 13 hores lectives. Per a la tutoria pròpiament dita es destina entre 1 i 2 hores lectives. El Decret 143/2007, de 26 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria[5], i les Instruccions de principi de curs[6] estableixen que *es poden dedicar entre 10 i 12 hores lectives a realitzar l'àmbit pràctic amb activitats estructurades de caràcter pràctic i funcional que promoguin l'adquisició de les habilitats personals necessàries per a la vida adulta i professional. Al mateix temps es desenvoluparan activitats que contribueixin a l'orientació professional dels alumnes. Inclourà activitats relacionades amb el currículum de l'ESO i específiques del programa.* Per tal de desenvolupar l'àmbit pràctic l'administració educativa pot signar convenis amb entitats i institucions de l'entorn[7]. És a dir, per primer cop es permet l'obertura territorial de les aules, tan necessàries per a la coresponsabilització educativa abans esmentada i per a que l'alumnat experimenti i doni un sentit als aprenentatges en el marc de la seva vida personal, formativa i professional.



(Quadre 1: Aspectes a tenir en compte per donar resposta a la diversitat[3])

En aquest marc, les oportunitats creades per la nova Llei d'educació[4] fan factible la proposta que una de les mesures de reforç dels aprenentatges sigui els programes de diversificació curricular on l'alumnat de 3r i 4t d'ESO que ho requereixi per la seva trajectòria acadèmica, per la seva motivació i pel seu estil d'aprenentatge, descobreixi, participi i s'integri en diferents escenaris reals des dels quals s'interrogui sobre què és allò que observa i experimenta, sobre les seves expectatives i el que troba, sobre la raó dels conflictes que sorgeixen, sobre els coneixements i competències requerides, i sobre el perfil de persones amb qui es troba.

Per tal de facilitar el desenvolupament de les competències bàsiques i obtenir el graduat en educació secundària, es proposa una

Existeixen altres propostes d'organització i adaptació curricular que es desenvolupen a instituts d'educació secundària molt ben acceptades per tota la comunitat escolar perquè donen resposta a les necessitats concretes del seu alumnat. Totes tenen en comú que estableixen uns criteris de selecció de l'alumnat destinatari molt clars, fomenten el treball interdisciplinari, conceben l'entorn com a espai educatiu del centre i realitzen una acció tutorial transversal amb clara missió orientadora.

## 2. UN SUPORT A LA DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR

Els tallers per a la diversificació curricular (TDC) s'ofereixen als centres de secundària de la ciutat de Barcelona com a suport als seus programes d'atenció a la diversitat.

Aquests tallers es van iniciar al 2003-2004 en el marc del Programa Èxit[8] a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, d'acord amb la Inspecció Educativa, i en aquell moment van adquirir el nom de Tallers en contextos no escolars (TECNE). A partir de convenis de col·laboració amb diferents entitats i institucions de la ciutat, s'oferien a grups entre 10 i 15 alumnes d'un mateix institut que participessin d'una experiència en un entorn formatiu diferent al centre que els apropés a aprenentatges manipulatius. La presència en el taller del tutor o tutora era imprescindible pel seu bon funcionament, així com el fet que la persona que fes la formació fos un/a professional del sector, i no un educador/a amb coneixements en la professió.

Amb el traspàs durant el curs 2004-2005 al Consorci d'Educació de Barcelona i amb l'aparició dels programes de diversificació

curricular en el Decret del d'ordenació de secundària[9] es reestructuren els tallers:

- es dissenyen les seves programacions per competències segons els objectius curriculars de 3r i 4t d'ESO
- s'amplien les famílies professionals amb els que es vinculen els tallers;

s'enforteix el triangle de coresponsabilitat educativa existent entre els centres educatius, entitats i organitzacions territorials, i l'administració educativa local: es desenvolupen conjuntament sessions de planificació, seguiment, avaluació i formació i es constitueixen grups de treball per crear materials diversificats relacionats amb els diferents tallers.

TALLER	Comp. comunicativa lingüística i audiovisual	Comp. artística i cultural	Comp. digital	Comp. matemàtica	Comp. d'aprendre a aprendre	Comp. d'autonomia i iniciativa personal	Conèixerment i interacció amb el món.	Comp. social i ciutadana
Cinema retrats d'oficis	x	x	x		x	x	x	x
Circ EXIT	x	x		x	x	x	x	x
Cuina	x				x	x	x	x
Fusteria	x		x	x	x	x	x	x
Grumet EXIT	x			x	x	x	x	x
Joieria	x	x		x	x	x	x	x
"Tan monos com jo"	x	x	x		x	x	x	x
TMB es mou per l'educació	x		x	x	x	x	x	x
Un còmic amb història	x	x			x	x	x	x
Vidre per fusió	x	x		x	x	x	x	x

(Quadre 2: Vinculació dels Tallers amb les competències bàsiques)

TALLERS I CONEXIONS AMB ÀMBITS	àmbit lingüístic			àmbit social			àmbit tecnocientífic			àmbit matemàtic			àmbit laboral		
	coneixements	habilitats	actituds	coneixements	habilitats	actituds	coneixements	habilitats	actituds	coneixements	habilitats	actituds	coneixements	habilitats	actituds
Cinema retrats d'oficis	x	x	x	x	x		x	x					x	x	x
Circ EXIT	x	x	x							x			x	x	x
Cuina	x	x	x				x		x				x	x	x
Fusteria	x	x								x	x		x	x	x
Grumet EXIT	x			x			x	x		x			x	x	x
Joieria	x			x			x	x		x	x		x	x	x
"Tan monos com jo"	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x
TMB es mou per l'educació	x	x	x	x			x	x		x	x		x	x	x
Un còmic amb història	x	x	x	x	x								x	x	x
Vidre per fusió	x	x	x				x			x			x	x	x

(Quadre 3: Connexió dels Tallers amb els àmbits d'aprenentatge)

Els tallers realitzats durant el curs 2009-2010 han estat:

- Taller de circ, amb l'Ateneu Popular de 9 Barris.
- Tallers manipulatius: fusteria, joieria, confecció i cuina, amb Impulsem SCCL.
- Taller de navegació a vela tradicional Grumet-Èxit, amb el Consorci El Far.
- Taller d'observació de primats "Tan monos com jo", al Zoo de Barcelona.
- Taller Un còmic amb història, amb un professional il·lustrador.

També s'han realitzat les experiències pilot dels tallers "Cinema: retrats d'oficis"[10] amb l'entitat A Bao a Qu, "TMB es mou per l'educació" amb TMB educa i "Vidre per fusió" amb la Fundació

Centre del Vidre.

### 3. UNA IMMERSIÓ PELS INSTITUTS

Quan un dels TDC es realitza en un centre s'adapten els seus continguts en funció del grup, es potencia el desenvolupament d'una o altra competència segons les característiques individuals dels i les alumnes, ... Però hi ha un marc de funcionament bàsic i imprescindible per assegurar la qualitat del procés plantejat.

Les coordinacions que es fan al llarg del curs en relació als tallers han fet palès allò que per a tota la comunitat educativa és una obvietat: cada centre de secundària adopta un model organitzatiu diferent. La concreció i l'abast de com es realitza un TDC a cada centre estan determinats per aquest model.

### INFLUÈNCIA DE LES MODALITATS ORGANITZATIQUES DE L'AULA EN LA REALITZACIÓ DELS TALLERS PER A LA DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR

MODALITAT	CRITERI	CARACTERÍSTIQUES	AVANTATGES
AGRUPAMENT PER NIVELLS	Rendiment	Divisió en grups classe segons el nivell de notes obligues a superades	- Facilita un ritme semblant de treball - Simplifica la programació i el seguiment
AULA OBERTA / AULA DE PROJECTES	Tipus de tasca	Alumnes amb força dificultats treballen continguts "menys escolars" amb força temps de l'horari	- Adaptació de continguts a les perspectives de l'alumnat - Treballar aspectes bàsics de la vida quotidiana
PROJECTE TUTORIAL	Tipus de reforç	Alumnes i professorat "pacien" uns continguts i/o un itinerari específic. Utilització de contractes.	- Personalització del currículum. - Atenció als interessos. - L'alumnat col·labora en l'elecció del currículum.
AGRUPAMENTS FLEXIBLES	Nombre d'alumnes	El grup classe es desfa provisionalment per treballar determinats continguts.	- Adaptació de la grandària del grup als objectius, i no a la inversa. - Grups petits.

INCONVENIENTS	EN RELACIÓ ALS TALLERS...
- Pot etiquetar l'alumnat - Empobreix el grup més baix - Distorsiona la realitat, que és diversa	- dificulta que el contingut pugui treballar de forma interdisciplinària - la responsabilitat del taller recau en un únic professor/a - els requeriments horaris dels tallers fa que la gestió del temps del centre sigui complicada - l'avaluació del taller es vincula a una matèria - passa de ser un projecte del grup a una acció individual
- Menys interacció amb el grup classe. - Pot etiquetar.	- facilita la tria de l'alumnat - facilita la connexió entre el taller i els objectius del grup - els requeriments horaris no suposen una dificultat - el contingut es pot treballar de forma interdisciplinària - avaluació vinculada a les competències - reconeixement positiu per part de la resta de la comunitat educativa - és un projecte del grup que pot esdevenir personal
- Nombre d'alumnes per tutor/a.	- la tria no la fa l'alumne/a - vinculat al reconeixement de les competències i a l'orientació - el pes l'assumeix el tutor/a
- Sovint són agrupats per nivells encobert, amb atenció excessiva a continguts declaratius. - Necessiten més professorat si els grups són petits.	- la tria, entre tot l'alumnat, és dificultosa - no hi ha prou hores per vincular el contingut del taller a l'aula - la responsabilitat del taller recau en un únic professor/a - el contingut no es pot treballar de forma interdisciplinària - avaluació per competències

(Quadre 4: Modalitats organitzatives d'alguns centres de secundària[11])



### La tria de l'alumnat que participa als tallers

En alguns dels centres que en l'actualitat realitzen els TDC, fins fa dos o tres anys la diversitat s'atenia amb tot el grup classe. Però el que passava era que aquell alumnat que requeria una atenció diferenciada, passava a ocupar una cadira, i podia arribar a ser invisible per al professorat prou ocupat en fer la seva classe d'acord amb les necessitats i expectatives de la majoria del grup. I si ja era invisible, per què no deixar d'assistir a classe?

Una organització diferenciada els va permetre començar a posar noms i cognoms a les cares. Més tard, es van poder associar interessos i motivacions.

Aquests grups diferenciats (agrupacions per nivells, aules obertes o per projectes, aules amb projecte tutorial) si bé són freqüents a 3r i a 4t de l'ESO, es solen començar a configurar a 1r i 2n tenint en compte les recomanacions dels centres de primària dels quals provenen i, en alguns casos, d'entrevistes familiars i dels resultats d'algunes proves d'instrumentals. És la Comissió d'atenció a la diversitat del centre, amb l'equip directiu qui fa la proposta final de grup.

Aquests grups estan format per alumnes que es caracteritzen per què:

- han repetit algun curs al llarg de la seva escolaritat i, per tant, haurien de tornar a repetir 2n d'ESO donat que té moltes matèries suspeses,
- troben difícil seure quietos i necessiten bellugar-se molt, especialment quan estan treballant,
- requereixen un estil de treball informal, lluny de cadires i taules pròpies d'estil més formal de l'aula,
- els agrada estar actius, s'involucren físicament en projectes i recorden millor a través de les pròpies experiències; necessiten sentir-se bé per poder comprendre i recordar,
- són impulsius, prenen decisions ràpides amb poca informació,
- necessiten manipular les coses i utilitzar les seves mans mentre escolten o es concentren,
- prefereixen treballar per parelles, en un grup d'iguals, o formant part d'un equip,
- en general no volen la presència de figures d'autoritat; altres accepten l'autoritat i necessiten un feedback regular,
- perden la motivació fàcilment, s'aturen quan perden interès però a l'hora necessiten aturades constants i molt encoratjament per a completar llurs tasques,
- necessiten indicacions clares i un esquema de treball,
- els agrada canviar de tasques i tenir nous reptes, no els agrada repetir les tasques,
- tenen una baixa autoestima i manca d'habilitats socials,
- se senten atrets pel món laboral i per l'aprenentatge d'algun ofici, malgrat estiguin mancats d'una clara orientació personal
- en alguns casos tenen un entorn familiar que no sap respondre a la seva situació

Per tal de poder atendre de forma adequada, la majoria d'aquestes aules les conformen un promig de 12 – 15 alumnes. En el cas de voler fer un TDC, per tant, no suposa cap esforç complementari en la tria de l'alumnat participant.

No s'ha d'oblidar aquells centres que en els seus grups es fan agrupacions per nivell i la ràtio es de 25 a 30 alumnes per docent, o aquells que fan agrupacions flexibles. En tots dos casos es troben que s'ha de fer una tria d'alumnes entre un grup ja format. Aquesta elecció sol ser difícil i es realitza en general, en relació a un criteri: participa d'un TDC qui tingui un millor comportament a l'aula i

un afany per millorar.

### El treball per projectes

La realització dels TDC en entitats i organitzacions educatives de la ciutat, en espais a vegades "poc convencionals" (vaixell o carpa de circ, per citar dos exemples), allunyats de les parets dels instituts, ha fet que a vegades es veiessin com a activitats complementàries i no curriculars, com una bona manera d'entretenir un grup d'alumnes a l'espera de que fessin 16 anys.

Però els TDC són clars exemples d'un currículum entès en termes de comprensió i relacions significatives (no d'acumulació de coneixements desconnectats) i de la relació existent entre el desenvolupament curricular dels objectius i continguts i el paper de l'alumnat en la construcció dels aprenentatges. Alguns dels centres que realitzen els TDC ho han sabut veure i han fet que el TDC fos l'experiència pràctica del projecte trimestral que realitza el grup a l'aula. De fet, és molt clar que si es prepara prèviament la sessió del taller a l'aula, augmenta la motivació i, per tant, l'aprofitament de l'alumnat.

La concreció dels objectius competencials dels àmbits d'aprenentatges es relacionen amb l'eix temàtic del TDC. Una reunió setmanal amb la resta de l'equip docent serveix perquè es coordinin.

En general, els TDC pròpiament dits tenen 3 hores de duració. Els centres han de tenir en compte en la seva planificació el desplaçament que es requereix fins arribar al lloc de realització. Hi ha alguns tallers, però, que requereixen una major implicació horària: es tracta d'aquells que es realitzen dins el centre, on l'equip docent ha de prendre un major protagonisme, i on es compte amb la presència d'un professional extern en la realització d'algunes de les sessions del taller[12].

L'equip docent, per tant, ha d'estar molt implicat i ha de voler que el treball cooperatiu sigui la seva manera de relacionar-se. I el tutor/a referent del grup, ha de participar en les sessions de formació, seguiment i avaluació del taller on participa[13].

Aquests dos darrers anys, alguns tutors i tutores dels instituts que realitzen TDC han constituït diferents grups de treball sempre vinculats a un taller en concret. En aquests grups també han participat professionals de les entitats amb qui es realitzen aquestes accions i la tècnica del Consorci d'Educació responsable del programa. El seu objectiu ha estat l'elaboració de material que vinculi el taller amb la programació de l'aula.

Com és obvi, aquells centres on tot l'alumnat d'una mateixa aula no participa en un TDC, no el fan servir com a eix del seu projecte trimestral. Això no significa que no pugui realitzar un TDC, sinó que el possible abast es veurà forçosament minvat.

### L'avaluació en marxa

Els TDC formen part del currículum i per tant s'avaluen. Existeixen uns criteris d'avaluació concrets per a cada taller, en relació als objectius competencials i als coneixements, habilitats i actituds que s'hi treballen. S'insisteix especialment en el desenvolupament de les competències personals i social i ciutadana, en els hàbits i valors com l'assistència regular a classe, la puntualitat, la correcció en el tracte amb els altres, la responsabilitat, l'ordre, la constància i la iniciativa.

En general, el professorat fa un seguiment individualitzat de l'activitat de cadascú dels i les alumnes en aquest espai i s'intenta que l'autoavaluació per part dels i les alumnes esdevingui un element clau en el seu procés d'avaluació.

En conseqüència, durant i en finalitzar el procés, cada alumne/a és avaluat, segons uns ítems i amb una nota global.

Cada centre inclou aquesta nota de manera diferent en l'avaluació trimestral de l'alumne. Alguns la vinculen a una matèria (de la que el professor/a acompanyant és responsable), altres tenen en compte el procés competencial desenvolupat per l'alumne/a i l'incorporen als diferents àmbits.

Amb els canvis experimentats a nivell curricular i amb una gran diversitat de plantejaments sobre com es relaciona l'avaluació dels TDC amb l'avaluació que es fa en el centre, caldrà crear un espai de reflexió que ajudi a concretar propostes coherents i aplicables, sempre respectant la singularitat de cada institut.

#### 4. ELS TALLERS PER A LA DIVERSIFICACIÓ COM A MIRALL DE L'ORIENTACIÓ

Un mirall sol mostrar-te tal i com ets, i per tant, de tant acostumat que estàs de veure't, no aportar-te res. Però depenent de la seva curvatura també et pot transformar i fer-te una persona encogida i rabassuda, o ben alta i espigada, o capgrossa... i en cada reflex, descobriràs un aspecte nou, desconegut fins el moment, de tu mateix.

Això mateix és el que passa amb els tallers per a la diversificació. Són un conjunt de miralls on es pot veure reflectit diferents realitats que ajudaran a l'alumne/a en la presa de les seves decisions de futur.

- **El mirall de l'orientació personal:** fent servir una o altra estratègia de relació amb els altres i amb un mateix, tots els tallers afavoreixen l'autoconeixement de l'alumne, el descobriment d'habilitats amagades, nous lideratges entre els membres del grup, ... El canvi d'espai, de ritme, d'activitat, d'interlocutor adult, i, sobretot, el fet d'acabar amb èxit i gran qualitat petits projectes que al començament semblaven allunyats de les seves possibilitats, fa que l'autoestima de l'adolescent millori: el reconeixement d'aquest assoliment que des de l'institut i les famílies es pot fer, no farà sinó que reforçar encara més aquest sentiment de superació.

En el TDC cap alumne no queda en un racó, marginat. Les tasques a fer i els productes són prou diversificats perquè cadascú trobi el seu espai.

- **El mirall de l'orientació professional:** el fet que el taller estigui conduït per una o diverses persones professionals de l'ofici és la millor orientació professional que es pot donar amb aquests alumnes. Aquests nous referents ho saben tot sobre la feina: com ha de ser la persona que es dediqui en aquell ofici, quins perfils personals estan vinculats i quina formació i competències han de tenir, quina és la jornada laboral i la tipologia d'empreses on es pot treballar, si una persona amb inquietuds i ganes pot fer tota una trajectòria professional en un mateix sector laboral o no, qui és l'autoritat en la feina i la importància del treball en equip, etc.

També és la primera vegada que fan alguna cosa semblant a treballar, sota les "ordres" d'un "cap", han d'aprendre unes tasques i fer-les en un temps concret i amb qualitat perquè sinó les conseqüències són visibles i, algunes vegades, tot el grup surt perjudicat.

- **El mirall de la informació acadèmica:** durant el desenvolupament dels tallers s'aprofita per explicar d'una manera relaxada els diferents itineraris formatius existents per arribar a treballar professionalment en el sector amb el que es vincula el taller.

Però tots aquests aspectes cal reforçar-los des de la tutoria i fer que l'acció tutorial, lligada a l'orientació acadèmica i professional esdevingui un espai de reflexió on cada alumne/a, a partir de les experiències viscudes als TDC, adquireixi eines per identificar les pròpies capacitats, motivacions i expectatives, i es plantegi de forma coherent i raonada els dubtes i qüestionaments en relació al món laboral. Aquests elements, junt a d'altres accions informatives i orientadores, serviran com a base perquè l'alumnat decideixi, orientat pel tutor o tutora referent, un possible itinerari personal i professional a seguir després de la secundària obligatòria.

Encara falta, però, plantejar-se què es pot fer amb aquell alumnat que necessita fer un itinerari més individualitzat. Alumnes que viuen la seva escolarització de manera negativa, que no senten que tinguin relacions d'igualtat en el grup i el seu rol està tan definit que ni tan sols experiències com les dels TDC cobreixen les seves inquietuds, més a prop del món professional i laboral que no acadèmic. El que demanen amb la seva actitud és tenir vivències allunyades que no puguin relacionar amb l'entorn escolar. Per aquest alumnat caldrà dissenyar accions que assegurin un tractament més singular i personal. I així el centre educatiu aconseguirà estar encara més lluny de la seva "hospitalització".

#### Notes:

- [1] ESCOLA DE BARBIANA (1981) *Carta a una mestra*. Barcelona, La Llar del Llibre, Col·lecció Nadal (pg. 22-23)
- [2] El límit del que comprèn l'espai educatiu l'ha de determinar el propi centre: aula, edifici, barri, districte, ciutat, ...
- [3] Adaptació a partir de AUTORS DIVERSOS (2000) *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó (pàg. 11, 38 i 39)
- [4] Veure article 52.de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació
- [5] Veure l'apartat 14.4 i 14.7
- [6] Resolució de 29 de maig de 2009 relativa a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària per al curs 2009-2010, apartat 3.2.3
- [7] Article 14.7 del Decret 146/2007 d'ordenació de l'educació secundària; Resolució de 29 de maig de 2009, apartat 3.2.3.2; Article 148 de la Llei 12/2009 del 10 de juliol, d'educació
- [8] [www.edubcn.cat/exit](http://www.edubcn.cat/exit)
- [9] Decret 143/2007, de 26 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria
- [10] <http://blocs.xtec.cat/retratsoficial0910/>
- [11] Adaptació a partir de AUTORS DIVERSOS (2000) *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó (pàg. 117 -118)
- [12] La descripció detallada dels requeriments horaris de cada taller, es troben publicats a [http://www.edubcn.cat/exit/suport\\_atencio\\_convocatoria\\_participacio](http://www.edubcn.cat/exit/suport_atencio_convocatoria_participacio)
- [13] Aquestes sessions estan certificades com a hores de formació permanent, dins el Pla de Formació de Zona.

#### Referències Bibliogràfiques:

- AUTORS DIVERSOS (2000) *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona, Graó
- AUTORS DIVERSOS (2009) *Material del Grup de treball TECNE*, Barcelona, Consorci d'Educació de Barcelona. En línia [http://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/material\\_ok.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/material_ok.pdf) (consulta 13 abril de 2010)
- DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Gedisa.
- ESCOLA DE BARBIANA (1981) *Carta a una mestra*. Barcelona, La Llar del Llibre, Col·lecció Nadal
- RUE, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona, Octaedro.
- TOMLINSON, A (2008) *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro

# PROJECTE D'INNOVACIÓ EL CENTRE EDUCATIU JACINT VERDAGUER, UN MODEL D'INSTITUT ESCOLA OBERT A LA SOCIETAT ACTUAL

**Maria Alonso Bonals**

Mestra i Psicopedagoga

## RESUMEN

El Jacint Verdguer es un centro público que nació como escuela de educación infantil y Primaria, y actualmente se consolida como Instituto/Escuela, compartiendo el mismo proyecto educativo en toda la etapa escolar, desde los alumnos de tres años, hasta que estos finalizan la Secundaria. Las nuevas tecnologías tienen una gran presencia en nuestras aulas, y van acompañadas de una metodología que intenta acercarse a las necesidades de los nuevos tiempos, con una nueva organización curricular, que pretende que nuestros alumnos sean capaces de desarrollar la iniciativa, el trabajo en equipo, potenciando la comunicación y que los alumnos se acostumbren a gestionar sus propios problemas.

## ABSTRACT

Sant Sadurní d'Anoia is an estate school which initially was born for infant and junior education (primary). Nowadays it is consolidating as a Secondary school with sixth from/Primary school, sharing the same educational project throughout all the school years, from the three year olds in infant education to the ones finishing the secondary.

New technologies have a strong presence in our centre and they come altogether with a methodology that tries to get closer to the necessities of the modern times. Also with a new curricular organisation which aims to help our students to develop self confidence and initiative, team work and communication skills, as well as independence in dealing with their own issues and problems.

## ELS INICIS

Durant el curs 2005/2006 va néixer un nou repte, donar continuïtat al projecte educatiu de primària del CEIP Mossèn Jacint Verdguer, i reconvertir-lo amb un centre integrat 3/16. Un grup de sis professors ens varem afegir, en aquest somni, i varem començar utilitzant els espais de Primària començant amb dos grups de 1er ESO. I així és, com varem anar confegint els pilars del nou centre. També ens va ajudar, el fet de signar un Pla d'Autonomia amb el departament d'educació, que ens ha facilitat la gestió dels recursos humans, i materials. Actualment ens anem consolidant com Institut/Escola.

## JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE

Com he explicat varem partir del model d'Educació Primària, però calia donar-li continuïtat a l'ESO.

En pocs anys la manera de viure ha canviat moltíssim,

Hem passat d'una societat industrial, a la que avui molts anomenen la societat del coneixement. Hem canviat les formes de treballar, la comunicació, la telefonia, els entorns socials, ordinadors, jocs, models familiars, societat, vivendes, la immigració, la interculturalitat...

Per tant, no podem continuar ensenyant de la mateixa manera, hem d'intentar donar resposta a aquests reptes, buscant noves fórmules que ens acostin a la realitat actual, el professor com a guia, l'educació personalitzada, el potencial de les noves tecnologies, el aprendre a aprendre, el compartir la informació més enllà del sol llibre de text, l'educació emocional...

## LA SITUACIÓ ACTUAL

El CE Jacint Verdguer és un Centre Públic Integrat 3-16 amb l'ob-

jectiu de formar persones que es puguin integrar en la societat actual.

Per aconseguir-ho treballem més enllà de les parets del propi Centre Escolar i, prenent que l'alumne/a sigui el protagonista de la seva formació, treballem de manera conjunta amb diferents entitats, empreses, universitats i centres educatius del nostre i d'altres països per fer-ho possible.

Potenciem el treball en grup davant de l'individual, sense oblidar que aquest darrer és imprescindible per fer del grup una unitat activa.

Treballem per consolidar una línia coherent de treball i de metodologia 3-16 que contempli aquesta formació integral dels nostres alumnes i desenvolupi al màxim les seves capacitats i competències per poder participar i fins i tot millorar la societat que a ells els ha tocat viure.

Volem que els nostres alumnes no només disposin de tota la informació necessària sinó que aprenguin a utilitzar els mecanismes que els ajudin a cercar-la, interpretar-la, escollir-la, comparar-la, relacionar-la, complementar-la i que faci que sigui útil i pràctica per la vida.

En tot aquest model pedagògic han tingut un paper molt important, l'AMPA que a més de col·laborar cada any amb el centre, realitzant importants aportacions econòmiques, que ens permet adquirir i mantenir les dotacions necessàries per donar continuïtat al projecte, també participa amb les reunions del equip directiu, per unir esforços i treballar plegats.

L'equip de mestres i professors, és el pilar sobre el qual se sustenta el centre Jacint Verdguer. Molts d'aquests mestres i professors ja

fa força anys que són a l'escola lluitant per una educació de qualitat; alguns d'ells han viatjat a diversos països d'Europa cercant-hi noves i millors pedagogies.

Els més veterans no han perdut ni la il·lusió, ni l'empenta, ni les ganes de treballar i formar-se i, el que és millor, ens ho han sabut transmetre, als professionals que hem anat arribant després, de manera que tothom s'ha fet seu, el projecte educatiu.

### EL NOU ROL DEL MESTRE I PROFESSOR

Els nostres nens i joves obtenen informació i construeixen el seu coneixement a partir de moltes i variades fonts. Una altra cosa és que la sàpiguen canalitzar. L'escola és font de coneixement, però també ho són els mitjans de comunicació de masses, tan presents en la nostra societat. En aquest nou context, mestres i professors adquireixen un nou rol, un nou paper. El docent no es pot limitar a explicar el que sap, sinó que ha d'acompanyar l'alumne en el seu camí d'aprenentatge. Ha de motivar l'alumne, ha de desvetllar-li el desig d'aprendre. Més que un simple transmissor del coneixement, ha de crear i dissenyar entorns d'aprenentatge. En definitiva, ha de fer néixer en l'alumne la necessitat d'aprendre. El professor ha de treballar amb tecnologia dolça, és a dir, preocupant-se dels alumnes, de com estan, ajudant-los a superar les seves limitacions i dificultats i fent que els alumnes se senti'n acollits i acompanyats.

### LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ

#### ■ Les TIC: una eina indispensable

En el nostre centre disposem de molts equipaments: ordinadors fixos a les aules de Primària, un portàtil individual, per tots els alumnes del cicle superior de Primària i Secundària, impressores, escàners, projectors, pissarres digitals interactives a totes les aules... Però tot això no serviria de res sinó anés acompanyat d'una nova manera de treballar, utilitzant unes eines concretes, una metodologia específica i d'uns recursos que permetin arribar a assolir els objectius i finalitats del projecte educatiu.

Els alumnes tenen accés, a tots els coneixements, totes les enciclopèdies, diccionaris, manuals i llibres que hauriem volgut tenir a la biblioteca de l'escola, però l'equip docent ha tingut una feina addicional, cada nou curs, hem anat substituint els llibres de text per materials elaborats pels professors del centre, adequant-los a les característiques concretes de cada grup-classe, o bé atenent les necessitats individuals dels alumnes.

Treballem a través d'un entorn Moolde, espai que ens serveix per penjar els nostres cursos, recollir i intercanviar experiències, i també materials que ens serviran pels cursos posteriors.

També disposem d'una Intranet, que es un eina molt efectiva per la comunicació interna dels diferents membres de la comunitat educativa. ja sigui des de la agenda virtual, on els pares poden fer el seguiment dels deures dels seus fills, i també la seva evolució acadèmica, podent consultar el resultat de les diferents tasques treballades en cada tema.

També pels professors, que moltes vegades treballem des de casa i poden fer el seguiment dels alumnes, penjar tasques, avaluar, i optimitzant el temps, alhora que també es una bona eina per conciliar la vida familiar i laboral.

Amb l'aplicació d'un sistema d'Intranet, hi ha una clara reducció

del cost del paper ja que molt del material imprès es torna obsolet a més és un sistema fàcil d'utilitzar que permet generar millor informació i transmetre-la més ràpid, és flexible, connecta diverses plataformes, Els treball que s'han generat podem servir de referència pels professors del cursos següents etc..

#### ■ L'organització curricular

Distribuïm les tres sessions de cada àrea com llengua, mates ...en tres blocs que anomenem 3R, treball sistemàtic i treball cooperatiu, la denominació del qual fa referència a la terminologia anglosaxona per a lectura, escriptura i càlcul (reading, writing, arithmetic).

Quan apliquem les 3R, ens referim a la presentació del tema, en la que el paper transmissor del professor és essencial. Aquí coneixen les bases més teòriques del tema o treball.

En la segona sessió, (treball sistemàtic), les activitats de la sessió són individuals, normalment relacionades amb continguts específics que cal dominar i memoritzar.

Els ordinadors hi tenen un paper important com a mètode de treball en forma de programes d'exercitació i petites simulacions de temes concrets. exercicis de Hots, dictats virtual. Es el moment de exigir esforç personal.

La tercera sessió es dedica al treball cooperatiu i en grup. Moltes vegades aprofitem aquest espai per treballar de manera interdisciplinària, implicant altres àrees en el projecte. Per exemple, si en l'àrea de català es proposa treballar el projecte de les llengües del món, tindran presència en aquest treball totes les llengües que conviuen en el centre, també intervindrà l'àrea de socials, per ubicar els pobles i ciutats, història, actualitat, demografia, política, s'inclourà la música, tradicions...

Dins dels grups, els alumnes es reuneixen i comparteixen, informació i experiències diverses i van elaborant el seu treball. I al final del procés l'hauran d'exposar, a la resta dels companys, amb el suport de la pissarra digital, PowerPoint, gràfiques, vídeos... Aquí és el moment de treballar, la expressió, dicció, postura corporal, disseny, estètica, capacitat de convèncer etc. Aquestes propostes desperten la capacitat de veure connexions i transferir coneixements, de combinar conceptes d'una o de diverses matèries per obrir perspectives més àmplies.

#### ■ Dinàmiques de treball cooperatiu

Un exemple de la dinàmica de treball cooperatiu que fem servir al centre per millorar la lectura és l'aplicació del programa *Llegim en parella*, un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora. Aquest programa està impulsat pel Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB. Té com a finalitat millorar la comprensió lectora i autoestima. Utilitzant metodologies inclusives que ens permetin viure la diversitat com un valor positiu per a l'aprenentatge.

També cal tenir present la importància de dedicar temps a la formació de les parelles, (alumnes i famílies) per poder exercir el rol assignat amb la màxima qualitat i tota la informació necessària. Dedicuem entre dues i tres sessions amb els alumnes i una sessió amb les famílies.

Un cop hem engrescat els protagonistes de portar endavant el programa caldrà treballar en la creació de les parelles que s'ajusten segons els barems que ens donen les proves inicials.



### ■ Dinàmica de l'activitat

El primer quart d'hora es dedica fonamentalment a la lectura i en el segon quart es treballa la comprensió. En els últims minuts de la sessió es treballa la lectura expressiva.

Les activitats (lectura en parella i comprensió lectora) són altament estructurades i permeten, quan la parella s'hi ha familiaritzat, un ús progressiu més ajustat i creatiu, es presentant textos reals, variats i d'actualitat. Les primeres sessions els hi facilitem els fulls d'activitat, més endavant els confeccionem els mateixos tutors, que han de reunir uns requisits determinats: el previ, abans de llegir, en el que es formulen preguntes que ajudin a explorar les característiques del text; a fer hipòtesis o prediccions del contingut i a activar els coneixements previs. El de lectura pròpiament dit, durant el qual tutor i tutorat seguiran el mètode de lectura en parella PPP (pausa, pista, premi). I, en darrer lloc, l'apartat de comprensió, després de llegir es plantegen preguntes o activitats de comprensió lectora amb formats variats i que inclouen tant activitats de comprensió literal com d'altres que estimulen la interpretació i la reflexió.

### ■ Avaluació

Hi ha diferents instruments d'avaluació que permeten valorar el progrés de l'alumnat. En primer lloc, es realitza una prova d'avaluació inicial de comprensió lectora per saber el nivell de competència lingüística en aquest aspecte i que ens permetrà comparar el resultat amb una prova d'avaluació final per comparar-ne l'evolució.

Un altre instrument per al professorat és el Registre d'Observacions que serveix per anotar dades referides a la parella, a l'alumne tutor i al tutorat. La informació provinent de la tutoria familiar també ens serà útil per comprovar el grau de seguiment familiar en el programa. Tindrem també recollides en un dossier final les activitats realitzades per parelles i els fulls d'activitats elaborats pels tutors.

### ■ Metodologia del Trencaclosques

Aquest treball cooperatiu està basat en l'intercanvi, el repartiment de tasques i/o responsabilitats, el compartir estratègies i transmetre informacions i coneixements. Es una tècnica d'aprenentatge cooperatiu creada per E. Aronson l'any 1978.

Per fer aquest treball, és necessari que **el treball de cada membre de l'equip** sigui absolutament **imprescindible** per tal que la resta dels membres pugui completar la seva tasca. Per tant es un recurs molt bo per integrar a tots els alumnes de la classe.

### ■ Dinàmica de l'activitat

El grup classe es divideix en equips de base, heterogenis, amb un nombre variable de components (de 4 a 6 membres), entre els quals hi ha alumnat amb dificultats d'aprenentatge, que son tutoritzats per algun dels companys del grup.

El material que s'ha d'estudiar es divideix en tantes parts o subtemes com membres té l'equip.

Cada un dels membres de l'equip base ha de treballar sobre una part de la informació del tema que estan estudiant conjuntament tots els equips.

Cada membre de l'equip base es reuneix amb els membres dels altres equips que treballen el mateix subtema i forma un equip

d'experts: en el si del qual s'intercanvien la informació, l'aprofundeixen, construeixen esquemes o mapes conceptuals, etc. (a partir de la informació que li ha facilitat el professor o la que ell ha pogut buscar); així s'especialitzen, esdevenen experts en el seu subtema.

Després cada un d'ells torna al seu equip de base i es responsabilitza d'explicar als altres la part que ell ha preparat al seu equip d'experts. D'aquesta manera tots es necessiten i es veuen "obligats" a cooperar, perquè cada un té només una peça del "trencaclosques" i els companys d'equip tenen les altres peces, totes imprescindibles per culminar amb èxit la tasca proposada: el domini global d'un tema objecte d'estudi prèviament fragmentat. Per tant, al llarg de l'estudi d'un tema determinat o d'una unitat didàctica es van alternant els equips de base i els equips d'experts.

### ■ Organització del treball per part de l'alumnat

#### o Grup d'experts

La tasca a fer consisteix en cercar informació de diverses fonts sobre uns continguts ja donats, elaborar un document marc i posar en comú la informació que s'ha de transmetre a l'equip base. Paral·lelament s'elabora també un mapa de conceptes.

#### o Equip base

Una vegada acabat el treball de recerca es traspasa la informació a l'equip base. En aquest punt és molt important recalcar a l'alumnat que aquest traspàs d'informació es faci a partir del mapa de conceptes: així s'evita el dictat del text treballat i s'afavoreix una exposició de continguts.

Entenem que aquest aspecte és clau pel que suposa vers la transformació dels aprenentatges i, per tant, en l'adquisició de nou coneixement. Per la qual cosa la tasca del professor s'ha de centrar en orientar, mostrar, ajudar a que es posi en pràctica aquesta exposició amb l'objectiu que l'alumnat aprengui a transmetre el coneixement.

### ■ Treball de grup individual

Acabada la feina de traspàs i una vegada completat el puzzle, es realitzen tasques que reforcin i ajudin a l'assimilació dels continguts treballats: preparar la presentació del tema, fer exercicis escrits (en format paper) i activitats d'aprenentatge i autoavaluació a través dels Hots.

El professor orienta, comenta i dona suport a l'hora de cercar la informació, aclarir aspectes de vocabulari, conceptes..., elaborar resums o mapes conceptuals. Una vegada acabada la cerca fa preguntes als especialistes amb l'objectiu d'assegurar que tots els integrants del grup coneixin els continguts que estan treballant i els assigna una nota d'especialistes.

### ■ Organització del treball per part del professor a l'equip base

Es continua amb la tasca d'orientació i suport. En acabar el traspàs de cada especialista torna a fer preguntes per assegurar el coneixement general del tema treballat. Al llarg del treball dels grups es van anotant observacions de l'alumnat: clima de treball, actitud...

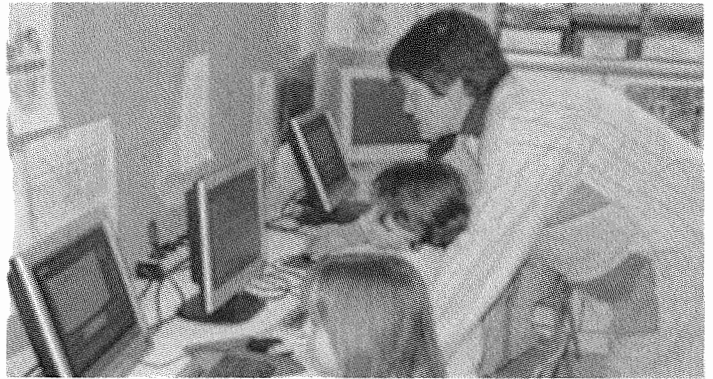
### ■ Avaluació

Es fa una prova escrita a un dels integrants del grup. El resultat d'aquesta prova serà la nota de grup per a cada un dels integrants del mateix. Finalment s'exposen les presentacions elaborades. La unitat didàctica es conclou amb una prova individual escrita.

Aquest ha estat un tastet per a conèixer una mica, el funcionament del nostre centre, i tot això té sentit i es possible, gràcies a la confiança dels pares en aquest projecte, i a la complicitat del professorat que intervé i, com no, a tots els nostres alumnes que son el motor d'aquestes vivències.

*Curs 2009/10*

**Correspondència amb l'autora:** *Maria Alonso Bonals*, IES Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia. E-mail: malonso6@xtec.cat.



# AULA DE FAMÍLIA. UN ESPAI DE REFLEXIÓ I FORMACIÓ PER A PARES I MARES

Lluís Amat, Rosa Morell

Tècnics d'Educació de l'IME d'Olot

## RESUMEN

Este artículo explica el proceso de creación de "Aula de Familia", proyecto que se caracteriza porque parte de las necesidades expuestas por los padres y madres, y se lleva a cabo conjuntamente con la administración educativa. Se crea de esta manera un proyecto coherente que se ha consolidado con el paso del tiempo.

## ABSTRACT

This article explains the process of creating "Aula de Familia" (Family Classroom), a project that is characterized based on the needs expressed by parents and is held in conjunction with the educational administration. It thereby creates a coherent project that has been consolidated over time.

## INTRODUCCIÓ

Ja fa algunes dècades que vivim en un context de canvis continus que afecten els hàbits i els models familiars. Els canvis en les estructures socials, culturals, econòmiques i productives, la generalització de les noves tecnologies, la pèrdua progressiva del paper i el pes moralitzador de l'Església, la globalització, les noves estructures familiars... han estat factors que han propiciat incertesa i desorientació a moltes famílies respecte a la manera com s'han d'educar els infants i els joves.

La família, com a primera responsable de l'educació dels fills, desenvolupa patrons de comportament i models d'actuació que persistiran en un futur, per aquest motiu val la pena dedicar temps i espai a formar-se i a reflexionar sobre quins models i principis volem transmetre als nostres fills.

Contràriament als comentaris relatius al fet que les famílies han delegat la seva tasca educativa a l'escola, hi ha molts pares i mares que no han dimitit de la seva responsabilitat educadora i que es preocupen i busquen espais d'aprenentatge i reflexió per poder compartir, ampliar i millorar les estratègies educatives.

Des de sempre, les associacions de mares i pares dels centres educatius han organitzat xerrades formatives per a les famílies per donar resposta a aquesta demanda. La realitat però, demostra que els índexs de participació són molt baixos. Per aquest motiu, des de l'Institut Municipal d'Educació (IME) de l'Ajuntament d'Olot i en el marc de la Comissió d'AMiPA del Consell Escolar Municipal (CEM), es va replantejar el model i es va proposar *Aula de Família*, que actualment conté un cicle de xerrades, l'Escola de Mares i Pares, el Centre de Recursos per a Mares i Pares (CRAMP) i unes publicacions destinades a les famílies en funció de l'edat dels fills i filles.

## ELS INICIS

*Aula de Família* va néixer el curs 2003-2004 en el marc del Consell Escolar Municipal, dins la Comissió de mares i pares que es reuneix un mínim de tres vegades cada curs, per abordar temes d'interès comú.

En aquest marc es va detectar que una de les necessitats de les associacions de mares i pares (AMPA) era aconseguir més participació, tant en la renovació de la junta com en les activitats proposades. Aquest fet va propiciar diferents activitats per millorar la

participació. Una de les mesures que es va prendre va ser coordinar des de l'IME les xerrades per a mares i pares i centralitzar-les en un espai de la ciutat, amb l'objectiu d'aglutinar, optimitzar, coordinar i donar resposta a les necessitats dels pares i mares quant a l'educació dels seus fills i filles.

La gran majoria de xerrades són proposades pels mateixos pares i mares, però també, en algunes ocasions, són proposades pels tècnics d'Educació, en funció de l'actualitat i de les demandes socials detectades a la ciutat. Des de l'IME es busca el ponent més adequat segons la temàtica i es reserva i prepara l'espai, i es fa la publicitat a tota la ciutat. Les xerrades eren un primer pas. En fer-ho a nivell de ciutat, l'assistència va augmentar considerablement i el ressò de les xerrades (la gent porta gent) va arribar a molta més població.

A més a més, el fet de crear aquest espai i aquest temps va despertar inquietuds i múltiples preguntes que els pares i mares feien al ponent una vegada acabada la xerrada. Aquest costum ens va oferir la possibilitat de fer el segon pas: crear una escola de mares i pares on, en petits grups, les famílies poguessin plantejar reptes i fer preguntes més concretes per millorar les estratègies educatives en l'entorn familiar.

Però les necessitats dels pares i mares anaven més enllà: hi havia qui volia una atenció directa i individual. Neix, a partir d'aquí, el Centre de Recursos per a Mares i Pares.

## ELS OBJECTIUS

Parlem d'*Aula* perquè ho entenem com un espai i un temps, sigui en format de xerrada, d'informació escrita, d'escola de pares i mares o d'atenció personalitzada. Un espai i un temps per al pensament, la reflexió i el creixement personal en benefici de pares i fills.

I diem de *Família* perquè la nostra tasca no va encaminada només a millorar la qualitat de vida de mares, pares i avis, i sempre independentment del tipus d'estructura familiar, sinó que també va encaminada a transformar la vida dels fills perquè volem ajudar a millorar les relacions de tots els membres de la família i, per tant, la seva qualitat de vida.

Què pretenem?

- Ésser més conscients del que vol dir, això de ser pares i

mares, dur a terme la responsabilitat i el fet de la paternitat o la maternitat.

- Entendre, acceptar i assumir la diferència existent entre educar i criar els fills.
- Introduir la consciència dels actes, com a mares i pares, i com influeixen en l'educació dels fills.
- Descobrir els valors que els configuren com a persones i acceptar la tradició i cultura familiars com a elements constitutius de la família actual.
- Intentar arribar a comprendre les dificultats que els fills i les filles plantegen en el fet diari de la relació, no com a enfrontaments, sinó com a realitat d'un procés de creixement personal que tot ésser humà ha de dur endavant per al seu desenvolupament correcte dins la societat actual.
- Engrescar en la participació, tant a nivell personal com a nivell de comunitat educativa.

### ACTIVITAT

Com s'ha indicat anteriorment, *Aula de Família* neix a partir d'un treball conjunt de les Associacions de Mares i Pares (AMPA) dels centres educatius d'Olot, de tots els centres educatius. És important destacar-ho, ja que significa que hi ha moltíssimes famílies implicades directament o indirecta en tot el procés.

Treballem la confiança, el consens i el diàleg. Totes les AMPA formen part de la Comissió d'AMPA del Consell Escolar Municipal. Tothom diu i pot dir-hi la seva; tothom suggereix, proposa. I això fa que les idees i la informació flueixin i s'escampin; i, alhora, permet un aprenentatge sovintejat de com treballar plegats, d'adaptar-nos a la realitat pròxima, a les necessitats reals. Participar és decidir, no només escoltar; és enraonar, consensuar i actuar.

I quan es forma part de les decisions i del procés, allò que es fa es sent com a propi. I un altre aspecte importantíssim: tothom veu la utilitat de treballar d'aquesta manera perquè tothom en treu profit, tothom hi surt guanyant.

Es tracta de fomentar que tothom se senti corresponsable i coprotagonista de l'educació de tots els infants i joves.

De fet, podríem parlar d'una manera de fer que se sustenta en uns paràmetres molt simples però que són molt valuosos: escoltar les demandes i detectar les necessitats reals; mantenir un tracte personalitzat amb les persones; treballar per poder donar respostes; ser conscients que tota acció que produïm pot ser una acció educativa; i treballar per a la ciutat, per a la globalitat de la població.

D'aquesta manera es percep clarament la necessitat de posar en comú idees i objectius i, alhora, s'eviten duplicitats, competències, descoordinació.

Tot plegat ajuda a optimitzar els recursos i aporta més força social que, a la vegada, dota de més recursos que es poden distribuir de manera més eficaç.

Recordem, doncs, que *Aula de Família* ofereix a les famílies un espai i un temps de reflexió per aprendre més sobre els fills, néts, ... sobre el seu desenvolupament, les seves inquietuds.

I ho fa en tres formats diferenciats però alhora complementaris:

#### ■ El Cicle de xerrades

L'objectiu general d'aquestes xerrades és dotar a pares i mares de les eines necessàries per potenciar relacions familiars enriquidores i per encarar positivament els conflictes que sorgeixen en el dia a dia de les relacions humanes. Tracten temes de diferents àmbits, parlant sobre aspectes psicològics, emocionals, afectius i, sobretot del dia a dia, de la quotidianitat; tot i que de vegades es parla d'una etapa educativa concreta (infantil, adolescents...). També s'aprofita l'activitat per explicar i recordar els altres serveis i animar a participar-hi.

#### ■ L'Escola de Mares i Pares

Conduïda per una professional terapèutica familiar i educadora social, l'objectiu d'aquesta escola és crear grups de formació i aprenentatge en relació amb pautes educatives. S'ofereix la possibilitat de conèixer millor els fills, respectar-los i considerar-los com a éssers individuals.

Es tracta d'un espai de reflexió, intercanvi i comunicació en què es posen en comú preguntes i inquietuds, solucions i estratègies. S'ofereixen recursos per afrontar situacions complexes en la relació pares-fills, amb la finalitat d'ajudar a potenciar relacions familiars positives i enriquidores.

Tres grups diferenciats: aula 0 a 3 anys, aula 3 a 12 anys i aula 12 a 18 anys.

Pel que fa al grup de 0-3, aquest curs s'ha replantejat amb una fórmula nova: les famílies amb fills en aquesta franja d'edat, tenen un tracte personalitzat i diari amb les educadores dels seus fills i això fa que la sensació d'acompanyament i de resolució de dubtes i problemes per part de les educadores sigui present. En aquest sentit, aquest curs s'ha organitzat una xerrada itinerant; la mateixa per a tothom i a cadascuna de **totes** les llars del municipi per tal de recuperar aquest espai de reflexió i de fer arribar un mateix missatge a totes les famílies, fet que reforça el concepte de ciutat.

El grup 3-12 està consolidat. És una etapa poc conflictiva, el grup intercanvia experiències i vivències.

Finalment el grup de 12-18 està molt consolidat ja que fa uns quants cursos que funciona; és la franja de l'entrada a l'adolescència, de tots els canvis que comporta i dels mil i un dubtes que es generen a nivell familiar. L'intercanvi d'experiències, les estratègies donades per la professional, les reflexions...són sempre presents.

#### ■ El CRAMP (Centre de Recursos per a Mares i Pares)

Conduït per la mateixa professional, és un espai de suport en l'educació dels fills i filles, no és un espai terapèutic; un espai d'orientació educativa i individual adreçat a les famílies que tinguin fills/es de 0 a 18 anys i que:

- Tenen qualsevol dubte sobre com enfocar l'educació dels seus fills
- Tenen dificultats per entendre els seus fills o filles
- Senten que els seus fills o filles no els escolten

S'ofereix:

- o Orientació i pautes educatives
- o Escolta i atenció als dubtes
- o Eines i estratègies pràctiques i efectives

Hi ha un treball de coordinació amb els altres serveis de la ciutat: Serveis Socials, EAP, CDIAP...

Cal destacar que aquest servei any rere any multiplica les demandes de les famílies. Es preveu que aquest darrer any dupliqui les



atencions realitzades.

Dins del CRAMP també s'ofereix el SAT (Servei d'Atenció Telefònica de 24 h). Les famílies usuàries del CRAMP o de l'Escola de Mares i Pares poden utilitzar aquest servei; parlem d'aquests usuaris perquè són famílies que la professional coneix i amb qui ja ha treballat i, en conseqüència, hi ha un coneixement previ de la família. Poden trucar davant d'una d'aquelles situacions inespèrades en la qual el pare o mare necessita un suport puntual i ràpid.

En realitat, però, són molt poques les trucades: com que la gent sap que té aquest suport, aquest acompanyament, això fa que en un primer moment es pensi "Trucaré, ja no puc més" i poc després es passi a "No, no, he de ser-ne capaç jo"... Es posa una "distància" a la situació conflictiva, es recorda allò parlat en diferents sessions amb la professional i molts de cops això ajuda a trobar la "solució" per un mateix i, finalment, no es fa la trucada. Moltes vegades, posteriorment, la família comenta amb la professional: "Vaig estar a punt de trucar-te i al final no ho vaig fer"; la trucada, efectivament, no s'ha fet, però el fet de saber que es pot fer ha ajudat a trobar les estratègies adequades.

#### ■ Les publicacions: un altre servei. PONT i AMPA

Des de l'Institut Municipal d'Educació (IME) tenim clar que hem d'ajudar a promoure condicions de plena igualtat, d'equilibri i harmonia entre identitat i diversitat. És entre tots que treballem per assegurar la cohesió social i la igualtat d'oportunitats. I volem tenir sempre present que treballem per a tota la ciutat, per a la globalitat de la població.

Aquestes publicacions són una petita manera d'ajudar a assolir aquests objectius. Es tracta d'articles sobre les xerrades que ja s'han fet en el cicle, temes generals i específics per a les famílies, informacions de les AMPA, activitats, reflexions, recomanacions, propostes...

La informació i les publicacions arriben a tothom ja que treballem per a les famílies, per als ciutadans; , independentment del centre on van els seus fills.

Nombre d'usuaris dels diferents serveis

	CURS 06-07	CURS 07-08	CURS 08-09	CURS 09-10(*)
<b>CICLE XERRADES (mitjana assistència)</b>	70	80	70	75
<b>ESCOLA MARES I PARES (alumnes)</b>	36	38	44	Xerrades itinerants a les llars (grup 0-3)
				Alumnes grups 3-12 i 12-18
<b>CRAMP</b>	52	64	86	146
<b>PUBLICACIONS (nombre d'exemplars editats)</b>	PONT: 600 AMiPA: 3.500 AULA FAMÍLIA: 4.100	PONT: 600 AMiPA: 3.500 AULA FAMÍLIA: 4.100	PONT: 600 AMiPA: 3.500 AULA FAMÍLIA: 4.100	PONT: 600 AMiPA: 3.500 AULA FAMÍLIA: 4.100

(\*) Dades recollides fins març del 2010

## FINANÇAMENT

El finançament d'Aula de Família es fa des de tres línies:

Per una banda, les AMPA aporten una quota anual que ajuda a co-

brir part de les despeses del Butlletí i del Cicle de xerrades.

Per altra banda, cada alumne/a de l'Escola de Mares i Pares paga una quota simbòlica per curs.

Finalment, es compta amb l'aportació econòmica des del Pla educatiu d'entorn (Departament d'Educació i Ajuntament ) i des del pressupost propi de l'IME.

D'aquesta manera s'optimitzen recursos i les famílies poden gaudir d'aquests serveis sense que això els representi una despesa directa. En el cas del CRAMP, el servei no representa cap cost per a l'usuari.

## CONCLUSIONS

Aula de Família ha esdevingut un referent per a les famílies. S'ha consolidat com una marca de qualitat que ha aconseguit fidelitzar famílies i promoure la formació al llarg de tota la vida.

Els usuaris d'Aula de Família són tant homes com dones, fet que ens ajuda a trencar tòpics sobre el paper del pare en l'educació dels fills i filles, i evidencia que el protagonisme de l'educació dels fills és de tots. També compta amb la participació, sobretot a les xerrades, d'avis i iaies que sovint són una peça clau en les estructures familiars.

Aula de Família a més a més aposta per ser un pont entre el món escolar i les famílies, insistint dia a dia en la necessitat d'un treball conjunt, d'una complicitat imprescindible, entre la tasca desenvolupada pels centres educatius, la tasca de les famílies i la implicació de la ciutat com a entorn educatiu. En aquest sentit cal destacar el gran nombre d'educadors i de tècnics que també s'apropen a les xerrades i activitats.

Malgrat aquesta valoració tan positiva ens proposem, entre d'altres reptes, apropar-nos a d'altres col·lectius de la ciutat. No hem aconseguit encara que les famílies novingudes participin i siguin usuàries d'aquestes activitats i serveis i això ens demostra que ens queda molt camí per recórrer.

Aula de Família és i serà sempre un projecte obert, la seva tasca és donar suport a les famílies en una societat canviant, on el gran repte és l'adaptació de l'entorn educatiu dels nens i nenes i també dels joves a les noves situacions.

Finalment i ja per tancar el cercle de creació, funcionament i consolidació del projecte, la darrera fase seria aconseguir que el lideratge del projecte Aula de Família, fos assumit per diferents representants de totes les AMPA dels centres educatius d'Olot. Que es fessin seu el projecte i que el gestionessin directament, que fos d'ells i per a ells, tot això comptant amb el suport indiscutible de l'IME.

#### Referències Bibliogràfiques:

- CAMPS, V. (2008) *Creure en l'educació*. Barcelona: Edicions 62.  
 GINÉ, C. (1998) "Educar", ISSN 0211-819X, núm. 22-23.  
 MARINA, J.A. (2009) *La recuperació de l'autoritat. Claus per a la família i l'escola*. Sello Editoria.  
 THIÓ DE POL, C. (2003) *Entre pares i fills*. Barcelona: Barcanova.  
 UNELL, B.; WYCKOFF J.L. (2002) *20 valors que pots transmetre als teus fills*. Barcelona: Amat.

Correspondència amb els autors: Lluís Amat, Rosa Morell.

IME Ajuntament d'Olot

# HIVERNACLE DE SENTIMENTS, EMOCIONS I VALORS: Una experiència col·lectiva per a fer, pensar, ser i conviure en l'àmbit de la Formació Professional<sup>[1]</sup>

Jordi García, Violant Estreder, Pilar Estellés

Un hivernacle és un espai construït i caracteritzat per ser un lloc per a plantar, fer créixer, reservar, estimular i facilitar el creixement harmònic de les plantes, de la vida. Es cuida controlar els factors-agents que afavoreixen tot això: temperatura, llum, humitat, és a dir, es crea un ambient, un mitjà adequat. Construir un hivernacle requereix partir d'una conceptualització, decidir un disseny, i posar en marxa una acció regular, organitzada, atenta, constant, justificada, basada en la ciència i en la pràctica. Una vegada erigit, requereix d'una labor de manteniment i seguiment, aplicant les tècniques no exemptes d'improvisació, per a potenciar els imprevistos que el creixement dels sers vius ens ofereixen.

L'experiència que relatem és la utilització de l'hivernacle com un autèntic espai educatiu. L'escenari és una aula de FP de Grau Superior del Cicle Formatiu d'Educació Infantil, de l'IFPS Misericòrdia de València. L'experiència, protagonitzada per un grup de 20 alumnes de 3r de nocturn, va ser una activitat pràctica vertebradora d'alguns continguts bàsics dels mòduls d'"Animació i Dinàmica de Grups i de Desenvolupament Socioafectiu" i "Intervenció amb les Famílies".

## JUSTIFICACIÓ

"Conèixer i pensar, fer, ser i conviure" eren els quatre pilars proposats per Jacques Delors en l'informe de la UNESCO per a l'educació del segle XXI, i que el grup assumeix, després de reflexionar i entendre el seu significat.

La formació professional inicial dels educadors i educadores d'infantil de 0 a 3 anys requereix una metodologia sense una dicotomia entre teoria i pràctica. Són els mateixos principis metodològics que haurem de considerar quan exercim la nostra activitat didàctica. Es tracta de principis tan reconeguts (LOGSE, LOE) com habitualment oblidats en el treball diari en les aules: aprenentatge significatiu, activitat, glo-

balització, afectivitat, creativitat, autonomia, ... Són, entre altres, els mateixos principis que configuren una manera de pensar i fer en classe, que permeten ser i conviure per a "viure i créixer". I aquest és el nucli substantiu del que haurem de fer en les nostres escoles infantils: estimular, facilitar i possibilitar als nostres molt xicotets, però potencialment grans, alumnes; ser i viure, conviure, fer, conèixer i créixer harmònicament, saludables i feliços. La proposta de l'hivernacle ha sigut una activitat amb la qual hem tractat de posar en pràctica el que acabem d'explicar.

## QUÈ PRETENÍEM?

L'hivernacle es va proposar com una activitat per a:

- o Promoure la participació i la interacció en l'aula, ja que l'hivernacle és un espai-racó de totes i per a totes.
- o Involucrar-nos de manera activa: "fer per a aprendre". Estem acostumades a ser receptores passives, que siga el professor el que parla i nosaltres escoltem. Amb aquesta proposta assimilem millor la informació, perquè aquesta forma de treballar permet viure-ho directament i fer-ho teu.
- o Destacar la individualitat del grup-classe. Cada una porta una planta, una cançó i un escrit que la identifique, així forma part d'un tot que és l'hivernacle com a grup.
- o Potenciar el treball cooperatiu i no directiu. És un mètode flexible que permet mostrar sentiments, emocions i valors. Ens ajuda a conèixer-nos i a identificar-nos amb altres persones.
- o Contrastar aquesta pràctica amb els continguts teòrics treballats en els mòduls, en un camí d'anada i tornada de la teoria a la pràctica, del pensament a l'acció.

## COM VAM CONCEBRE L'HIVERNACLE?

L'"Hivernacle dels sentiments, emocions i valors" com espai singular on:

- S'expressen idees amb què refer i construir la narració de la nostra experiència.
- Tenen cabuda l'enginy, la trobada, la comunicació, l'escolta, el pensament actiu.
- Es dona la provocació, l'autenticitat, l'estima i la cooperació.
- Es conquisten territoris personals i col·lectius invisibles als ulls de l'escola, espais reals per a les emocions.
- Les persones es commouen (moure's AMB), es potencien sensacions, la imaginació, les emocions, la metàfora, la poesia més enllà de les paraules (el gest, la veu, les mirades, el tacte, els objectes).
- Afloren i es generen inquietuds, iniciatives i accions.

Suposa per tant un intent de conquerir territoris personals i col·lectius a vegades invisibles als ulls de l'escola. L'experiència recrea un espai simbòlic i real per a les emocions. Un lloc de naturalesa i vida, un espai oníric, semblant a un úter matern i/o a una cova que proporciona recer.

## DIFICULTATS INICIALS

- Per les condicions inicials de l'espai i el seu ús. Les nostres classes s'impartien en un espai gran dedicat a usos múltiples, conegut com a aula de psicomotricitat. Èsta està dividida per una gran porta corredissa que té la funció de separar la sala en dos espais, per a impartir classe a dos grups diferents. Aquesta intencionalitat ha derivat amb el temps en un espai caracteritzat per:
  - Abandó estètic i organitzatiu i d'ús bàsic de l'aula.

- Emmagatzemament de mobles i materials innecessaris. És un lloc on es deixen coses que no se sap on deixar...mobles inclús trencats...
  - Armaris tancats dels que s'han perdut les claus, junt amb altres oberts que no es poden tancar.
  - Alguns materials (cartells, papers... usats altres anys) ocupen innecessàriament armaris. Hi ha materials vells i bruts que no s'utilitzen.
  - Hi ha massa objectes i mobles.
- L'ús que dona l'institut: per a impartir classes, reunions de departament, activitats diverses (psicomotricitat, jocs, dinàmiques de grup, xerrades...).
  - Generades per la pròpia activitat, la proposta requereix unes condicions espacials mínimes: lloc amb llum natural, on es puguin deixar les coses i no es toquen, que capien suports per als materials que es necessiten.
  - Generades per l'alumnat:
    - Motivació, implicació.
    - Comprensió de la proposta (en la seua concepció, objectius, procediments...).
    - Experiències prèvies semblants.
    - Habilitats expressives en l'ús de diferents codis i llenguatges.
    - Gustos i criteris d'elecció de textos, materials...
    - Creativitat, compromís, treball...

Estes "dificultats" no han de ser considerades més que com un component inicial més d'allò que volíem fer. Es converteixen així en objectius que hem d'assolir en una primera fase del projecte. Una opció transformadora de la realitat parteix de la situació inicial valorant-la positivament. Aquesta opció requereix en conseqüència: partir d'aquest escenari inicial, començar un camí, definir els objectius, actuar flexiblement per a aprofitar els suggeriments de la dinàmica que va generant el propi projecte... descobrir possibilitats noves...

Viure el procés es converteix així en un objectiu educatiu important, l'eix fonamental que retroalimenta el projecte, més enllà dels resultats.

### AIXÍ ERA

De dilluns a dimecres, en el nostre hivernacle particular, com si d'un racó en l'escola infantil es tractara, compost per un separador de reixeta i un aparador davall, cada una de les alumnes del cicle formatiu, a més del professor (que és el que va iniciar la proposta per a marcar certes pautes), tenia assignat un espai de temps (al voltant de mitja hora) on mostrava a la resta de companyes una part de la seua experiència a través d'una planta, una cançó i un relat, poesia o escrit amb les que plasmava la vivència. Durant aquest espai de temps, la resta de la classe escoltava atentament la protagonista del dia. Va ser així com ens vam anar coneixent un poc més a fons totes, i descobrint facetes o sentiments que en un principi desconeixíem totalment. Açò ens va ajudar a acostar-nos i a mirar-nos amb altres ulls.

Una cosa important a destacar és el que anava succeint a mesura que cada una de nosaltres intervenia. Anaven sorgint noves propostes, xicotetes variacions que van enriquir la inicial. Cada intervenció s'ha viscut de manera diferent, cada persona ha aportat quelcom nou, tant emocional com físic. Encara que totes elles han sigut especials, algunes han destacat per la seua emotivitat. Precisament la setmana anterior a l'exposició d'una de les companyes, havia mort sa mare, i encara que no es va centrar en aquest tema, sí que vam tindre totes una commovedora connexió aquest dia de la seua intervenció.

A partir dels temes exposats, van sorgir debats i opinions diverses molt interessants, ampliant així la visió de cada persona, la qual cosa és molt beneficiosa per a la preparació de futures educadores.

Encara que el grup-classe ja estava consolidat, i per això les persones que el formen ens coneixen i podem preveure certes actituds, en aquest exercici de l'hivernacle, hi ha hagut prou sorpreses quant a maneres d'enfocar la preparació de l'exposició i la posada en escena.

Diversos han sigut els temes que s'han tractat en el nostre hivernacle, entre ells: l'amistat, el medi ambient, viure el moment, l'amor, les actituds de les persones, la immigració... Tots ells han sigut acom-

panyats d'una planta i una cançó, a més d'altres elements que s'han consideren oportuns o significatius, com per exemple, flors, una pedra o un pergami amb el text exposat, inclús caramels i bombons per a endolcir el moment.

El grup s'ha bolcat en aquesta experiència i ha intentat traure la part més emotiva, i encara que en principi pareix poc probable que es puga arribar a aprofundir d'aquesta manera, una vegada exposat, és sorprenent veure fins on es pot arribar i totes les coses has compartit en mitja hora d'exposició. No hi ha cap dubte que aquesta experiència ha afavorit la comunicació en el grup-classe i les persones integrants s'han sentit més pròximes des que es va posar en marxa. També hi ha hagut canvis d'actituds respecte a altres companyes al conèixer-les més.

Heus ací algunes fotografies que il·lustren algunes de les exposicions.



### NEXE AMB ELS CONTINGUTS DE CLASSE

Prenent com a referència part del currículum del cicle formatiu —en concret els temes que treballem en el mòdul d'“Animació i dinàmica de grups”—, hem descrit la iniciativa de l'“Hivernacle dels sentiments, emocions i valors” en relació a la nostra pròpia vida com a grup-classe.

Partint de l'anàlisi de la relació simbòlica

entre “l'hivernacle” i el concepte de grup, entenem que aquest és un espai psicològic-social. En ell, hem pogut vivenciar durant les presentacions emotivitat, calidesa, afecte, provocant més proximitat i cohesió entre nosaltres. Un aspecte important a destacar és el que anava succeint a mesura que cada una de nosaltres intervenia, com s'ha viscut, què s'ha aportat, com ens hem manifestat de manera singular enfront de la mateixa proposta... És qüestió de matisos, d'actituds... Com ha afavorit la comunicació en el grup-classe? Com s'han sentit les persones? Hi ha hagut canvis d'actituds respecte a altres companyes al conèixer-les més? Amb les exposicions hem donat peu a obrir noves vies de comunicació, reforçant la nostra autoconfiança, i també que dissipant la por escènica. És un mètode flexible que ens ha facilitat mostrar els nostres sentiments, emocions i valors -fins al límit que cada una s'ha permès-. Ens ha ajudat a conèixer-nos i a identificar-nos amb altres persones. Al mateix temps hem aguditzat el respecte i la tolerància a totes les opinions.

Considerant ara la influència dels grups sobre l'individu, assenyalem que treballar amb distintes companyes ens ha ajudat a canviar de rol. Treballar amb tota la gent del grup

permet sentir-nos més unides i integrades.

Tenint en compte els principis bàsics de l'acció de grup participatiu, concloem que “l'hivernacle” és una proposta que ha afavorit la participació de totes, el grup-classe treballa amb una finalitat comuna i aquesta activitat permet satisfer unes necessitats grupals i augmenta la productivitat perquè totes s'esforcen per fer-ho bé. La creació d'un espai físic propiciat per a l'exercici de l'activitat suposa la participació de totes a la seua preparació i disseny. El rol de líder l'ha exercit el professor (a l'explicar l'activitat i a l'iniciar-la), però va fomentar que foren les alumnes els que mantingueren viva aquesta activitat.

En relació a l'aparició de conflictes, l'experiència “de l'hivernacle” ha contribuït al descobriment de defenses i bloquejos grupals. En el seu interior han aparegut tota una gamma d'interaccions (tensions, resistències...) que han resultat difícils d'analitzar des de la pràctica a partir dels components teòrics. Però aquesta dificultat no ha sigut més que un conflicte cognitiu i procedimental, per a algunes alumnes actitudinal (negació-bloqueig front un exercici així), constituent bàsic d'un procés d'apre-

mentatge en una metodologia significativa, i basada en postulats constructivistes i d'educació comprensiva.

Aquest projecte no sols ha sigut enriquidor durant la seua vivència, sinó que va més enllà, ja que en la nostra pràctica professional ens pot resultar útil a l'hora de treballar tant amb els xiquets i xiquetes com amb les seues famílies. Entre altres idees, considerem les següents:

- o Involucrar les famílies amb “l'hivernacle”, invitant-los que ells també participen.
- o “Biblioinvernadero”, com un espai concebut per a la lectura.
- o Com un racó de joc...

...“L'hivernacle de sentiments, emocions i valors”, sens dubte tota una experiència...

**Nota:**

[1]: Agraïm la col·laboració de les alumnes del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Educació Infantil de l'IFPS Misericòrdia de València, promoció 2006-09: Carolina Báuena, Mercedes Facialén, Sonia Feter, Cristina Font, Lorena Gadea, Sonia Gasent, Eva González, Cristina Marín, Emilia Martínez, Diana Pardo, Lucía Pla, Patricia Ramiro, Nuria Roig, Ángela Sáiz, Gema Tormos, Marina Villa, Laura Villar, Alejandra Yarza.





**EDUCAR AUN. El educador frente a los retos de la enseñanza**

Josep Monseny Bonifaci (Coordinador)

*Ed. ICE-Horsori*

Aquest llibre, en el seu conjunt, pot resultar un material de reflexió molt útil als psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs que ens dediquem a la tasca d'assessorar. Cada capítol ens ofereix una visió de les diferents problemàtiques i alhora ens obre el pensament per tal que siguem crítics i capaços de posicionar-nos d'una determinada manera davant els difícils moments que ens toca viure, no només en el terreny particular de l'educació sinó en la societat en general.

Es fa èmfasi en la importància que els docents (i tots aquells que d'alguna manera treballem i ens relacionem amb subjectes, ja sigui a nivell d'Educació Infantil, Primària o ESO) puguin ESCOLTAR la particularitat de cada un d'ells i valorar el seu saber individual.

Ser capaços d'estimular el desig i no obtenir-lo o aniquilar-lo. Donar temps, deixar i respectar els diferents ritmes d'aprenentatge sense "atapeir" a demandes o exigir continguts sense cap mena de sentit, una tasca difícilíssima i per la qual les facultats i universitats no formen.

Alguns dels autors (alguns d'ells amb més de 30 anys d'exercici en la tasca docent), amb exemples molt pràctics del dia a dia de la seva praxis a les aules, ens mostren no només que això és possible, sinó que alhora pot ser una feina molt gratificant. El manual és un compendi on es relaten algunes experiències de l'àmbit de l'educació i on s'explica per exemple, com es pot crear des del desig d'un educador, la necessitat d'aprendre a llegir i escriure en els infants.

Un seguit de pàgines que encoratgen als professionals de l'Educació a treballar d'una altra manera, a no deixar-se portar per la voràgine de despropòsits als quals ens veiem arrossegats per una societat on la cultura de l'esforç queda relegada per la cultura de la premsa i de la immediatesa. Un entorn on internet juga un paper preponderant entre l'avorriment i el desig dels nois i adolescents que es deixen seduir per les noves tecnologies (el msn, el mòbil, els sms, les consoles, el Facebook,...). Nois que pot semblar que ho tenen tot i, així i tot, s'avorriuen.

Ens toca viure en un món on es tendeix a buscar "fora" els responsables d'allò que ens passa enlloc de preguntar-nos pel propi malestar.

El contingut del volum, fragmentat en 9 capítols, està avalat per un ventall molt ampli de professionals que despleguen el seu saber acumulat durant anys en llocs de treball relacionats tant amb l'Educació (professorat de Secundària, mestres d'Educació Infantil i Primària, Inspecció, Universitat) com amb la Clínica (Psicòlegs clínics, psiquiatres i psicoanalistes).

La primera part inclou una sèrie d'aportacions relacionades amb el fracàs escolar i el desig d'aprendre, molt pràctiques. La segona està molt vinculada amb el camp de l'Educació Especial mentre que el llibre es tanca abordant el símptoma social de l'incivisme, i la seva incidència sobre l'escola. Al final, per concloure, una reflexió que ens porta a pensar sobre l'escola que fa falta.

**Yolanda Marín Segura**  
Psicopedagoga EAP

**JOSEP GODAY CASALS****ARQUITECTURA ESCOLAR A BARCELONA DE LA MANCOMUNITAT A LA REPÚBLICA**

Albert Cubeles Bonet i Marc Cuixart Goday

*Ajuntament de Barcelona*

Vaig comprar aquest llibre després d'assistir a una conferència en motiu del 75è aniversari de l'escola pública Fabra d'Alella, al Maresme. La persona que la feia era nét de l'arquitecte que la va crear. També era present una filla de l'arquitecte que va explicar emocionada el record que tenia del dia que els seu pare la va portar a veure com havia quedat l'Escola del Mar, escola que havia fet ell, després del bombardeig que la va destrossar, perquè volia que fos testimoni de la barbaritat feta a un temple de cultura. Després de la conferència vam visitar l'escola d'Alella i vaig quedar sorpresa de les possibilitats que encara ofereix un edifici fet fa tants anys.

Enguany és el 75è aniversari de la inauguració dels Grups Escolars construïts i sostinguts per l'Ajuntament de Barcelona, l'arquitecte d'aquestes escoles va ser en Josep Goday.

L'escola d'Alella, va ser la darrera i és molt senzilla si la comparem amb les escoles de la ciutat, només cal que passejant per Barcelona mirem els edificis dels grups escolars d'aquella època per comprendre la gran importància que es va donar a l'educació. Les escoles: Pere Vila, Collaso i Gil, Ramon Llull, Lluís Vives, La Farigola, Escola Casas, Milà i Fontanals i Baixeras, són totes elles un testimoni del salt qualitatiu del moment. L'arquitecte Josep Goday volia transmetre amb la seva arquitectura els valors d'una societat lliure i democràtica. L'escola entesa com un lloc digne on es construeix el futur, que s'ha d'estimar i s'ha de cuidar, on el docent i els nens i les nenes troben un benestar integral.

Aquesta obra ofereix la possibilitat d'entrar dins de les escoles, conèixer els seus espais, els diferents detalls de la seva arquitectura, els petits detalls com els mosaics i altres elements de suport decoratiu i el seu

mobiliari, a través de la seva extensa documentació gràfica, documentació que va acompanyada d'imatges històriques.

Els diferents capítols ajuden a contextualitzar la renovació pedagògica a Catalunya, així com a conèixer la vida d'aquest arquitecte i altres de les seves obres.

És un llibre de consulta que de ben segur agradarà als professionals de l'arquitectura i que també ens agradarà i molt, als professionals de l'educació. Si no el trobeu podeu intentar consultar-ho a una biblioteca, us asseguro que serà un plaer.

Un cop hagueu fet un passeig per les seves pàgines segurament us entraran ganes de visitar aquestes escoles. Us recomano que ho feu.

**Carme Gisbert i Otxoa**  
EAP Mataró

**BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ. DADES PERSONALS**

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (És imprescindible. Escriviu amb lletra molt clara)

Se subscriu a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ.  
L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària (en cas contrari, indiqueu-nos el procediment).

Necessitareu factura?:

Preu subscripció 2010: 15 euros, corresponent als números 28, 29 i 30.

Preus de números endarrerits: 6 € + 2€ despeses de tramitació.

**BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA:**

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Núm. de compte \_\_\_\_\_

Senyor, li agrairé que atengui el rebut que anualment, els presentarà ACPEAP per al pagament de la meva subscripció a Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.

Signatura

Data

Enviar a: [ambitsacpeap@gmail.com](mailto:ambitsacpeap@gmail.com) (sense signatura)

O bé per correu ordinari a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA